



UNIVERSITE DE FRIBOURG, SUISSE
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

Création d'un dispositif hybride en psychologie clinique

Favoriser l'apprentissage par la mise en pratique

Travail de fin d'étude en vue de l'obtention du
Diplôme en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education

Sous la direction de la Prof. Dr Bernadette Charlier Pasquier

Claudie GAILLARD
Département de psychologie | Université de Fribourg
2016

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	5
I INTRODUCTION	6
1.1 MA VISION DE L'ENSEIGNEMENT	7
1.2 PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS DE CE PROJET PEDAGOGIQUE	11
1.3 INSCRIPTION DE CE PROJET AU NIVEAU INSTITUTIONNEL	13
II DESCRIPTION DU CONTEXTE	15
2.1 L'APPRENTISSAGE AU NIVEAU UNIVERSITAIRE	15
2.2 SUSCITER LA MOTIVATION A S'ENGAGER DANS UN APPRENTISSAGE EN PROFONDEUR	20
2.3 ENSEIGNER DES SAVOIRS ORIENTES VERS LA PRATIQUE	24
III MISE EN ŒUVRE DU PROJET PEDAGOGIQUE	27
3.1 DESCRIPTION GENERALE DE CE SEMINAIRE	27
3.1.1 Prérequis pour la participation à ce séminaire	28
3.1.2 Savoirs et compétences visés par cet enseignement	28
3.2 L'APPRENANT ET SES CARACTERISTIQUES	34
3.2.1 Ses caractéristiques individuelles	34
3.2.2 Sa motivation	34
3.3 CHOIX DU DISPOSITIF	35
3.3.1 Dispositifs et mode d'enseignement	35
3.3.2 Développer un enseignement hybride	38
3.3.2.1 Définition d'un dispositif hybride	39
3.3.2.2 Caractéristiques des dispositifs hybrides	40
3.3.2.3 Spécificités de cet enseignement hybride	43
A. Apprentissage basé sur un apport théorique <i>ex cathedra</i>	45
B. Apprentissage par jeu de rôle	45
C. Apprentissage basé sur l'apport de feedback lors de la mise en pratique	46
3.4 PLANIFICATION DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	49
3.5 USAGES DES TIC	54
3.6 EVALUATION DE L'ACQUISITION DES SAVOIRS ET DES COMPETENCES	57
3.6.1 Mode d'évaluation développé pour cet enseignement	59
3.6.2 Développer des critères d'évaluation	60
3.6.3 Feedback aux étudiant-e-s	62
3.6.4 L'évaluation de l'enseignement	62
IV METHODOLOGIE ADOPTEE POUR L'ANALYSE DES DONNEES	68
4.1 DESCRIPTION DE LA POPULATION ET DES CARACTERISTIQUES DU SEMINAIRE	75
4.2 COHERENCE DANS LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF HYBRIDE OFFERT	75
4.3 APPORT DU DISPOSITIF HYBRIDE DANS L'APPRENTISSAGE DES ETUDIANT-E-S	77

V	ANALYSES DES DONNEES	81
5.1	DESCRIPTION DE LA POPULATION ESTUDIANTINE	81
5.1.1	Dispositions préalables des étudiant-e-s	81
5.2	PERCEPTION DES ETUDIANT-E-S PAR RAPPORT AU DISPOSITIF	82
5.2.1	Perception du type de dispositif offert	82
5.2.2	Perception du dispositif comme soutien à l'apprentissage	87
5.2.3	Perception de la charge de travail	88
5.2.4	Effets du séminaire sur son sentiment d'efficacité personnelle	88
5.2.5	Approche d'apprentissage	88
VI.	REFLEXION PERSONNELLE	93
6.1	REFLEXIONS SUR MON ENSEIGNEMENT	93
6.2	PROPOSITIONS DE REGULATION ET PERSPECTIVES D'AMELIORATION	98
6.3	APPORTS DE CE PROJET PEDAGOGIQUE DANS LE CADRE DE MON TFE	101
	REFERENCES	103
	TABLE DES ILLUSTRATIONS	107
	TABLE DES TABLEAUX	108
	TABLE DES ANNEXES	110

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin Franklin

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier chaleureusement la Professeure Bernadette Charlier Pasquier pour m'avoir offert l'opportunité d'approfondir cette thématique dans le cadre de mon travail de fin d'étude. Un grand merci pour la qualité de son encadrement ainsi que ses suggestions et ressources précieuses dans l'élaboration de mon travail. Je souhaite également remercier Dr. Nathalie Deschryver pour l'apport riche et pertinent de son feedback quant à la première version de mon travail.

En second lieu, je remercie chaleureusement Dr. Marie Lambert pour son précieux suivi, son engagement et sa disponibilité tout au long de la formation Did@cTIC.

Je souhaite remercier toutes les personnes avec lesquelles nous avons échangé et partagé notre expérience tout au long de la formation Did@cTIC et plus particulièrement Colette Hänggi Niclasse. Nos réflexions et échanges ont été très riches et ont été des ressources précieuses tout au long de l'élaboration de mon travail de fin d'étude.

I INTRODUCTION

En me lançant dans le cursus de formation du diplôme en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education, mes motivations portaient essentiellement sur l'approfondissement de mes connaissances en termes de savoir-faire dans la construction d'un enseignement. Plus spécifiquement, j'avais à cœur de mettre toutes les chances de mon côté pour développer un enseignement qui fasse sens et qui soit digne du niveau attendu à l'Université, tant dans le contenu, la forme qu'au travers de son évaluation. J'étais alors loin de me douter que cette formation me mènerait vers des questionnements plus essentiels quant à ma vision de l'enseignement, aux bases sous-jacentes à ma motivation intrinsèque pour l'enseignement et la transmission du savoir ainsi qu'aux buts et objectifs que je poursuis dans chacune de mes sessions d'enseignement. Cette réflexion constante sur ce que je souhaite poursuivre comme objectifs dans mon enseignement tant au niveau théorique, pratique que relationnel m'accompagne depuis dans mon expérience d'enseignante et nourrit ma pratique.

Au travers de ce travail de fin d'étude, j'ai souhaité m'atteler à la question que je considère être cruciale mais épineuse de la cohérence entre les objectifs pédagogiques, la mise en œuvre du dispositif d'enseignement et l'évaluation des savoirs qui en découlent. Cette cohérence bien qu'essentielle n'est cependant pas toujours au cœur des enseignements que l'on offre au niveau universitaire, et pour cause, il s'avère parfois bien difficile d'offrir un contexte d'apprentissage permettant de développer les compétences complexes de savoir-faire et savoir-être que nous souhaiterions. De la même manière, le mode d'évaluation n'est bien souvent pas en mesure d'évaluer l'atteinte de ces objectifs pédagogiques et le développement de ces compétences particulières.

Ainsi, ce travail m'a offert l'opportunité de me frotter à cette question. Il s'est agi dès lors de réfléchir à la conception d'un dispositif d'enseignement dans le contexte du Master en psychologie clinique et de la santé, qui soit cohérent et efficient au niveau pédagogique. Pour favoriser le développement de compétences techniques et pratiques propres au futur travail de psychologue dans le champ de la psychologie clinique, l'hybridation de mon dispositif s'est avérée être très pertinente

dans le sens où cela m'a permis d'étendre les outils et ressources à disposition pour impliquer pleinement l'étudiant-e dans ce processus d'apprentissage.

Dans un premier temps, ce travail de fin d'étude présente ma vision de l'enseignement qui a sous-tendu mon projet pédagogique. Dans un second temps, la problématique et les objectifs de ce projet pédagogique, son inscription au niveau institutionnel ainsi que sa mise en œuvre sont détaillés et explicités. La méthodologie adoptée pour l'analyse des données est présentée au chapitre IV, suivi par l'analyse à proprement parler des données en lien avec la problématique explorée dans ce travail. A l'issue de l'analyse des données, une réflexion personnelle portant sur mon enseignement, les propositions de régulation et perspectives d'amélioration à l'aune des résultats ressortis dans l'analyse de données et finalement, l'apport de ce travail de fin d'étude.

1.1 Ma vision de l'enseignement

La formation suivie dans le cadre de ce diplôme d'Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education ainsi que ma pratique en tant qu'enseignante ont suscité le désir d'approfondir ma réflexion quant à ma vision de l'enseignement. Plusieurs options s'offraient à moi telles que partir de mes théories personnelles en lien avec l'enseignement et l'apprentissage ou expliciter les buts que je considère être importants dans l'enseignement. J'ai cependant opté pour une présentation des valeurs et des axiomes qui sous-tendent ma vision d'un enseignement idéal. Dès lors, je présente ci-dessous ces valeurs et principes que je souhaiterais cultiver et développer dans mon enseignement à l'heure actuelle.

Savoir, c'est apprendre sans cesse

Ma vision de l'apprentissage repose grandement sur une vision constructiviste favorisant une approche flexible et dynamique du savoir. Cette vision dynamique de la connaissance implique que nous sommes toutes et tous dans un constant processus d'apprentissage. Selon Marton et Booth (1997, in Fry, Ketteridge, & Marshall, 2008), l'apprentissage reflète la manière dont nous percevons et comprenons le monde, la manière dont il fait sens pour nous. Cela implique que toute connaissance est sujette à être modifiée, transformée dans nos structures de connaissances dans lesquelles elle a été intégrée. Comme le stipule l'approche

constructiviste de l'apprentissage, les nouvelles actions et informations changent notre compréhension et engendrent un continuel réajustement de nos connaissances au cours de nos expériences (Fry et al. 2008). Cette vision du savoir comme étant un processus de construction continu implique un rôle actif de l'apprenant-e dans le développement de ses connaissances. Par ailleurs, cette vision du savoir comme étant un processus dynamique en continuelle phase d'ajustement permet à mon sens de favoriser une transmission des connaissances de type horizontal plutôt que vertical. A l'instar de l'apprenant-e, l'enseignant-e est également dans une construction et un ajustement continus de ses savoirs et de ses connaissances. Au niveau expérientiel, le savoir est un ajustement perpétuel comme le mentionne Rastier :

« Un savoir, dans sa dimension pratique, n'est jamais complètement acquis, car il n'existe que dans sa mise en œuvre qui s'effectue dans des conditions toujours nouvelles ou renouvelées. »

Rastier (2013, p. 52)

Cette vision dynamique de l'apprentissage correspond pleinement à l'approche que je souhaite favoriser dans mon enseignement, car à mon sens elle favorise une approche de l'enseignement centrée sur l'apprenant-e et la co-construction du savoir.

« La valeur d'un apprentissage ne réside pas moins, sinon plus, dans son contenu de connaissance souvent voué à l'oubli, que dans l'effort d'adaptation à l'objet nouveau qu'il donne à voir. Apprendre, c'est ainsi s'affronter à l'altérité : l'effort d'adaptation impose un décentrement critique, une sortie du préjugé, qui va à l'encontre de l'expérience quotidienne de [l'étudiant-e]. »

Rastier (2013, p. 55)

Enseigner, c'est susciter le désir d'apprendre

Une première caractéristique que je considère être centrale dans l'enseignement relève de la passion avec laquelle l'enseignant-e transmet un contenu de connaissances. Dans ce contexte, je me suis aperçu que l'approche d'enseignement qui correspondait le plus à ma vision de l'enseignant-e repose sur une vision de l'enseignant-e comme étant avant tout un-e facilitateur/facilitatrice de l'apprentissage plutôt qu'un-e pourvoyeur de savoir qui vient s'accumuler dans la masse de connaissances qui constitue le savoir de chaque étudiant-e. Dans ce sens, l'enseignement est un art au sens qu'un enseignement de qualité me semble être

indissociable de la notion de plaisir et de passion que nourrit l'enseignant-e à l'égard des connaissances qu'il/elle transmet. La passion est sans nul doute un vecteur favorisant l'envie d'apprendre chez tout individu, car elle touche, elle surprend, elle étonne, mais surtout elle questionne. C'est l'envie de continuer à explorer et d'en savoir davantage qu'initie d'elle-même la passion. Or, l'appropriation des connaissances est grandement favorisée par les émotions et les questionnements que celles-ci suscitent chez l'individu en initiant un mouvement de réflexion. Comme le mentionne Carl Rogers : « le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » (p.213).

C'est ainsi, en suscitant le désir d'apprendre chez l'apprenant-e, que l'enseignant-e facilite l'apprentissage. Bien que l'enseignant-e fasse bien souvent figure d'expert-e assurant la communication du savoir, cette transmission de la connaissance n'est pas suffisante dans le processus d'apprentissage de l'apprenant-e. Dans ce sens, les cinq styles d'enseignement proposés par Grasha (1994) relèvent la diversité des visions sur lesquelles le rôle de l'enseignant-e peut s'appuyer.

Ma vision de l'enseignement se base essentiellement sur une vision de l'enseignant-e comme facilitateur/facilitatrice de l'apprentissage et qu'il/elle permet à l'apprenant-e d'explorer et de se questionner tout en le/la guidant vers les objectifs de l'apprentissage. Cette attitude implique également de favoriser le développement d'un esprit critique qui permettra à l'apprenant-e de s'approprier les connaissances, plutôt que de les ingurgiter tel un processus d'accumulation de savoirs théoriques indépendants les uns des autres. Ce mode d'enseignement me semble être le plus enclin à favoriser le développement de la capacité à penser de façon indépendante et responsable tout en valorisant la créativité et la différence. Dans ce même sens, je vois l'enseignant-e comme une personne ressource qui permet à l'étudiant-e de développer son autonomie tout en facilitant l'accès aux outils favorisant l'apprentissage et l'autonomisation.

Enseigner, c'est valoriser l'apprenant-e

La facilitation de l'apprentissage passe fondamentalement par l'établissement d'un climat encourageant, constructif et valorisant l'apprenant-e. A l'instar de Rogers

(1972), je suis convaincue que l'enseignant-e a une influence majeure dans l'établissement du climat dans lequel se déroulent l'enseignement et l'apprentissage. Dans ce contexte, l'enseignant-e joue un rôle crucial en tant que modèle personnel, comme le relève Grasha (1994) dans les styles d'enseignements retenus. Les valeurs qu'incarne l'enseignant-e influent sur la dynamique mais également sur l'apprentissage de l'apprenant-e. A ce titre, je considère que les valeurs et les attitudes de l'enseignant-e revêtent un rôle fondamental tant de par l'importance des connaissances transmises que de par la manière de transmettre ce savoir.

« S'il [l'enseignant-e] a pour philosophie fondamentale la confiance dans le groupe et dans les personnes qui composent ce groupe, cette confiance « passera » d'une manière ou d'une autre ».

Rogers (1972, p. 225)

A l'instar de Rogers (1972), je vois la relation interpersonnelle comme un élément-clé dans la facilitation de l'apprentissage. En tant qu'enseignante, je vois la diversité apportée par chaque étudiant-e comme une richesse à valoriser et à prendre en considération dans mon enseignement. Chaque étudiant-e apporte son interprétation basée sur ses expériences antérieures, ses questions, son appréhension de la branche qui contribuent à la co-construction de l'apprentissage. En ce sens, je vois la valorisation de l'apprenant-e comme la liberté qui lui est offerte d'appréhender l'apprentissage avec son bagage et son rythme qui lui sont propres. En outre, la bienveillance et l'acceptation sont des variables que je souhaite favoriser dans mon enseignement, car elles me semblent fondamentales dans le processus d'apprentissage.

L'apprenant-e au cœur de l'enseignement

Au cours de ma formation dans le cadre du diplôme en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education, ma vision de l'enseignement a grandement évolué d'un modèle de l'enseignement traditionnel orienté vers l'enseignant-e à un modèle de l'enseignement orienté vers l'apprenant-e (Kember, 1997, in Berthiaume, & Rege Colet, 2013). Par enseignement orienté vers l'apprenant-e, j'entends un enseignement mettant l'interaction enseignant-e – étudiant-e-s au premier plan. La transmission des connaissances s'établit dans une co-construction favorisant l'esprit de découverte et le développement de l'esprit critique. Dans cette perspective,

l'enseignant-e cherche à favoriser autant que faire se peut l'apprentissage des étudiant-e-s en prenant en considération les différences individuelles pour s'ajuster aux besoins des apprenant-e-s (Berthiaume, & Rege Colet, 2013). Cette approche de l'enseignement vise essentiellement à soutenir l'évolution des conceptions de l'apprenant-e en offrant des ressources soutenant ce développement intellectuel (Berthiaume, & Rege Colet, 2013). Cela implique tant une flexibilité de l'enseignant-e qu'une ouverture. La flexibilité et l'ouverture sont des caractéristiques que je souhaite vivement pouvoir cultiver dans mon enseignement, car elles favorisent l'émergence d'un processus dynamique qui se co-construit entre l'enseignant-e et les apprenant-e-s. Cette co-construction offre la liberté de faire ses propres expériences, de se tromper et de se réajuster à chaque instant.

1.2 Problématique et objectifs de ce projet pédagogique

Engagée le 1^{er} octobre 2013 au Département de psychologie en tant qu'assistante doctorante, j'ai été amenée très vite à enseigner un premier cours « Méthodes psycho-corporelles et mindfulness: Applications et indications en psychologie clinique et psychologie de la santé » dès le semestre de printemps 2014. Fraîchement diplômée en psychologie clinique et de la santé au sein du Département de psychologie de Fribourg, la conception de ce premier enseignement a constitué un grand défi à relever en parallèle au développement de mon projet de thèse. Dans ce contexte, m'engager dans le cursus de formation en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education a constitué une précieuse ressource dans ma pratique d'enseignement et dans mon développement professionnel. L'apport de ce cursus a été d'une grande richesse tant dans l'élaboration et la planification de mes enseignements que dans ma réflexion critique portant sur l'adaptation de l'enseignement aux objectifs pédagogiques visés, la pertinence du choix de l'évaluation des apprentissages, la mise en application concrète de ma vision de l'enseignement et l'évaluation de mon propre enseignement.

A l'automne 2014, j'ai été amenée à enseigner le séminaire « Diagnostic: conduite d'entretiens structurés » en collaboration avec une collègue chargée de cours pour l'enseignement de ce séminaire jusqu'alors. Le manque d'alignement pédagogique que j'ai ressenti entre les objectifs pédagogiques, les activités pédagogiques et l'évaluation des apprentissages a suscité une grande réflexion sur

la structure même de ce séminaire. En effet, les objectifs pédagogiques visaient essentiellement la mise en pratique de savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir dans la conduite d'entretiens cliniques structurés. Or, l'évaluation des apprentissages ne correspondait guère à l'évaluation des compétences dont nous souhaitions avoir favorisé l'apprentissage. Cette évaluation théorique portait avant tout sur des savoir-redire et quelque peu sur des savoirs convergents. En outre, les étudiant-e-s ne recevaient aucun feedback de notre part quant aux activités de mise en pratique visant la conduite d'un entretien structuré. A l'issue de ce semestre, j'étais amenée à reprendre l'enseignement de ce séminaire individuellement dès l'automne 2015 et il m'est dès lors apparu pertinent de travailler à l'élaboration d'un nouveau dispositif intégrant, d'une part, les composantes essentielles développées antérieurement par ma collègue et d'autre part, l'apport des connaissances et outils abordés dans le cadre de la formation Did@cTIC. En effet, ce contexte de formation stimulant et passionnant a été un moteur essentiel dans la conception de mes enseignements et dans la réflexion qu'elle a initiée quant à l'articulation entre ma vision de l'enseignement et la mise en œuvre effective de celui-ci. Il a suscité un engouement et une envie d'intégrer les connaissances et la richesse des méthodes d'enseignement et d'apprentissage présentées dans la formation Did@cTIC que je suivais en parallèle.

Dans le cadre du diplôme en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education, ce travail de fin d'étude a eu pour objectif la conception d'un dispositif hybride sur la base du séminaire « Diagnostic: conduite d'entretiens structurés » alliant l'apport de connaissances théoriques et la mise en pratique de savoir-faire techniques, de savoir-être et de savoir-devenir pertinents pour l'acquisition de compétences dans la conduite d'entretiens cliniques et structurés.

Le **premier objectif** a consisté à proposer un dispositif alliant l'acquisition de connaissances théoriques et de compétences pratiques au travers d'un enseignement alternant le travail en présence et à distance. Cette hybridation de l'enseignement visait à intégrer l'approfondissement des connaissances au travers d'un apport théorique en présence, l'appropriation des outils individuellement à distance, la mise en pratique de ces savoir-faire et savoir-être dans des jeux de rôle en présence puis la réalisation d'un travail de mise en pratique à distance.

Le **deuxième objectif** avait pour ambition de concevoir un enseignement permettant de répondre aux attentes et aux motivations des étudiant-e-s afin de privilégier l'engagement dans un apprentissage en profondeur. L'apprentissage en profondeur est une composante cruciale, d'une part pour acquérir des compétences tant techniques (savoir-faire) qu'humaines (savoir-être et savoir-devenir) et d'autre part, pour prendre confiance dans ses propres compétences à mener un entretien clinique structuré à l'issue de ce séminaire.

Le **troisième objectif** visait à favoriser le développement de savoir-être et de savoir-devenir au travers de la mise en place d'une communauté de pratique. Cette communauté de pratique devrait prendre la forme de séances d'intervision propices aux échanges de feedback constructifs entre les étudiant-e-s et aux discussions portant sur les questionnements relatifs à des difficultés techniques rencontrées dans la mise en pratique de savoir-faire et savoir-être, mais également sur des questionnements relatifs à son rôle de psychologue par exemple.

Le **quatrième objectif** portait sur la nécessité de développer un mode d'évaluation des apprentissages qui soit en adéquation tant avec les méthodes d'enseignement proposées dans ce dispositif qu'avec les objectifs pédagogiques visés à l'issue de cet enseignement.

1.3 Inscription de ce projet au niveau institutionnel

Au niveau du contexte institutionnel, ce travail de fin d'étude porte sur l'adaptation du dispositif de formation du séminaire « Diagnostic: conduite d'entretiens structurés » qui s'inscrit dans le programme de Master en psychologie de l'Université de Fribourg. Le plan d'étude menant à une spécialisation en psychologie clinique et de la santé regroupe six modules. Le module « Methods & Interventions in Clinical and Health Psychology » (15 ECTS), le module « Psychopathology in Clinical and Health Psychology » (15 ECTS) et le module « Specific topics and Diagnostic skills in Clinical and Health Psychology » (15 ECTS) constituent les modules spécifiques à l'option « Clinical & Health Psychology ». En outre, le plan d'étude intègre un module « Foundations of Psychology » (15 ECTS) commun à l'ensemble des cursus de master en psychologie ainsi qu'un module dans

une orientation de son choix (15 ECTS). Ce module à choix complète ce cursus de Master en psychologie et doit être réalisé dans l'un des trois autres domaines offerts par le Département de psychologie à Fribourg: les neurosciences cognitives, la psychologie du développement et scolaire et la psychologie du travail. A l'instar des autres programmes de Master en psychologie, le Master en psychologie avec spécialisation en psychologie clinique et de la santé requiert finalement la réalisation d'un stage clinique « Practical experience » (15 ECTS) ainsi que la réalisation d'un travail de mémoire de Master « Research Project » (30 ECTS). Dans ce contexte, le séminaire décrit dans ce travail de fin d'étude prend place dans le module de spécialisation « Specific topics and diagnostic skills in clinical and health psychology ». Il vise notamment à approfondir les fondements des bases cliniques et à développer des compétences pratiques dans le domaine du diagnostic et de la conduite d'entretiens.

Ainsi, ce séminaire a pour objectif de mettre en œuvre les exigences et le cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS1) édicté par la Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS). Afin de favoriser la comparabilité des diplômes et d'assurer la qualité des informations sur l'enseignement offert dans le Master en psychologie à l'Université de Fribourg, une réflexion approfondie a porté sur les conditions requises pour la participation à cet enseignement, sur les compétences à acquérir et les objectifs à atteindre ainsi que sur le volume et la durée de travail évalués pour sa validation. Une description précise et détaillée de ces aspects est mise à disposition des étudiant-e-s.

¹ Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS) (2009). Cadre de qualifications pour le domaine es hautes écoles suisses (nqf.ch-HS)

II DESCRIPTION DU CONTEXTE

Dans la mise en œuvre de ce projet pédagogique, diverses caractéristiques de la spécificité de l'enseignement au niveau universitaire ont été prises en considération. Dans un premier temps, il a été important de définir les contours que peuvent prendre les approches d'apprentissage dans le contexte universitaire afin de concevoir un enseignement qui soit en adéquation avec le contexte. Dans un deuxième temps, il m'est apparu prépondérant de me pencher sur les variables qui entrent en jeu dans le développement de la motivation, plus spécifiquement dans le contexte académique. Finalement, la prise en compte des attentes du monde professionnel devient une composante essentielle dans les cursus de formation universitaire. Un troisième point se penche sur la pertinence de développer des dispositifs orientés vers la mise en pratique des compétences.

2.1 L'apprentissage au niveau universitaire

Comprendre et évaluer la manière dont les étudiant-e-s apprennent dans le contexte académique est primordial pour moduler son enseignement afin de favoriser un apprentissage optimal (Fry et al., 2008). Selon Martin et Booth (1997, in Fry et al., 2008), l'apprentissage se définit comme ce que nous percevons et comprenons du monde, comme la capacité à donner du sens:

« Learning is about how we perceived and understand the world, about making meaning. »

Martin et Booth (1997, in Fry et al., 2008, p. 8)

Toutefois, Fry et al. (2008) relèvent que l'apprentissage ne se réduit pas à un concept unique. Il implique la maîtrise de concepts abstraits, la compréhension de démonstrations ou de théories, le rappel d'informations factuelles, l'acquisition d'une méthodologie, d'une technique et d'une approche spécifiques à leur domaine, le raisonnement, le débat d'idées ou le développement de comportement approprié à des situations particulières (Fry et al., 1998). Dans ce contexte, l'apprentissage devrait également être envisagé par l'enseignant-e en termes de changement ou de transformation de connaissances pré-existantes chez l'apprenant-e, plutôt qu'en termes d'accumulation de connaissances (Mezirow, 1991, in Fry et al., 2008).

Dès lors, l'apprentissage peut être conceptualisé comme un processus de changement. Le processus de changement inhérent à l'apprentissage s'intègre pleinement dans la théorie constructiviste de la connaissance. Le constructivisme considère l'apprentissage comme une intégration de nouvelles connaissances et compréhensions qui viennent étendre ou supplanter d'anciennes connaissances et compréhensions (Fry et al., 2008). Dès lors, l'apprentissage implique un processus continu de transformation de structures nommées "schémas". Avec l'assimilation de nouvelles connaissances, compréhensions, expériences et informations, la structure ou schéma s'adapte et change (Fry et al., 2008). Il s'agit d'une construction continue dans laquelle l'individu est activement impliqué (Biggs & Moore, 1993, in Fry et al., 2008).

La qualité de l'apprentissage semble toutefois grandement déterminée par l'étendue avec laquelle l'étudiant-e s'engage dans celui-ci. Pour approfondir la compréhension de l'engagement dans l'apprentissage, Marton (1975, in Fry et al., 2008) proposa une classification des approches d'apprentissage sur la base de ses recherches. Ainsi, l'apprentissage en profondeur (en anglais "*deep approach to learning*") et l'apprentissage en surface (en anglais "*surface approach to learning*") ont été distingués.

L'apprentissage en profondeur est représenté par une intention de comprendre et chercher la signification qui mène l'étudiant-e à faire des liens entre les concepts et ses connaissances pré-existantes, à faire la distinction entre les nouvelles idées/concepts et les connaissances existantes, à évaluer de manière critique et à relever les thèmes et concepts essentiels (Fry et al., 2008). Cette approche de l'apprentissage peut être résumée ainsi:

« such an approach results from the students' intention to gain maximum meaning from their studying, which they achieve through high levels of cognitive processing throughout learning »

Fry et al. (2008, p. 11)

L'apprentissage en surface est décrit comme l'intention de réaliser une tâche imposée de l'extérieur nécessitant de mémoriser de l'information sans porter d'attention à la distinction entre les nouveaux concepts et les connaissances pré-

existantes (Fry et al., 2008). Dans ce cadre, les faits et informations sont appris sans nécessité de les inclure dans un contexte qui fait sens.

Bien que l'approche d'apprentissage soit dépendante des caractéristiques individuelles de l'étudiant-e, il s'avère primordial de considérer la stratégie d'apprentissage comme étant avant tout une réponse à l'environnement d'apprentissage qui est offert (Fry et al., 2008). Ainsi, ce travail de fin d'étude s'intéresse à évaluer dans quelle mesure le dispositif d'enseignement proposé permet de favoriser et d'encourager l'apprentissage en profondeur. Dès lors que l'approche d'enseignement joue un rôle crucial dans la stratégie et la qualité de l'apprentissage, il est apparu pertinent de s'intéresser à un type d'apprentissage qui favoriserait la motivation auprès des étudiant-e-s. Comme l'a mis en évidence Kolb (1984, in Fry et al., 2008), les expériences faites au cours de la vie, notre éducation ou notre expérience professionnelle ont une influence importante sur notre apprentissage ultérieur. Or, le contexte académique est propice à favoriser un enseignement orienté vers un apprentissage basé sur l'expérience ou l'apprentissage vicariant, car il s'accommode à des publics diversifiés tant novices que plus expérimentés.

Selon la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977), **l'apprentissage vicariant ou l'apprentissage par modelage** procède de l'observation d'un modèle qui peut mener à une modification comportementale sans que l'apprenant-e n'effectue présentement le comportement ou n'expérimente directement les conséquences positives qui y sont liées (Bandura, 1977b; Manz & Sims, 1981). Sur la base de ce modèle, l'apprentissage vicariant repose sur quatre composantes distinctes. La première relève des processus attentionnels qui déterminent dans quelle mesure un modèle captera ou non l'attention de l'observateur et ce qui sera retenu de cette observation (Bandura, 1977b; Manz & Sims, 1981). La deuxième composante concerne les processus de rétention qui impliquent la représentation en mémoire sous forme symbolique du modèle observé (Bandura, 1977b; Manz & Sims, 1981). La troisième composante se réfère aux processus de reproduction motrice qui représentent la capacité d'un observateur à reproduire le comportement d'un modèle en utilisant les représentations symboliques du comportement (Bandura, 1977b; Manz & Sims, 1981). Finalement, la dernière composante se réfère aux processus motivationnels et porte sur les perceptions des conséquences positives et négatives qui devraient contribuer à accroître ou à diminuer la probabilité de reproduire le

comportement (Bandura, 1977b; Manz & Sims, 1981). Chacune de ces composantes joue un rôle important dans le processus d'apprentissage vicariant ou apprentissage par modelage (Bandura, 1977b; Manz & Sims, 1981).

L'apprentissage expérientiel s'inspire de la théorie de l'apprentissage par expérience (« *theory of learning from experience* » en anglais) de Kolb (1984, in Fry et al., 2008). Il se base, d'une part, sur l'idée que la compréhension n'est pas un élément de la pensée qui est fixe ou interchangeable (Fry et al., 2008). D'autre part, l'apprentissage expérientiel donne une place importante aux expériences de l'individu qui contribuent à l'adaptation d'anciennes connaissances et compétences et à la formation de nouvelles connaissances et compétences (Fry et al., 2008). Le cycle de l'apprentissage de Kolb représenté ci-après dans la figure 1 met en évidence quatre variables qui entrent en jeu lorsqu'un apprentissage est fructueux.

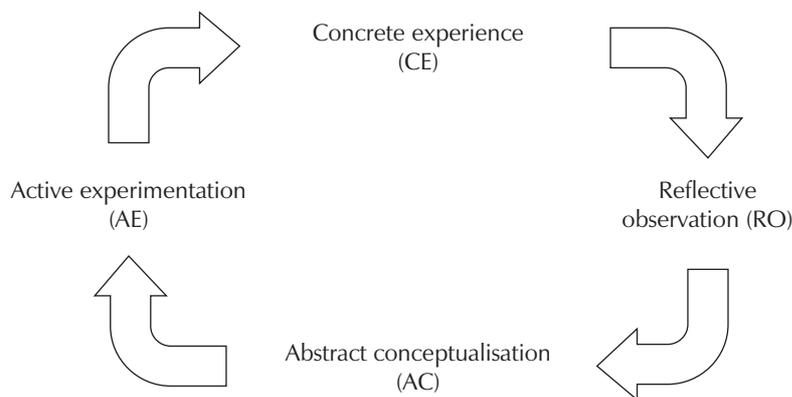


Figure 1. Cycle de l'apprentissage proposé par Kolb (1984, in Fry et al., 2008, p. 15).

Dans un premier temps, l'apprenant-e s'implique pleinement et librement dans une nouvelle expérience concrète d'apprentissage (CE; « *concrete experience* »). Une deuxième étape nécessite de prendre suffisamment de temps pour réfléchir à cette expérience d'apprentissage selon différentes perspectives (RO; « *reflective observation* »). Cette étape de réflexion est suivie par le traitement, la formation et la re-formation de ses idées, par une prise de possession de ces nouveaux concepts et par l'intégration de cette nouvelle compréhension en mots et théories logiques (AC; « *abstract conceptualisation* »). Ces deux étapes (2) d'observation réflexive et (3) de conceptualisation abstraite peuvent être grandement influencées par l'apport de feedback. Finalement, ce processus cyclique mène à une quatrième étape qui

permet la mise en application de ces nouvelles connaissances et compétences dans la prise de décision, la résolution de problème ou de nouvelles situations requérant une expertise spécifique (Fry et al., 2008). La réflexion sur sa pratique en termes d'analyse de son expérience est une composante essentielle qui favorise l'apprentissage selon Boud et al. (1985, in Fry et al., 2008). La réflexion sur sa pratique peut être favorisée par une communauté de pratique, un concept qui s'insère dans la théorie de l'apprentissage social ou l'apprentissage contextualisé (« *situated learning* » en anglais). Ce concept d'apprentissage contextualisé proposé par Lave and Wenger (1991, in Fry et al., 2008) repose sur la compréhension des connaissances et l'apprentissage en contexte et encourage l'engagement de l'apprenant-e dans un travail collaboratif visant à acquérir et développer une compréhension collective.

A la lumière des connaissances mises en évidence par les théories de l'apprentissage présentées précédemment, plusieurs éléments s'avèrent essentiels pour favoriser un apprentissage en profondeur. La manière de transmettre le savoir semble jouer un rôle crucial dans la stratégie d'apprentissage déployée (Entwistle, 2003; Fry et al., 2008;). Ainsi, il s'avère important de choisir scrupuleusement le matériel utilisé dans son enseignement et le dispositif mis en œuvre pour transmettre le savoir. Par ailleurs, il semble qu'un enseignement centré sur l'étudiant-e favorise un apprentissage en profondeur (Prossner & Trigwell, 1999, in Fry et al., 2008; Denis & Leclercq, 2000). Sur la base de ce constat, le dispositif choisi pour l'enseignement développé et présenté dans ce travail a été inspiré par le modèle de Kolb qui donne une place centrale à l'apprenant-e en se focalisant sur un apprentissage expérientiel.

L'apport de situations d'apprentissage vicariant ou expérientiel peut se faire au travers de jeux de rôle ou d'études de cas par exemple. Dans le dispositif d'enseignement développé dans ce travail présenté dans le chapitre portant sur la mise en œuvre du projet pédagogique, l'utilisation des jeux de rôle constitue un élément important de ce dispositif. Par ailleurs, l'apport de feedbacks durant les activités en présence est une composante majeure de ce dispositif et s'insère pleinement dans la notion d'apprentissage expérientiel.

Bien que le mode d'enseignement joue un rôle prépondérant dans la stratégie d'apprentissage adoptée par l'apprenant-e, il est toutefois essentiel de prendre en considération les différentes attentes d'un public diversifié tel que celui que nous

pouvons retrouver à l'Université. En effet, un même dispositif d'enseignement ne produira pas le même effet sur l'apprentissage de tous les étudiant-e-s en présence.

« Not everyone learns in the same way, or equally readily about all types of material »

Fry et al. (2008, p. 8)

En outre, chaque étudiant-e arrive avec un bagage expérientiel différent ainsi que des attentes en termes d'apprentissage qui peuvent varier (Fry et al., 2008). Or la motivation joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage, et ce particulièrement à l'université (Fry et al., 2008). Dès lors, il semble nécessaire de se pencher brièvement sur les mécanismes sous-tendant le développement de la motivation ainsi que sur les moyens qui pourraient contribuer à favoriser la motivation chez les étudiant-e-s universitaires.

2.2 Susciter la motivation à s'engager dans un apprentissage en profondeur

La motivation n'est pas un phénomène monolithique dans le sens où la motivation ne varie pas uniquement en termes d'intensité mais également dans sa nature (Deci & Ryan, 2000). Dans leur théorie de l'auto-détermination (SDT; Self-Determination Theory, Deci & Ryan, 1995, in Deci & Ryan, 2000), différents types de motivation ont été décrits sur la base des moteurs sous-jacents qui font émerger la motivation. La distinction la plus basique différencie la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque émerge d'un intérêt et plaisir inhérents à l'individu alors que la motivation extrinsèque est induite par un bénéfice extérieur à l'individu (Deci & Ryan, 2000). Dans le chapitre précédent, nous nous sommes intéressé-e-s aux approches d'apprentissage des étudiant-e-s dans le contexte académique, notamment en termes d'apprentissage en profondeur et d'apprentissage en surface. Dans leur étude, Entwistle et Ramsden (1983, in Hoskins & Newstead, 2008) se sont intéressés au lien entre motivation et stratégies d'apprentissage. En effet, l'approche en profondeur serait en relation avec la motivation intrinsèque, alors que l'approche en surface serait liée davantage à une motivation extrinsèque (Entwistle & Ramsden, 1983, in Fry et al., 2008). Une nouvelle approche d'apprentissage a cependant été mise en évidence dans les études s'intéressant aux moteurs motivationnels en lien avec les stratégies

d'apprentissage. L'approche stratégique se réfère à une stratégie qui met en jeu tantôt une approche en profondeur, tantôt une approche en surface en fonction des circonstances (Entwistle & Ramsden, 1983, in Hoskins & Newstead, 2008). Cette stratégie est intimement liée à une motivation visant la réussite. Dès lors, nous pouvons distinguer trois grandes catégories de motivation au sein des étudiant-e-s universitaires: la motivation intrinsèque favorisant un apprentissage en profondeur, la motivation extrinsèque privilégiant un apprentissage en surface et la motivation de réussite optant pour une approche stratégique qui met en œuvre les approches en profondeur ou de surface.

Dans l'inventaire révisé des approches d'apprentissage (RASI; revised approaches to studying inventory), trois variables ont été mises en évidence comme étant une source d'influence sur la motivation. Il s'agit du manque de directivité ou de direction, la confiance en soi au niveau académique et la conscience méta-cognitive des études (Entwistle & Tait, 1995, in Hoskins & Newstead, 2008). Une question fondamentale que l'on se pose dès lors que nous sommes amené-e-s à enseigner est dans quelle mesure nous pouvons favoriser l'émergence de la motivation auprès des étudiant-e-s.

Un premier point crucial relevé par Hoskins et Newstead (2008) concerne l'importance des feedbacks transmis aux étudiant-e-s, tant en termes de note attribuée à un travail qu'en termes de commentaires et suggestions portant sur leurs travaux. Alors que l'amotivation chez l'étudiant-e proviendrait d'une difficulté à donner du sens à ses études, à savoir ce que l'on fait à l'université ou de percevoir un manque de contrôle face à ses études (Ryan & Deci, 2000, in Hoskins & Newstead, 2008), s'assurer que l'étudiant reçoit un feedback qui soit clair, compréhensible et adéquat est un moyen essentiel pour éviter le développement de l'amotivation (Hoskins & Newstead, 2008).

Un second point mis en évidence porte sur la nécessité d'encourager la motivation intrinsèque par rapport à la motivation extrinsèque (Hoskins & Newstead, 2008). Dans ce contexte, Ramsden (2004, in Hoskins & Newstead, 2008) suggère que le type de dispositif proposé peut influencer significativement le type de motivation suscitée chez les étudiant-e-s. En effet, les perceptions des étudiant-e-s quant à leur environnement d'apprentissage sont apparues être un prédicteur important des compétences acquises ultérieurement à l'université (Lizzio et al., 2002, in Hoskins & Newstead, 2008). En outre, la perception des étudiant-e-s joue un rôle

majeur dans la relation entre motivation, stratégie d'apprentissage et réussite (Cassidy & Eachus, 2000, in Hoskins & Newstead, 2008). Ainsi, la mise en place de dispositifs permettant d'accroître le sentiment de compétence et d'efficacité des étudiant-e-s tendrait d'une part à accroître leur réussite au niveau académique et influencerait d'autre part positivement leur motivation (Bandura, 1997; Cassidy & Eachus, 2000, Hoskins & Newstead, 2008).

Dans le contexte de sa théorie de l'apprentissage social, Bandura (e.g. 1993) a mis en exergue le rôle prépondérant du sentiment d'efficacité personnelle dans l'auto-régulation de la motivation chez les étudiant-e-s universitaires. Le sentiment d'auto-efficacité personnelle peut être défini comme la croyance de l'individu en sa capacité à atteindre un objectif, à réaliser une tâche ou à faire face à tout défi qui exerce une influence sur les événements qui affectent leur vie. Selon Bandura (1977a), ces croyances sont à la base de quatre processus majeurs qui incluent les processus cognitifs, motivationnels, affectifs et de sélection.

« Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes. »

Bandura (1977a, p.2).

Selon Bandura (e.g. 1977a, 1993), le sentiment d'efficacité tant des étudiant-e-s que des enseignant-e-s consiste en une composante importante lorsque l'on considère la motivation dans le contexte académique. En effet, le sentiment d'efficacité personnelle revêt un rôle déterminant dans l'émergence de motivation intrinsèque, dans l'intensité de l'engagement et *de facto* dans la réussite académique.

« Student's beliefs in their efficacy to regulate their own learning and to master academic activities determine their aspirations, level of motivation, and academic accomplishments. [...] Personal goal setting is influenced by self-appraisal of capabilities. The stronger the perceived self-efficacy, the higher the goal challenges people set for themselves and the firmer is their commitment to them. »

Bandura (1977, p.1-2).

En outre, Bandura (1993) relève que le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant-e s'avère également crucial au niveau de ses répercussions sur l'environnement pédagogique offert aux étudiant-e-s. A cet égard, le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant-e dans sa capacité à motiver et à favoriser l'apprentissage influencerait l'environnement d'apprentissage qu'ils offrent ainsi que le niveau de progrès atteint par leurs étudiant-e-s.

« Teacher's beliefs in their personal efficacy to motivate and promote learning affect the types of learning environments they create and the level of academic progress their students achieve »

Bandura (1993, p.1).

Dès lors, encourager la motivation intrinsèque des étudiant-e-s requiert notamment la mise en place d'un dispositif d'enseignement offrant un contexte propice au développement d'un sentiment d'efficacité personnelle. Hoskins et Newstead (2008) proposent différents moyens permettant de favoriser un tel contexte tels que la communication de feedbacks clairs et précis qui s'orientent vers le développement de compétence et d'expertise, la planification de tâches et d'exercices qui offrent l'opportunité aux étudiant-e-s de se dépasser mais également de réussir, offrir un cadre de soutien favorisant les relations interpersonnelles entre les étudiant-e-s, proposer des tâches et exercices stimulants, variés et pertinents pour les étudiant-e-s, utiliser le groupe pour permettre l'émergence d'une collaboration dans l'atteintes des objectifs pédagogiques.

Finalement, un mode d'évaluation basé sur la compréhension de l'étudiant-e s'avère également primordial pour encourager le déploiement d'un apprentissage en profondeur et stratégique chez celui-ci (Newstead & Findlay, 1997, in Hoskins & Newstead, 2008). Si tel n'est pas le cas, une stratégie d'apprentissage en surface prédominera et favorisera l'émergence d'une motivation extrinsèque (Entwistle, 2000, in Hoskins & Newstead, 2008). A la lumière de ce constat, il apparaît essentiel de s'interroger sur le type d'évaluation à développer pour son enseignement afin que celle-ci prenne sens et soit pleinement cohérente par rapport aux objectifs pédagogiques visés. En effet, la congruence entre les objectifs pédagogiques visés et les compétences évaluées est cruciale tant dans l'élaboration d'une conscience méta-cognitive de l'étudiant-e par rapport à ses études que dans l'émergence d'un

sentiment d'efficacité et d'une confiance en soi au niveau de ses études académiques (Entwistle & Tait, 1995; Bandura, 1997, in Hoskins & Newstead, 2008).

Le dispositif d'enseignement, développé dans le cadre de ce travail de fin d'étude et présenté plus en détails dans le chapitre portant sur la mise en œuvre du projet, s'est grandement inspiré de ces considérations portant sur les variables influençant d'une part l'engagement dans des stratégies d'apprentissage en profondeur et d'autre part l'émergence d'une motivation intrinsèque.

2.3 Enseigner des savoirs orientés vers la pratique

Dans le cadre de la nouvelle loi LPsy entrée en vigueur le 1^{er} avril 2014, la réussite du cursus d'étude en Master en psychologie mène au titre fédéral de psychologue. Dans ce contexte, il s'avère plus que jamais essentiel d'offrir une formation basée sur l'acquisition tant de connaissances théoriques que de compétences pratiques au sein du cursus d'étude universitaire. Alors que l'offre de cours offerts par le Département de Psychologie de l'Université de Fribourg s'est depuis longtemps distingué au travers d'enseignements favorisant l'application des connaissances et la mise en pratique des acquis, la mise en place de tels dispositifs d'enseignement ne s'avère pas aisée et requiert une réflexion approfondie. En effet, l'accroissement du nombre d'étudiant-e-s représente une première difficulté dans la mise sur pied d'enseignements alliant la transmission *ex cathedra* de savoirs théoriques avec la mise en pratique en présence de ces connaissances. En outre, une deuxième difficulté à envisager concerne le mode d'évaluation de tels enseignements. Dans la mesure où une approche appliquée de certaines connaissances à acquérir dans le cursus en psychologie clinique s'avère être cruciale dans la formation de tout-e futur-e psychologue, l'évaluation de l'acquisition de ces connaissances s'avère souvent complexe puisqu'elle implique, d'une part, une plus grande complexité des savoirs à évaluer notamment en raison de la diversité des compétences que requiert la mise en pratique des connaissances. D'autre part, il existe bien souvent peu de grilles d'évaluation spécifiques aux connaissances et acquis à évaluer, ce qui requiert une réflexion approfondie permettant de créer des outils d'évaluation pertinents et cohérents par rapport au mode d'enseignement dispensé.

Malgré ces difficultés à concevoir un enseignement orienté vers la mise en pratique des connaissances, force est de constater qu'un enseignement alliant l'apport de connaissances théoriques à l'enseignement de connaissances pratiques favorise les chances des étudiant-e-s au niveau de leur insertion professionnelle. Sur la base d'une enquête menée par l'Office fédéral de la statistique (OFS) concernant la situation des nouveaux diplômés des hautes écoles suisses sur le marché de l'emploi, la Fédération Suisse des Psychologues (FSP) a publié une analyse de la situation des psychologues sur le marché du travail en Suisse.

« Les psychologues rencontrent plus de problèmes de passage à l'emploi que les autres diplômées et diplômés universitaires considérés globalement. Ils disent plus souvent être confrontés à des difficultés d'insertion professionnelle et se retrouvent plus fréquemment au chômage, une année après l'obtention de leur diplôme. »

Diem (2009, p. 1)

A l'heure actuelle, le contexte conjoncturel n'a pas amélioré la situation des jeunes diplômés, il s'avère dès lors crucial de favoriser la professionnalisation de la formation de psychologue.

D'une part, tout dispositif de formation devrait encourager les étudiant-e-s à prendre confiance en leurs compétences, aptitudes et savoirs qu'ils ont pu développer durant leur cursus universitaire. Il s'agit également de pouvoir formuler clairement les compétences et savoirs qu'ils ont acquis au cours de leur formation. Cet aspect peut notamment être facilité par l'utilisation d'une taxonomie claire et précise pour qualifier les objectifs pédagogiques et les *learning outcomes* de la part des enseignant-e-s. D'autre part, tout dispositif de formation dont l'enseignement est basé sur une approche par compétences devrait prendre en compte les attentes du monde professionnel.

« La prise en compte des attentes du monde professionnel constitue une des dimensions fondamentales de l'approche par compétences. »

Deschryver, Charlier et Fürbringer (2011, p. 58)

Un dispositif dans lequel l'application de savoir-faire convergents et divergents est au cœur de l'enseignement offre l'opportunité aux étudiant-e-s de développer des compétences rapidement transférables dans le contexte professionnel. Dans le domaine de la psychologie clinique par exemple, la capacité à mener un entretien

clinique est une compétence importante du/de la psychologue. Ainsi, offrir un enseignement permettant de développer les savoir-faire et savoir-être importants pour le futur professionnel pourrait également favoriser l'émergence d'un sentiment d'affiliation, le sentiment d'entrer progressivement au sein d'un groupe professionnel. La mise en place de communauté de pratique est une autre forme d'aide à l'apprentissage qui peut être orientée vers la pratique. La communauté de pratique offre ainsi un espace où l'étudiant-e peut valoriser ses compétences, sa réflexion et son sens critique dans l'échange co-constructif avec ses collègues. En termes d'aide à la motivation, la mise en pratique de compétences orientées vers la pratique devrait grandement contribuer à accroître la motivation et l'intérêt des étudiant-e-s à s'engager pleinement dans l'activité d'apprentissage (Kneale, 2008).

III MISE EN ŒUVRE DU PROJET PEDAGOGIQUE

3.1 Description générale de ce séminaire

Ce séminaire a pour objectif d'approfondir ses connaissances dans le domaine des entretiens diagnostiques et d'acquérir une plus grande aisance dans la conduite de deux entretiens diagnostiques majeurs, le *Mini International Neuropsychiatric Interview* (M.I.N.I. ; Sheehan et al., 1992) et le *Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis-I* (SCID-I; First et al., 2001). Ce séminaire allie, d'une part, des connaissances théoriques propres à la structure, aux objectifs, aux règles d'application de ces deux instruments et d'autre part, la mise en pratique de ces entretiens au travers de jeux de rôle sur la base de vignettes cliniques.

Dans un premier temps, une première introduction théorique permet d'aborder en détail chaque module des deux outils diagnostiques abordés dans ce séminaire. Cet apport théorique est présenté sous forme d'exposé par l'enseignante et a pour objectif d'approfondir les connaissances et la compréhension des critères diagnostiques en jeu. Des exemples concrets permettent d'étayer ces aspects théoriques et de favoriser la réflexion des étudiant-e-s.

Dans un second temps, l'utilisation des instruments présentés ainsi que la cotation des entretiens sont travaillés à distance, individuellement et en binôme. Lors de ce travail, chaque étudiant-e est amené-e à préparer une séquence filmée d'un ou plusieurs modules du SCID-I ou du M.I.N.I. en fonction de la séance d'intervision pour laquelle l'étudiant-e prépare une séquence filmée avec son/sa collègue. A tour de rôle, chaque étudiant-e prend successivement le rôle de clinicien-ne et de patient-e sur la base d'une des vignettes cliniques mises à disposition par l'enseignante. Ces séquences filmées, propres à des modules spécifiques des entretiens abordés dans ce séminaire, sont préparées à tour de rôle par chaque binôme et présentées à l'ensemble des participant-e-s lors d'une des quatre séances d'intervision en présence prévues au cours du semestre. Lors de ces séances d'intervision, les séquences filmées préparées par les étudiant-e-s sont visionnées et offrent un socle de réflexion visant à favoriser l'échange lié aux difficultés rencontrées dans la pratique, notamment lorsque les critères ne sont pas aussi clairs que ceux présentés dans la théorie. Afin d'encourager la discussion, le binôme d'étudiant-e-s présentant leurs séquences d'entretien préparent des questions à l'attention de l'auditoire

concernant des réflexions personnelles, difficultés ou incertitudes liées à la conduite du module présenté.

La validation de cet enseignement repose sur la réalisation en binôme d'une vidéo d'un entretien du M.I.N.I. ou du SCID-I (i.e. les modules A, B, C, D et F) et la rédaction d'un bref travail de synthèse personnelle. Par ailleurs, la présence assidue aux séminaires, la participation active durant les séances de mise en pratique et d'intervision ainsi que la réalisation des travaux personnels à distance durant le semestre sont requises pour la validation de ce séminaire.

La réalisation de ce séminaire correspond à 3 ECTS dans le cursus en Master en psychologie clinique et psychologie de la santé. Il se base essentiellement sur le principe d'un enseignement hybride alternant des séquences d'enseignement en présence et à distance. La mise en œuvre de l'hybridation de l'enseignement dans le cadre de ce séminaire est décrite en détail dans le chapitre « 3.3 Choix du dispositif ».

3.1.1 Prérequis pour la participation à ce séminaire

Cet enseignement est réservé aux étudiant-e-s inscrit-e-s au Master en psychologie. En outre, certains prérequis sont nécessaires pour pouvoir suivre ce cours dans les meilleures conditions :

- Bonne maîtrise du français (très bonne compréhension et aisance à parler de façon claire et nuancée). Une bonne compréhension orale de l'anglais est un atout (présentation de séquences d'entretiens en langue anglaise).
- Connaissance de base portant sur la structure générale des systèmes de classifications internationales dans le domaine de la santé (i.e. DSM-IV-TR et CIM 10).
- Connaissance générale des troubles psychiques répertoriés dans le DSM-IV-TR.

3.1.2 Savoirs et compétences visés par cet enseignement

La conduite d'entretiens diagnostiques abordée dans ce séminaire repose sur de nombreuses compétences que l'étudiant-e devra acquérir durant son cursus universitaire. En remaniant cet enseignement, une première question délicate a été d'établir les savoirs et compétences visés par cet enseignement. Bien que cela

puisse être aisé d'un point de vue purement théorique, la prise en compte de ces compétences dans les objectifs pédagogiques s'est avérée plus difficile à opérationnaliser. L'apport de taxonomies spécifiques a été précieux pour établir concrètement les savoirs et compétences sur lesquels se focaliserait cet enseignement. Le développement des savoirs et compétences attendus dans le cadre de cet enseignement s'est basé sur la notion de *learning outcomes* qui a émergé ces dernières décennies dans le contexte d'un changement de paradigme d'enseignement (Kennedy, 2007). Traditionnellement, le modèle d'enseignement a longtemps reposé sur une approche centrée sur l'enseignant-e, dans laquelle le contenu enseigné était choisi en fonction de l'intérêt de l'enseignant-e qui planifiait ensuite la manière dont il/elle enseignerait ce contenu. Dans ce mode d'enseignement, l'évaluation consiste principalement à s'assurer que l'apprenant-e ait bien assimilé le contenu enseigné (Kennedy, 2007). Or, une nouvelle tendance privilégiant un enseignement centré sur l'apprenant-e se dessine dans l'enseignement universitaire au niveau international depuis plusieurs décennies (Kennedy, 2007). Basé sur ce résultat, cette nouvelle approche s'attache davantage à ce que l'étudiant-e devrait connaître ou être capable de faire à la fin de son cursus pour développer la structure et le contenu d'un enseignement (Kennedy, 2007). Dès lors, cette nouvelle conception de l'enseignement a donné naissance à un nouveau concept, le *learning outcome*.

Avant de décrire plus spécifiquement les *learning outcomes* et compétences attendues dans le cadre de cet enseignement, une précision au niveau terminologique s'avère nécessaire.

Qu'est-ce qu'un learning outcome ?

Selon Kennedy (2007), ce concept de *learning outcomes* permet de définir des objectifs d'apprentissage sur la base, d'une part, de ce que l'apprenant-e a acquis en termes de compétences plutôt que sur les intentions de l'enseignant-e et d'autre part, sur ce que l'apprenant-e est capable de réaliser à la fin de l'enseignement. Plusieurs définitions de ce concept ont été proposées dans la littérature, cependant Kennedy (2007) suggère de retenir la définition suivante établie en 2005 par la Commission européenne de l'éducation et de la formation dans son

guide d'utilisation du système européen de transfert de crédits *European Credits Transfer System* (ECTS):

« Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of a process of learning. »

ECTS Users' Guide (p. 47, in Kennedy, 2007, p. 21)

En d'autres termes, les *learning outcomes* reflètent ce qui est attendu que l'apprenant-e sache, comprenne et/ou soit capable de démontrer à la suite d'un processus d'apprentissage.

Qu'est-ce qu'une compétence ?

Dans l'enseignement supérieur, la notion de compétences accompagne fréquemment le concept de *learning outcomes* (Kennedy, 2007). Cependant, une définition précise de ce qu'est une compétence s'avère plus difficile à déterminer. La Commission européenne de l'éducation et de la formation définit la compétence comme « une combinaison dynamique d'attributs, d'aptitudes et d'attitudes [...] » (ECTS Users' Guide, in Kennedy, 2007, p. 23). Perrenoud (2005) quant à lui propose de définir « une compétence [comme] ce qui permet de maîtriser une catégorie de situations complexes, en mobilisant des ressources diverses, acquises à des moments différents du cursus, qui relèvent souvent de plusieurs disciplines ou simplement de l'expérience » (p. 4). De manière plus étoffée, Jonnaert a proposé une définition se basant sur un ensemble d'éléments constitutifs de ce que devrait être une compétence:

« Une compétence se développe en situation et est le résultat du traitement achevé et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé. Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement. Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation. La compétence est l'aboutissement de ce processus temporel, complexe, dynamique et dialectique de traitement; elle est spécifique à la situation traitée avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations. »

Jonnaert (2005, p. 674, in Jonnaert, 2011)

Dans ce présent travail, la notion de compétence repose sur la définition proposée par Jonnaert (2005, p. 674, in Jonnaert, 2011). Le concept de *learning outcomes* quant à lui est utilisé sur la base de la définition établie par la Commission européenne de l'éducation et de la formation. A l'instar de l'approche centrée sur l'apprenant-e qui s'est développée ces dernières décennies (Kennedy, 2007), le séminaire que nous souhaitons proposer s'insère parfaitement dans cette nouvelle vision de l'apprentissage. Dès lors, une réflexion a été portée à la définition des *learning outcomes* propres à ce séminaire. La taxonomie de Bloom « *Taxonomy of Educational Objectives* » (1979, in Stefani, 2008) a été un support précieux pour la formulation des objectifs. Cette taxonomie prend en compte six niveaux de savoirs ou habiletés qui peuvent être développés par l'apprenant-e. Dans cette taxonomie proposée par Bloom (1979, in Stefani, 2008), la complexité de ces habiletés est décrite de manière croissante et regroupe les habiletés au niveau des connaissances théoriques, de la compréhension, de l'application, de l'analyse et de la synthèse (Stefani, 2008). Afin de décrire précisément les *learning outcomes*, une liste de verbes liés aux concepts développés dans la taxonomie de Bloom a été établie par McLean et Looker (2006, in Stefani, 2008). La formulation des *learning outcomes*, pour cet enseignement s'est dès lors inspirée de cette liste proposée par McLean et Looker. Par ailleurs, les *learning outcomes* ont également été élaborés sur la base de la taxonomie de De Ketele (1986, in Charlier, 2014, notes de cours) qui intègre le niveau des compétences. Cette taxonomie repose sur sept niveaux de savoirs: (1) le savoir-redire et savoir-refaire, (2) savoir-faire cognitif convergent, (3) savoir-faire pratique convergent, (4) savoir-faire cognitif divergent, (5) savoir-faire pratique divergent, (6) savoir-être et (7) savoir-devenir. Afin de faciliter l'utilisation de cette taxonomie, Charlier (2014) propose de regrouper ces sept niveaux d'habiletés en quatre groupes: les savoir-refaire et savoir redire, (2) les savoir-faire convergents, (3) les savoir-faire divergents et (4) les savoir-être et savoir-devenir. Voici les *learning outcomes* ou objectifs d'apprentissage développés pour cet enseignement « Diagnostic: conduite d'entretiens structurés »:

Savoir-refaire / savoir-redire

- Décrire et définir ce que sont un entretien diagnostique standardisé, semi-structuré et libre en donnant un exemple d'instrument.
- Connaître et décrire la structure du *Mini International Neuropsychiatric Interview* (M.I.N.I.) et du *Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis-I* (SCID-I).
- Connaître les caractéristiques et spécificités à prendre en considération dans ses décisions liées à un diagnostic (e.g. durée minimale des symptômes requise, intensité, notion de souffrance ou de caractère dysfonctionnel).

Savoir-faire convergents

- Distinguer les méthodes d'entretiens diagnostiques en fonction de leurs points forts et de leurs limitations respectives.
- Être capable de mener correctement les deux entretiens diagnostiques présentés durant ce séminaire (i.e. M.I.N.I. ou SCID-I).

Savoir-faire divergents

- Réaliser un entretien diagnostique (i.e. M.I.N.I. ou SCID-I) sur la base d'une vignette clinique et maîtriser la cotation de cet instrument.
- Pouvoir synthétiser les informations données par un-e patient-e/client-e dans l'entretien.
- En s'aidant des classifications diagnostiques internationales (e.g. DSM-IV-TR), énoncer et justifier la présence ou l'absence d'un diagnostic spécifique sur la base de l'entretien effectué.

Savoir-être / savoir-devenir

- Développer une attitude positive alliant l'acceptation inconditionnelle du/de la patient-e, l'empathie, la congruence et l'objectivité qui sont des éléments déterminants dans la profession de psychologue.
- Prendre position pour justifier ses conclusions au terme d'un entretien diagnostique tels que le *Mini International Neuropsychiatric Interview* (M.I.N.I. ; Sheehan et al., 1992) ou le *Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis-I* (SCID-I; First et al., 2001).
- Faire preuve d'esprit critique et être en mesure de s'adapter à de nouvelles situations d'entretiens cliniques.

En d'autres termes, cet enseignement a pour objectifs de permettre à l'étudiant-e d'acquérir des connaissances portant sur deux entretiens diagnostiques utilisés en psychologie clinique et en psychiatrie. Ses connaissances et niveaux de compréhension renforceront les fondements de base dans l'analyse des troubles et dans les méthodes de recherche clinique, l'évaluation et le diagnostic acquis dans les modules connexes du plan d'étude. Il/elle sera en mesure de mettre en pratique ses capacités à mener ces deux entretiens diagnostiques présentés dans différents contextes. En outre, l'étudiant-e-s sera à même d'utiliser ses connaissances et son esprit critique de futur-e clinicien-ne et/ou chercheur/chercheuse pour évaluer la complexité de situations cliniques diverses. Finalement, ses compétences et connaissances en psychopathologie lui permettront de justifier ses conclusions au terme de l'entretien diagnostique.

Comme relevé par Stefani (2008), l'utilisation des verbes proposés par McLean et Looker pour la formulation des *learning outcomes* doivent être compris par les étudiant-e-s, tout comme les compétences visées dans l'enseignement. Dans ce contexte, une attention particulière sera portée à la présentation des objectifs d'apprentissage lors du premier séminaire afin de favoriser leur compréhension et l'atteinte de ceux-ci à la fin du semestre. Par ailleurs, les *learning outcomes* propres à ce séminaire reposent sur deux facettes de la construction des compétences proposées par Perrenoud (2005). Ce séminaire vise à favoriser, d'une part, l'acquisition de ressources et d'autre part, l'apprentissage de leur mobilisation. Un accent particulier sera mis sur les compétences de savoir-être / savoir-devenir dans le contexte de cet enseignement. En effet, les compétences de savoir-être et plus spécifiquement les compétences au niveau communicationnel est un point crucial dans le métier du/de la futur-e psychologue. Comme le mentionne Maguire et Pitceathly (2002), les compétences communicationnelles jouent un rôle prépondérant dans l'identification de la problématique d'un-e patient-e. En outre, il est également apparu que le/la patient-e tendait à être plus satisfait-e au niveau de sa prise en charge, à l'instar des praticien-ne-s qui se disent plus satisfait-e-s dans leur travail et ressentent moins de stress (Maguire & Pitceathly, 2002).

3.2 L'apprenant et ses caractéristiques

3.2.1 Ses caractéristiques individuelles

Afin de mieux cerner la diversité des étudiant-e-s et de pouvoir en tenir compte dans la suite du cours, quelques minutes seront accordées à une activité (i.e. *one minute paper*) visant à s'interroger sur ses propres buts pour cet enseignement ainsi que sur son expérience préalable dans la conduite d'entretiens cliniques. Une discussion en commun autour de ces objectifs permettra d'aborder la conception des apprentissages sur laquelle se basera cet enseignement et ce qui est attendu des étudiant-e-s en termes d'investissement personnel. Ainsi, un accent particulier sera mis sur l'investissement requis en dehors des enseignements pour permettre l'intégration optimale des connaissances et compétences visées dans ce séminaire. La présentation des prérequis nécessaires pour la participation à ce séminaire ainsi que des objectifs vise également à favoriser l'apprentissage et préparer au mieux les étudiant-e-s. Le lien entre le travail à distance et les buts à atteindre sera particulièrement relevé, afin de souligner la nécessité de s'impliquer dans un travail à distance.

Par ailleurs, les situations de mise en pratique de la conduite d'entretien peuvent également susciter une appréhension chez l'étudiant-e. L'organisation de ce cours vise à appréhender la conduite d'entretien diagnostique par l'immersion progressive, afin que l'étudiant-e puisse progressivement prendre confiance dans l'utilisation de ces instruments. Le travail à distance a pour objectif de favoriser la pratique personnelle. Le travail pratique en binôme ainsi qu'en plenum durant les séminaires d'intervision a pour objectif d'encourager la participation active des étudiant-e-s et devrait permettre de dépasser la tendance à l'évitement des situations dans lesquelles ils/elles se sentent moins compétent-e-s ou craignent d'être évalué-e-s négativement.

3.2.2 Sa motivation

Susciter et maintenir la participation tant durant les séminaires que dans le travail à distance seront un de mes objectifs cruciaux. La mise en évidence du lien entre les objectifs visés dans ce séminaire et leur application dans leur future pratique professionnelle sera un socle pour encourager une participation active des

étudiant-e-s. En outre, cet enseignement s'appuiera sur une vision de l'apprentissage basée sur l'application des connaissances visant l'acquisition tant de savoir-faire que de savoir-être. La participation des étudiant-e-s durant l'enseignement sera également encouragée au travers de la valorisation de leurs interventions et en favorisant les interactions entre les étudiant-e-s durant les phases d'exercices et d'intervision. Des questions sur lesquelles les étudiant-e-s pourront réfléchir et interagir seront également posées, afin de stimuler la réflexion portant sur l'utilisation de ces instruments. Finalement, des vignettes cliniques seront mises à disposition afin d'encourager et de soutenir la mise en pratique et le travail à distance. Les difficultés rencontrées durant ces exercices seront discutées en plenum durant le séminaire suivant.

3.3 Choix du dispositif

La mise en œuvre du dispositif a tout d'abord nécessité une clarification du mode d'enseignement et du dispositif adoptés. Développer un dispositif permettant l'atteinte des objectifs visés dans cet enseignement a constitué un défi majeur. Au vu des compétences en termes de savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir que souhaitent développer cet enseignement, une réflexion approfondie a été menée au niveau du dispositif de formation à adopter pour favoriser leur acquisition. Alors que la mise en place d'un enseignement visant l'entraînement à la mobilisation de ses compétences s'avère crucial dans le cadre d'une formation de degré tertiaire (Perrenoud, 2004), le dispositif dans lequel cette mobilisation des compétences est mise en œuvre doit être pensé et élaboré à dessein. Dans un premier temps, le dispositif pour cet enseignement a été défini sur la base de la typologie de De Ketele présentée ci-dessous (cf. 3.3.1 Dispositifs et mode d'enseignement). Dans un second temps, le dispositif retenu est discuté à la lumière du concept d'apprentissage hybride développé plus précisément dans le cadre de la recherche Hy-Sup notamment (Deschryver & Charlier, 2012).

3.3.1 Dispositifs et mode d'enseignement

Dans les années 1980, De Ketele et al. (1988) ont proposé une typologie visant la classification des méthodes pédagogiques et des techniques de

communication caractérisant les dispositifs de formation. Selon De Ketele et al., « une méthode pédagogique est un ensemble structuré de principes qui orientent la façon de concevoir la formation (ses étapes, la relation formateur-participant, l'approche de la connaissance, le choix des techniques, ...) » (1988, p.125). Sur la base de cette typologie, chaque méthode pédagogique peut être classée en fonction de quatre axes: l'acteur principal, le guidage, l'agent et la visée (De Ketele et al., 1988). Le premier axe distingue la méthode magistro-centrée (i.e. l'enseignant-e est au centre de la communication) et pédo-centrée (i.e. l'apprenant-e est l'acteur principal). Le deuxième axe s'intéresse au degré de guidage de la formation entre les méthodes directives et non-directives. Le troisième axe porte sur le type d'agent utilisé dans l'enseignement. Il distingue les méthodes techno-centrées (i.e. la technologie est l'agent central dans la transmission du savoir) et socio-centrée (i.e. le groupe est primordial). Finalement, le quatrième axe s'intéresse aux objectifs visés par l'enseignement. Une méthode traditionnelle vise essentiellement le savoir-redire/savoir-refaire, alors qu'une méthode ouverte a pour objectif l'acquisition de savoir-faire/savoir-être transférables (De Ketele et al., 1988).

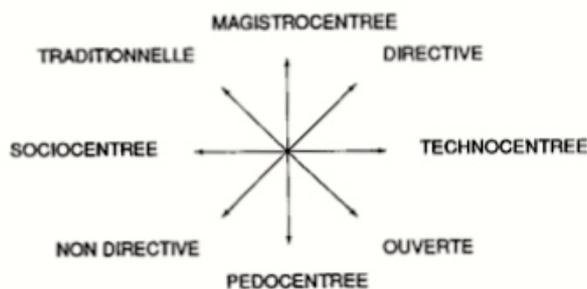


Figure 2. Typologie des méthodes pédagogiques proposée par De Ketele et al. (1988, p. 127).

Sur la base de cette typologie, nous pourrions caractériser l'enseignement présenté dans ce travail sur les différents axes proposés par De Ketele et al. (1988) de la manière suivante:

- Premier axe: méthode pédo-centrée. L'apprenant-e est l'acteur/actrice principal-e dans cet enseignement dans le sens où il/elle est directement impliqué-e dans des activités de mise en pratique tant en présence qu'à distance.
- Deuxième axe: méthode tantôt directive et tantôt non-directive. Le degré de guidage varie selon l'activité et les objectifs qui sont en jeu.

- Troisième axe: méthode socio-centrée. Le groupe est un agent important par lequel l'apprentissage s'effectue.
- Quatrième axe: méthode ouverte. Cet enseignement vise le développement d'un savoir-faire et d'un savoir-être transférable dans la future activité professionnelle de l'étudiant-e. Les activités en présence et à distance visent dès lors à encourager l'acquisition de ces compétences.

Ces méthodes pédagogiques regroupent différentes méthodes de communication visant la transmission du savoir « en fonction de l'intention pédagogique du formateur » (De Ketele, 1988, p.129). Au sein des vingt-sept catégories de techniques de communication, le jeu de rôle consiste en une technique centrale sur laquelle s'est appuyé cet enseignement. L'articulation des modes d'enseignement est présentée dans la section « 3.3.2.1 Spécificités de cet enseignement hybride ».

De nombreuses recherches dans le domaine ont mis en exergue la pertinence d'offrir à de futur-e-s professionnel-le-s de la santé la possibilité de développer un savoir-faire technique et relationnel dans un contexte proche de la réalité professionnelle telle que dans le jeu de rôle (Aspegren, 1999; Lane & Rollnick, 2007; Maguire & Pitceathly, 2002; Rees, Sheard, & McPherson, 2004; Zick et al., 2007). Un premier argument allant dans ce sens concerne l'intérêt porté par les étudiant-e-s à cette méthode d'apprentissage. En effet, l'utilisation de jeux de rôle dans l'enseignement est apparue être une méthode particulièrement appréciée des étudiant-e-s. Dans leur étude investiguant différents modes d'enseignement pour l'apprentissage de compétences communicationnelles auprès d'étudiant-e-s en médecine à l'Université de Nottingham, Rees et al. (2004) ont montré un intérêt marqué pour cette méthode d'apprentissage dans l'acquisition de compétences au niveau du savoir-être. Un second argument de taille est qu'elle encourage la mise en pratique de savoir-faire et savoir-être au sein des enseignements dispensés à l'Université. Comme le mentionnent Lane et Rollnick (2007), la mise en pratique au travers de jeux de rôle et l'apport de vidéo feedback ont une influence notable sur l'acquisition des compétences visées, notamment de par la validité écologique de ce contexte d'apprentissage. Une étude randomisée investiguant la pertinence du jeu de rôle dans la mise en situation d'un-e étudiant-e face à un-e patient-e, a mis en évidence que l'étudiant-e réagissait de manière similaire dans une situation réelle par

rapport à une situation dans laquelle le/la patient-e est simulé-e (Sanson-Fisher & Poole, 1980). En d'autres termes, le niveau d'empathie évaluée au moyen de l'échelle de mesure de l'empathie développée par Truax n'était pas significativement différent lorsque l'étudiant-e était face à un-e vrai-e patient-e par rapport à un-e patient-e simulé-e. A l'instar de cette étude, une méta-analyse s'intéressant à l'apport de vidéo feedback a montré la pertinence de cette méthode pour améliorer les compétences tant techniques qu'interpersonnelles (Fukkink, Trienekens, & Kramer, 2011). Dès lors, le jeu de rôle accompagné de vidéo feedback semble être un mode d'apprentissage pertinent qui peut être utilisé tant pour l'enseignement que pour l'évaluation des compétences techniques et interpersonnelles (Aspegren, 1999). En outre, la méthode expérientielle devrait être favorisée (Aspegren, 1999). Celle-ci consiste à visionner la vidéo du jeu de rôle réalisé par l'étudiant-e puis à formuler un feedback constructif à l'étudiant-e. Etant donné que ces compétences tendent à être rapidement perdues lorsqu'elles ne sont pas mises en pratique (Aspegren, 1999), il pourrait être pertinent de sensibiliser les étudiant-e-s à l'importance de développer ces compétences interpersonnelles au sein de chaque enseignement ayant directement trait à la pratique de la profession dans le cursus de Master en psychologie.

3.3.2 Développer un enseignement hybride

Un nouvel axe de recherche s'intéresse depuis quelques années au concept d'enseignement hybride dans l'enseignement supérieur (Deschryver & Lebrun, 2014). « Les dispositifs hybrides renvoient [...] à un champ de pratiques récentes, éparses et évolutives » (Jézégou, 2014, p. 141). Cependant, comme le mentionnent Deschryver et Charlier (2012) « chacun de ces travaux propose une définition renvoyant à des dispositifs très différents et ne proposent pas un cadre descriptif opérationnel » (p. 6). En effet, ces dispositifs d'enseignement renvoient tantôt à l'introduction des technologies de l'information et de la communication visant l'amélioration de l'apprentissage, tantôt à une individualisation des parcours au sein du dispositif d'enseignement (Deschryver & Charlier, 2012). Afin d'établir un cadre conceptuel valide pour définir les dispositifs hybrides, une recherche collaborative d'envergure a été menée par un partenariat européen de chercheurs et chercheuses. Alors que la recherche sur les dispositifs hybrides n'était qu'à ses balbutiements, ce

projet européen nommé Hy-Sup a contribué à de multiples apports qui ont permis de donner une impulsion à l'éclosion de ces nouvelles formes d'enseignement (Jézégou, 2014). Au sein des avancées réalisées par ce projet collectif, la différenciation des types de dispositifs hybrides ainsi que l'influence de tels dispositifs sur l'apprentissage des étudiant-e-s sont des points qui nous intéresseront plus particulièrement dans le cadre de ce travail.

3.3.2.1 Définition d'un dispositif hybride

L'hybridation de l'enseignement ou enseignement hybride décrit une forme d'enseignement alliant un apprentissage en présence et un apprentissage individuel à distance favorisé par les technologies de l'information et de la communication (TIC) tels que la plate-forme Moodle2 par exemple (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2004). En d'autres termes, « l'hybridation se traduit fondamentalement par une combinaison de séquences de formation à distance et en présence sans que leur articulation ne soit réellement explicitée » (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2004, p. 5). Charlier, Deschryver et Peraya (2006, in Deschryver & Charlier, 2012) ont décrit l'articulation des moments en présence et à distance « par le temps accordé à l'un et l'autre mode, à leur répartition ainsi qu'au type d'activités prévues et scénarisées par l'enseignant dans chacune des phases : des activités de prise ou de traitement d'information, chacune prenant plus ou moins d'importance en fonction de l'approche pédagogique adoptée, transmissive, individualiste ou encore collaborative (Charlier, Bonamy, & Saunders, 2003). Chacune de ces approches se caractérise par certaines options des formateurs et concepteurs d'un dispositif concernant: le statut accordé aux connaissances, la représentation de l'apprentissage, la représentation du but de l'éducation, les choix laissés aux apprenants, la structure du cours, les critères mobilisés pour évaluer l'efficacité des apprentissages, le rôle accordé aux apprenants et le rôle du tuteur. » (p.7). Bien que l'enseignement hybride soit prioritairement destiné à la formation supérieure universitaire de 3ème cycle ou à la formation continue, Charlier et al. (2004) relèvent que « des perspectives de transférabilité au 2ème cycle dans le cadre du processus de Bologne sont envisagées » (p. 2). Dans ce contexte, le séminaire dont l'élaboration est décrite s'inspire grandement du cadre conceptuel décrit par le projet Hy-Sup pour définir l'articulation des dispositifs hybrides.

3.3.2.2 Caractéristiques des dispositifs hybrides

Sur la base d'un modèle proposé par Charlier, Deschryver et Peraya en 2006, le projet Hy-Sup a retenu cinq dimensions permettant caractériser la typologie que peuvent revêtir chaque dispositif hybride. Ainsi, quatorze composantes constituant six types de dispositifs hybrides ont été retenues (Burton et al., 2011; Peraya & Peltier, 2012). Cette typologie est présentée dans le tableau 1 ci-dessous. L'articulation du séminaire, dont l'élaboration est décrite dans ce présent travail, a été grandement inspirée par les dimensions définies dans le contexte de la recherche Hy-Sup. Selon Deschryver et Lebrun (2014), les dispositifs hybrides sont communément décrits « comme des dispositifs de formation articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme par exemple une plateforme de formation (Moodle, Claroline, Dokeos, etc.) » (p.78). Bien que le dispositif présenté dans ce travail ne repose pas majoritairement sur l'utilisation de plateformes de formation pour la réalisation des apprentissages à distance, l'alternance de phases d'apprentissage en présence et à distance est une composante centrale de cet enseignement. Dans ce sens, les composantes permettant de caractériser les dispositifs hybrides ont été utilisées pour analyser la pertinence de ce dispositif d'apprentissage. Un bref aperçu des composantes d'un dispositif hybride qui se retrouve dans cet enseignement est présenté dans le tableau synoptique ci-après.

Tableau 1

Présentation des dimensions et composantes proposées dans la recherche Hy-Sup pour caractériser les typologies de dispositifs hybrides (Deschryver & Charlier, 2012) ainsi que des spécificités relatives au séminaire « Diagnostic: conduite d'entretiens structurés » quant à ces dimensions.

<i>Dimensions</i>	<i>Composantes</i>	<i>Séminaire « Diagnostic: conduite d'entretiens structurés »</i>
1. L'articulation entre présence et distance	1. Participation active des étudiant-e-s en présence	<ul style="list-style-type: none"> - Participation active de l'étudiant-e au travers de jeux de rôle durant les séances de mise en pratique; - Participation active de l'étudiant-e en tant qu'observateur/trice actif/active durant les séances d'intervision; - Participation active de l'étudiant-e attendue lors des moments dévolus aux échanges, feedbacks et discussion générale; - Participation active de l'étudiant-e au travers de la réalisation d'entretiens structurés et semi-structurés avec un-e collègue;
	2. Participation active des étudiant-e-s à distance	<ul style="list-style-type: none"> - Participation active de l'étudiant-e au travers de la réalisation d'un travail portant sur l'observation de son entretien; - Participation active de l'étudiant-e au travers de la réalisation d'un travail de synthèse portant sur les feedbacks constructifs à l'attention de son/sa collègue;
2. Les usages des outils de la plate-forme	3. Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Mise à disposition sur Moodle2 de vidéos de clinicien-ne-s expérimenté-e-s dans la conduite d'entretiens structurés; - Mise à disposition de vignettes cliniques sur lesquelles s'appuyer pour la mise en pratique en présence et à distance; - Mise à disposition d'un forum de discussions sur Moodle2;
	4. Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction	
	5. Ressources sous forme multimédias	<ul style="list-style-type: none"> - Ressources sous forme de vidéos portant sur la conduite d'entretiens structurés par clinicien-ne-s expérimenté-e-s; - Réalisation d'entretiens structurés (i.e. M.I.N.I.) et semi-structurés (i.e. SCID-I) filmés;
	6. Travaux sous forme multimédias	
	7. Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés	/
	8. Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiant-e-s	/

Dimensions	Composantes	Séminaire « Diagnostic: conduite d'entretiens structurés »
3. Les objectifs pédagogiques	9. Objectifs réflexifs et relationnels	<ul style="list-style-type: none"> - Objectifs visant la réflexion sur sa pratique et son savoir-être, notamment au travers des feedbacks reçus de ses collègues et au travers de l'observation attentive de la conduite de ses propres entretiens; - Objectifs visant à développer une qualité d'observation; - Objectifs visant à formuler des feedbacks pertinents et constructifs sur la base de cette observation; - Objectifs visant à favoriser la co-construction au-travers des échanges entre les étudiant-e-s;
4. L'accompagnement	10. Accompagnement méthodologique par les enseignant-e-s	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement durant les séances de mise en pratique ainsi que durant les séances d'intervision; - Accompagnement méthodologique - Accompagnement méta-cognitif essentiellement durant les séances d'intervision;
	11. Accompagnement métacognitif par les enseignant-e-s	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement méta-cognitif au travers des feedbacks portant sur le travail de validation (i.e. vidéo d'un entretien filmé);
	12. Accompagnement par les étudiant-e-s	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement au travers des séances de mise en pratique favorisant la co-construction des savoirs;
5. Le degré d'ouverture	13. Choix de liberté des méthodes pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> - Liberté de l'étudiant-e dans la manière dont il/elle souhaite s'approprier les outils à distance;
	14. Recours aux ressources et acteurs externes	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilité de recourir à une variété de ressources externes telles que l'apport d'un-e superviseur-e de stage, l'apport d'un matériel didactique dévolu à la conduite d'entretien ou tout autre outil.

3.3.2.3 Spécificités de cet enseignement hybride

Dans leur revue clinique, Maguire et Pitceathly (2002) ont mis en exergue la prépondérance des compétences communicationnelles chez les médecins, tant au niveau de la pertinence du diagnostic posé qu'au niveau de la satisfaction des patient-e-s quant à leur prise en charge: « good doctors communicate effectively with patients, they identify patients' problems more accurately, and patients are more satisfied with the care they receive » (p.1). A l'instar des médecins, le savoir-être est une composante cruciale à développer pour tout psychologue. Pour favoriser l'acquisition de telles compétences, Maguire et Pitceathly (2002) recommandent que l'enseignement inclut trois composantes, à savoir un apport cognitif, l'apprentissage vicariant par modelage et finalement, une mise en pratique de ces connaissances. Bien que ce séminaire ne porte pas uniquement sur le développement de savoir-être et de savoir-devenir, il nous est néanmoins apparu pertinent d'adopter une structure similaire à celle recommandée par Maguire et Pitceathly (2002). Dès lors, la structure de ce séminaire repose en partie sur cette structure triadique proposant un enseignement basé sur un apport cognitif, le modelage et la mise en pratique des compétences visées (Maguire & Pitceathly, 2002).

Dans un premier temps, l'apprentissage basé sur un apport *ex cathedra* devrait permettre de communiquer les éléments essentiels portant sur les connaissances théoriques propres à la structure, aux objectifs et aux règles d'application de ces deux instruments. Cet apport *ex cathedra* offre un socle à l'apprentissage basé sur la mise en pratique (i.e. apprentissage par jeu de rôle et basé sur la réalisation de vidéo). Dans un second temps, l'apprentissage vicariant et par modelage est une composante importante relevée par Maguire et Pitceathly (2002). Cette composante prendra place à la suite de l'apport théorique et consiste à visionner un-e psychologue clinicien-ne menant le(s) module(s) présenté(s) dans la partie théorique du cours. Il est également possible que l'enseignant-e mène ce(s) module(s) présenté(s) de manière interactive durant le séminaire avec un-e étudiant-e souhaitant prendre le rôle de patient-e. Finalement, ce séminaire recouvre un troisième axe pédagogique visant la mise en pratique des connaissances présentées préalablement.

Par ailleurs, le transfert des connaissances est un objectif central de cet enseignement, dans le sens où les savoirs théoriques, les savoir-faire et les savoir-

être enseignés visent à offrir l'opportunité aux étudiant-e-s de développer des compétences directement applicables dans leur futur professionnel ou dans un stage effectué parallèlement à leurs études. Toutefois, le transfert des apprentissages liés aux compétences relationnelles ne s'avère pas toujours aisé malgré un apprentissage fructueux et la présence de motivation chez l'apprenant-e (Heaven, Clegg, & Maguire, 2006). Dans leur revue de littérature explorant le transfert des compétences communicationnelles acquises au travers d'un apprentissage basé sur l'entraînement de celles-ci, Heaven et al. (2006) ont mis en exergue l'influence du type d'enseignement offert. En effet, l'entraînement aux compétences communicationnelles et la supervision clinique se sont avérés essentiels pour le transfert des nouvelles compétences acquises dans la pratique professionnelle (Heaven et al., 2006). A la lumière de ces résultats, le dispositif retenu pour cet enseignement repose sur trois piliers centraux regroupant un apprentissage basé sur un apport théorique, un apprentissage par jeu de rôle et un apprentissage basé sur l'apport de feedback.

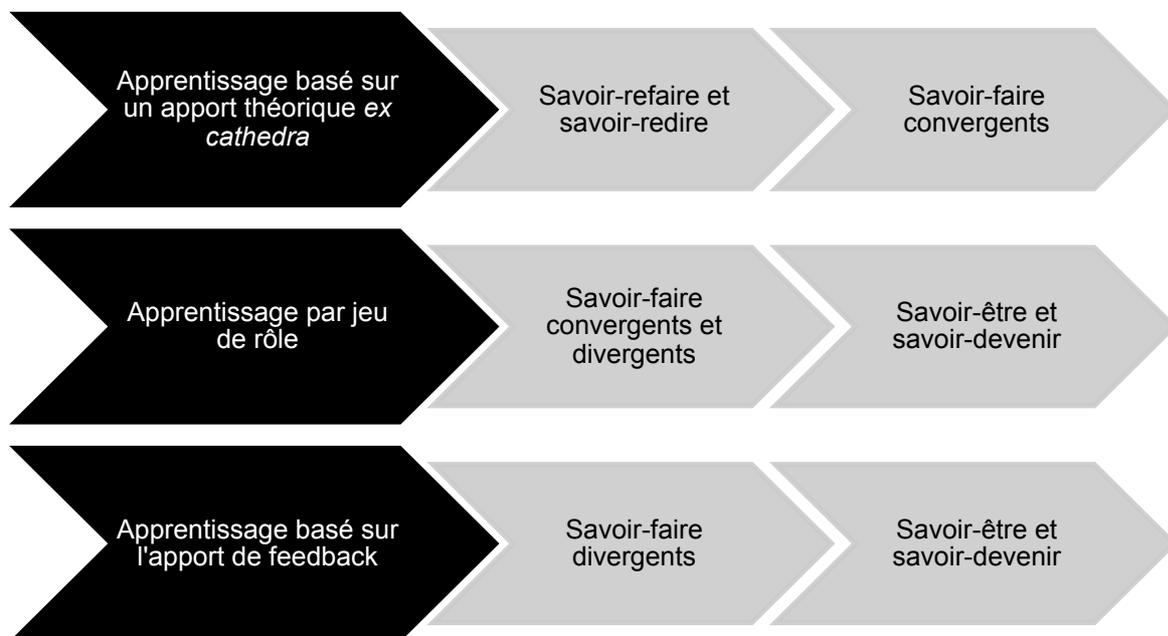


Figure 3. Modes d'enseignement retenus pour ce séminaire et compétences visées.

A. Apprentissage basé sur un apport théorique *ex cathedra*

La première séance de ce séminaire est dévolue à une introduction théorique générale aux entretiens structurés et semi-structurés afin d'asseoir les connaissances de base qui permettent d'appréhender au mieux les connaissances abordées ultérieurement. En outre, il s'agit également de faire un lien entre les connaissances d'ores et déjà acquises par les étudiant-e-s et les nouvelles compétences visées dans ce séminaire (Ramsden, 1988; Marton, Hounsell, & Entwistle, 1984; Schmidt, 1993, in Arseneau & Rodenburg, 1998). Cette introduction théorique a pour objectif de préciser la terminologie propre à ce domaine d'intervention, de décrire les différentes méthodes d'entretiens existants, leurs spécificités et leurs domaines d'application.

Cette première approche transmissive et individualiste vise à permettre l'acquisition de connaissances de base des instruments présentés et d'offrir à l'étudiant-e un socle solide favorisant la mise en pratique des connaissances acquises dans un second temps (cf. Figure 3).

B. Apprentissage par jeu de rôle

Un travail personnel dans l'appropriation des instruments est demandé entre les sessions du séminaire. Cette appropriation passe notamment par la mise en pratique de la conduite des entretiens du *Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis-I* (SCID-I) et du *Mini International Neuropsychiatric Interview* (M.I.N.I.) en binôme à distance au travers de jeux de rôle et sur la base de vignettes cliniques.

Ces jeux de rôles permettent de mettre en pratique les instruments présentés au travers de cas concrets. Cette approche collaborative vise à susciter l'échange entre les étudiant-e-s et la co-construction de leurs savoirs. La mise en pratique au travers de jeux de rôle et d'exercices basés sur des cas concrets devraient favoriser notamment l'acquisition de savoir-faire convergents et divergents. En outre, les étudiant-e-s ont la possibilité de poser des questions à l'enseignante sur certaines difficultés rencontrées ou des hésitations portant sur la cotation et les critères diagnostiques lors des séances d'intervision.

Comme le soulignent Maguire et Pitceathly (2002), la mise en pratique des compétences-clés constitue l'un des trois axes que devraient inclure un enseignement visant l'acquisition de compétences techniques dans la conduite

d'entretien, mais également de compétences communicationnelles en termes de savoir-être. La mise en pratique avec des patient-e-s simulé-e-s (i.e. jeu de rôle entre collègues) présente l'avantage de pouvoir contrôler en partie la nature et la complexité de la tâche (Maguire & Pitceathly, 2002). A tout moment, la possibilité est offerte de s'arrêter sur une partie de l'entretien pour approfondir une question ou revenir sur des difficultés rencontrées par l'étudiant-e. Par ailleurs, cet environnement favorise l'émergence d'échanges entre collègues et de formulation de feedbacks portant sur une performance précise (Maguire & Pitceathly, 2002). De plus, la mise en situation réelle permet à l'étudiant-e de prendre conscience de ce que peut vivre le/la patient-e et de l'influence des comportements verbaux et non-verbaux adoptés par le/la clinicien-ne.

C. Apprentissage basé sur l'apport de feedback lors de la mise en pratique

L'apport de feedback consiste en un troisième axe sur lequel s'appuie ce séminaire. Dans ce contexte, quatre séances d'intervision sont organisées à la suite de l'introduction théorique des entretiens cliniques. Elles ont pour objectif d'offrir un cadre optimal pour favoriser l'apport mutuel de feedback sur la base du travail de pratique à distance réalisé en binôme. Les éléments constitutifs d'une séance d'intervision sont présentés dans la figure 4 ci-après. Lors de ces séances d'intervision, les jeux de rôle filmés lors du travail en binôme à distance constituent le support principal sur lequel les séances d'intervision s'appuient.

Les séances d'intervision ont pour objectif de susciter un échange constructif relatif aux points forts relevés, les éventuelles difficultés observées et les aspects perfectibles qu'ils entrevoient. Afin de favoriser le partage de questions et de réflexions personnelles durant les séances d'intervision, chaque étudiant-e dont l'entretien est visionné durant la séance d'intervision prépare à distance les réflexions personnelles qu'il/elle souhaiterait aborder lors de la séance d'intervision. Une échelle (cf. 3.6 Construction d'outils) est également mise à disposition afin de faciliter l'évaluation de son entretien.

Dès lors, cette approche collaborative vise à encourager l'acquisition de savoir-faire divergents (mise en pratique des instruments présentés dans une nouvelle situation), de savoir-être et de savoir-devenir (attitude durant l'entretien). Elle offre, par ailleurs, un socle favorisant la co-construction de savoirs au travers

notamment des feedbacks réciproques portant sur les points forts et les points à améliorer dans la manière de conduire un entretien. Ainsi, cette communauté de pratique devrait favoriser la co-construction de savoirs au travers notamment du partage sur sa pratique.

Dans le cadre du travail de validation, chaque étudiant-e reçoit également un feedback écrit et détaillé de l'enseignante portant sur la conduite de son entretien. L'apport de remarques et suggestions constructives est une dimension importante d'une méthode pertinente d'enseignement, tant au cours du semestre qu'à la suite du travail de validation. En outre, l'utilisation de vidéo a été valorisée dans plusieurs études telles que le relèvent Zick, Granieri et Makoul (2007). Ceux-ci ont mis en exergue l'apport bénéfique de cette méthode pour favoriser l'auto-évaluation de sa performance dans la conduite d'un entretien médical par des étudiant-e-s en médecine. A l'instar de Zick et al. (2007), Fukkink, Trienekens et Kramer (2011) ont mis en évidence la pertinence du vidéo feedback pour l'apprentissage et l'amélioration des compétences interpersonnelles tant chez des étudiant-e-s que chez des professionnel-le-s. En effet, l'utilisation de cet outil pédagogique offre l'opportunité à l'apprenant-e de visionner et examiner son propre comportement. En s'observant rétrospectivement sur une vidéo, l'étudiant-e est en mesure d'améliorer ses compétences d'écoute, relationnelles et techniques (Fukkink et al., 2011). Encourager l'étudiant-e à s'auto-évaluer dans la conduite d'un entretien et à observer l'influence que peut avoir sa manière de mener un entretien sur le/la patient-e est une approche pertinente favorisant le développement de compétences interpersonnelles (e.g. Fukkink et al., 2011; Zick et al., 2007). Dans leur méta-analyse, Fukkink et al. (2011) ont également mis en exergue la pertinence du vidéo feedback dans l'amélioration des caractéristiques verbales, non-verbales et paralinguistiques. Ainsi, cette méthode d'apprentissage offre l'opportunité d'entraîner des compétences techniques et communicationnelles dans des conditions sécurisantes, en encourageant l'apprenant-e à s'auto-évaluer de manière ouverte et honnête sans crainte du jugement de ses pairs (Zick et al., 2007).

Afin d'offrir un cadre favorisant l'apprenant-e dans ce processus d'auto-évaluation, il s'avère essentiel d'offrir un cadre favorisant et encourageant une dynamique basée sur l'apport de feedbacks constructifs et bienveillants. Dans ce contexte, la mise en place d'une « charte de participation aux séances d'intervision » (Annexe 1) regroupant les objectifs et règles peut favoriser l'émergence d'une telle

dynamique. A la lumière de ces résultats empiriques, l'apport de séances d'intervision s'est avéré crucial dans la structure de ce séminaire et devrait favoriser tant l'apprentissage que le transfert des connaissances dans le contexte professionnel des étudiant-e-s.

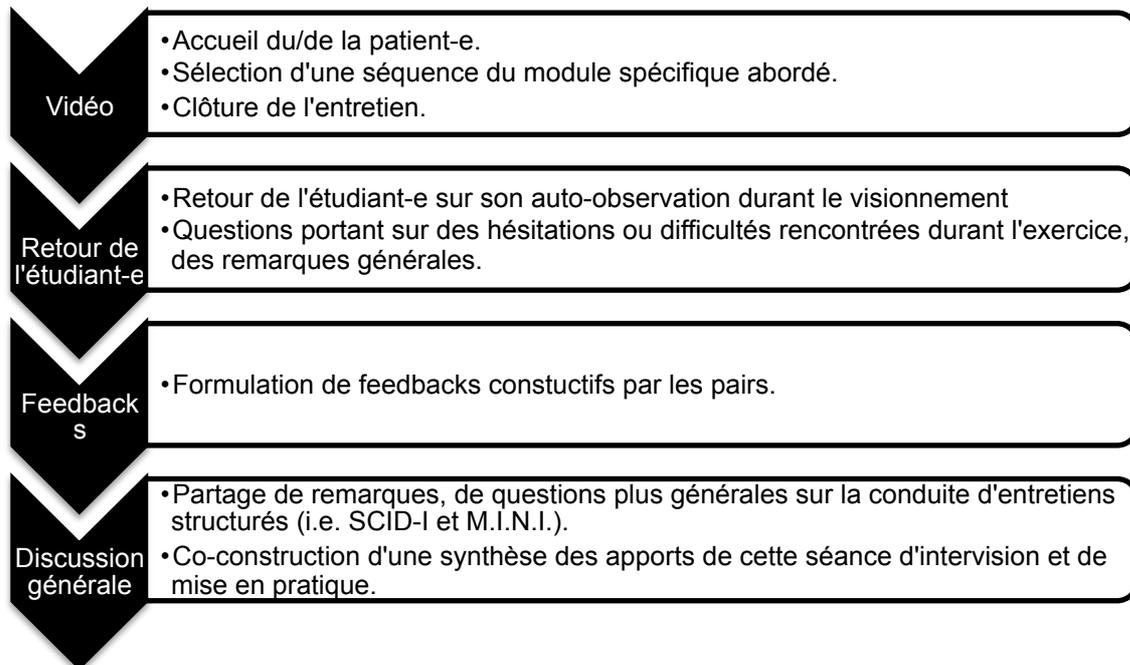


Figure 4. Quatre éléments constitutifs d'une séance d'intervision visant à favoriser l'acquisition de connaissances au travers d'une approche collaborative.

L'hybridation de l'enseignement adoptée dans cet enseignement a pour objectif de favoriser la transférabilité des compétences dans le contexte professionnel futur de l'étudiant-e. Jonnaert (2011) décrit la compétence comme un objet complexe qui « se développe et évolue dans le temps [...] » (p.38). Dans son modèle présenté dans la figure 5 ci-après, Jonnaert (2011) a proposé trois stades distincts dans le développement d'une compétence. Sur la base de ce modèle, cet enseignement se situe essentiellement sur la première et la deuxième étape du développement d'une compétence. Dans un premier temps, la compétence est ancrée dans une situation concrète, notamment au travers de l'utilisation du jeu de rôle comme méthode pédagogique. Dans un second temps, les séances d'intervision ainsi que le travail personnel portant sur l'auto-réflexion de la conduite de son entretien s'attachent à la deuxième phase du développement de la compétence.

Enfin, la transférabilité des compétences acquises dans cet enseignement est représentée dans la figure ci-dessous dans la troisième phase. Ainsi, l'adaptation de la compétence au sein du contexte professionnel correspond à l'objectif pédagogique central de cet enseignement.

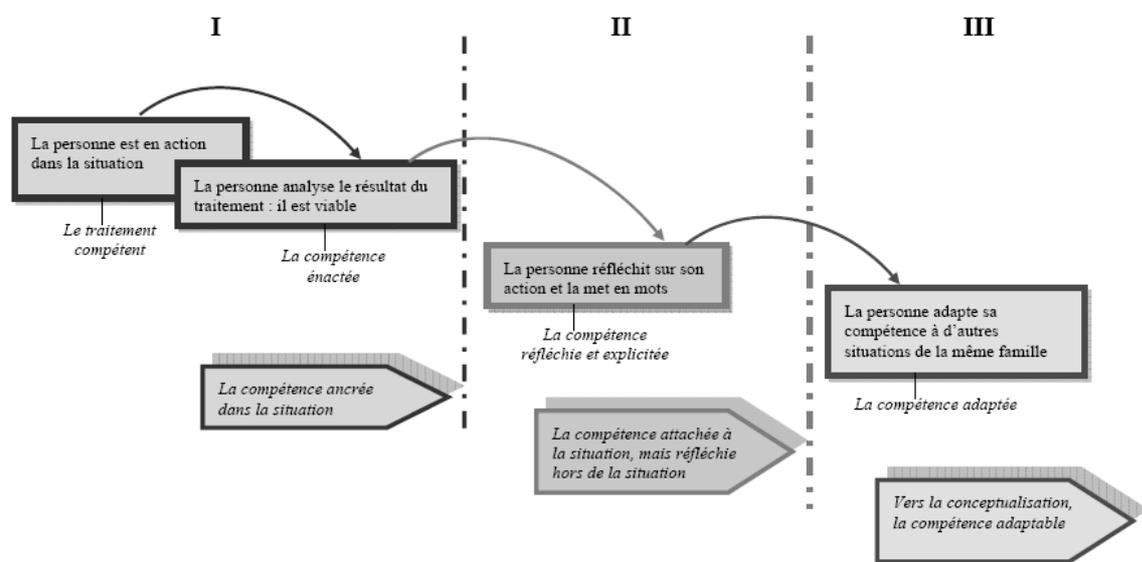


Figure 5. Trois stades du développement d'une compétence (Jonnaert, 2011, p.38).

3.4 Planification des activités d'apprentissage

Activité 1 (en présence)

Une première introduction théorique permet d'aborder en détail chaque module et les spécificités des deux outils diagnostiques abordés dans ce séminaire. Cet apport théorique est présenté sous forme d'exposé par l'enseignante et a pour objectif d'approfondir les connaissances et la compréhension des critères diagnostiques en jeu. Des exemples concrets permettent d'étayer ces aspects théoriques et de favoriser la réflexion des étudiant-e-s. Cette approche transmissive et individualiste vise à encourager l'acquisition de connaissances de base des instruments présentés, afin de permettre à l'étudiant-e dans un second temps de mettre en pratique ces connaissances.

Activité 2 (à distance)

Un travail personnel dans l'appropriation des instruments est demandé entre les sessions du séminaire. Cette appropriation passe notamment par la lecture répétée des entretiens ainsi que par une mise en situation individuelle permettant à l'étudiant-e de mettre en pratique la conduite d'un entretien. Cette approche individualiste vise l'acquisition de savoir-faire convergent (entraînement seul-e à la mise en pratique des instruments) et de savoir-faire divergent (travail sur les vignettes cliniques).

Activité 3 (à distance)

L'utilisation des instruments présentés ainsi que la cotation des entretiens sont travaillées en binôme à distance. Lors de ce travail en binôme à distance, chaque étudiant-e est amené-e à réaliser une vidéo d'un entretien semi-structuré (i.e. SCID-I) ou structuré (i.e. M.I.N.I.) qu'il/elle aura mené avec son/sa collègue. A tour de rôle, chaque étudiant-e prend successivement le rôle de clinicien-ne et de patient-e sur la base d'une des vignettes cliniques mises à disposition par l'enseignante. Ces entretiens filmés sont préparés par chaque binôme pour l'une des quatre séances d'intervision prévues au cours du semestre.

Afin de favoriser le partage de questions et de réflexions personnelles durant les séances d'intervision, chaque étudiant-e dont l'entretien est visionné durant la séance d'intervision prépare à la suite de ce travail en binôme les réflexions personnelles qu'il/elle souhaiterait aborder lors de la séance d'intervision. Une échelle (cf. 3.6 Construction d'outils) est également mise à disposition afin de faciliter l'évaluation de son entretien. Ainsi, chaque étudiant-e est invité-e à sélectionner un passage de son entretien lors duquel (1) il/elle s'est senti-e particulièrement à l'aise ou satisfait-e de sa manière de conduire l'entretien et (2) il/elle ne s'est pas senti-e à l'aise ou lors duquel il/elle a eu une hésitation, a rencontré des difficultés. Chaque étudiant-e est également encouragé-e à amener (3) des questions qu'il/elle peut poser au groupe concernant des hésitations ou difficultés rencontrées, des questions techniques ou des remarques générales.

Ce travail de mise en pratique à distance encourage l'acquisition de savoir-faire divergents (mise en pratique des instruments présentés dans une nouvelle situation) et de savoir-être (attitude durant l'entretien).

Activité 4 (en présence)

Les jeux de rôle filmés préparés par les étudiant-e-s lors de la troisième activité sont visionnés durant la séance d'intervision et offrent un socle de réflexion visant à favoriser la discussion sur les points forts relevés et/ou sur d'éventuelles possibilités d'améliorations et à favoriser l'échange lié aux difficultés rencontrées dans la pratique, notamment lorsque les critères ne sont pas aussi clairs que ceux présentés dans la théorie. Donner un feedback constructif à la suite du visionnement de la conduite d'un module spécifique des entretiens abordés dans ce séminaire participe à cette approche collaborative. Elle vise à susciter l'échange entre les étudiant-e-s et la co-construction de leurs savoirs au travers notamment des feedbacks réciproques portant sur les points forts et les points à améliorer dans la manière de conduire un entretien.

Activité 5 (à distance)

Un travail de validation est également effectué à distance en binôme. Celui-ci consiste en la conduite d'un entretien structuré ou semi-structuré selon le choix de l'étudiant-e. Pour ce faire, chaque étudiant-e réalise une vidéo portant sur la conduite du *Mini International Neuropsychiatric Interview* (M.I.N.I. ; Sheehan et al., 1992) dans son entier ou la conduite des modules A, B, C, D et F du *Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis-I* (SCID-I; First et al., 2001). A l'instar du travail à distance effectué durant la troisième activité durant le semestre et présenté durant une des séances d'intervision (activité 4), chaque étudiant-e prend successivement le rôle du clinicien-ne et de patient-e sur la base d'une des vignettes cliniques mises à disposition par l'enseignante. En outre, un travail de synthèse portant sur une réflexion personnelle et une analyse critique de son entretien est également rédigé par l'étudiant-e. Ce travail de synthèse vise notamment à favoriser l'acquisition de savoir-faire divergents et de savoir-être.

Tableau 2

Présentation des activités en présence et à distance réalisées durant le séminaire « Diagnostic : conduite d'entretiens structurés », l'objectif visé par chaque activité, le média utilisé, les acteurs/actrices impliqué-e-s et l'approche engagée dans ce processus d'apprentissage.

Activités	En présence	A distance	Processus d'apprentissage
Activité 1 Première introduction théorique	<p>Objectif visé Approfondissement des connaissances et de la compréhension des outils diagnostiques.</p> <p>Média Présentation powerpoint, exemples concrets à travailler en présence</p> <p>Acteurs/actrices Principalement l'enseignante, les étudiant-e-s s'il y a des questions et pour le travail sur des exemples concrets</p>		<p>Etudiant-e Réception et exploration.</p> <p>Enseignante Transmission.</p> <p>Approche Transmissive.</p>
Activité 2 Travail personnel dans l'appropriation des instruments diagnostiques.		<p>Objectif visé Acquisition et approfondissement des connaissances théoriques et pratiques permettant la passation d'entretiens à visée diagnostique.</p> <p>Média Lecture répétée des entretiens diagnostics, des manuels de psychopathologies.</p> <p>Acteurs/actrices Chaque étudiant-e approfondit ses connaissances théoriques et s'entraîne individuellement à la mise en pratique des entretiens à visée diagnostique.</p>	<p>Etudiant-e Exploration, acquisition et approfondissement de ses connaissances, mise en pratique des outils diagnostiques abordés durant le séminaire.</p> <p>Approche Individualiste.</p>
Activité 3 Travail collaboratif en binôme portant sur la réalisation d'un entretien diagnostique filmé.		<p>Objectif visé Approfondissement des connaissances et de la compréhension des outils diagnostiques par la mise en pratique.</p> <p>Média Camera ou média permettant de filmer l'entretien, entretiens semi-structuré ou structuré au format papier.</p>	<p>Etudiant-e- Mise en pratique en binôme des outils diagnostiques, réflexion mutuelle sur les difficultés rencontrées dans la mise en pratique.</p> <p>Approche collaborative</p>

		<p>Acteurs/actrices A tour de rôle, chaque étudiant-e réalise une vidéo d'un entretien semi-structuré (i.e. SCID-I) ou structuré (i.e. M.I.N.I.) avec un-e collègue qui prend le rôle de patient-e.</p>	
<p>Activité 4 Animation d'une séance d'intervision en présence</p>	<p>Objectif visé Approfondissement des connaissances et de la compréhension des outils diagnostiques sur la base des réflexions suscitées par les séquences présentées par chaque binôme et les questions soumises à leurs collègues.</p> <p>Média Présentation powerpoint, séquences vidéo, discussions et réflexions autour des questions apportées par chaque binôme animant la séance d'intervision.</p> <p>Acteurs/actrices Principalement l'enseignante, les étudiant-e-s s'il y a des questions et pour le travail sur des exemples concrets.</p>		<p>Etudiant-e Réflexion autour de la mise en pratique des outils diagnostiques, approfondissement des connaissances des outils diagnostiques par co-construction de ses savoirs, formulation de feedbacks constructifs à l'attention de ses collègues.</p> <p>Enseignant-e Favorisation et stimulation des échanges entre les étudiant-e-s, apports de clés de réflexion sur la mise en pratique.</p> <p>Approche Collaborative, co-constuctive</p>
<p>Activité 5 Validation du séminaire par la réalisation d'un entretien diagnostique filmé en binôme.</p>	<p>Objectif visé Mise en pratique des connaissances, savoirs-faire et savoirs-être acquis au travers de la mise en pratique à distance, l'appropriation des outils et les séances d'intervision.</p> <p>Média Camera ou média permettant de filmer l'entretien, entretiens semi-structuré ou structuré au format papier.</p> <p>Acteurs/actrices A tour de rôle, chaque étudiant-e prépare une vidéo d'un entretien semi-structuré (i.e. SCID-I) ou structuré (i.e. M.I.N.I.) avec un-e collègue qui prend le rôle de patient-e.</p>		<p>Etudiant-e Mise en pratique des connaissances et savoirs-faire acquis, réflexion personnelle autour de sa propre mise en pratique et sa manière de conduire un entretien diagnostique.</p> <p>Enseignant-e Feedback constructif détaillé sur l'entretien diagnostique réalisé par chaque étudiant-e à l'issue de ce séminaire.</p> <p>Approche Collaborative, co-constuctive, auto-réflexive</p>

3.5 Usages des TIC

Différentes technologies de l'information et de la communication sont un support à ce séminaire. D'une part, l'espace Moodle 2 met à disposition les supports de cours ainsi que des vidéos d'entretiens menés par des clinicien-ne-s expérimenté-e-s. La mise à disposition de ces supports vise à encourager l'acquisition des connaissances par apprentissage vicariant et participe à la formation de l'étudiant-e dans la conduite d'entretiens. D'autre part, l'utilisation de vidéos d'entretien constitue une deuxième technologie utilisée dans cet enseignement lors des séances d'intervision ainsi que pour l'évaluation des compétences acquises par l'étudiant-e. L'usage de vidéos dans l'enseignement peut engendrer certaines difficultés liées à la préparation de l'activité, la mise en place technique, l'évaluation des vidéos, l'espace temporel dévolu à chaque phase de l'activité et l'implication de chaque étudiant-e dans l'activité et dans la poursuite des objectifs visés (Toelstede & Gamber, 1994; Zick, Granieri, & Makoul, 2007). Dès lors, une structure claire des séances d'intervision est primordiale pour favoriser l'usage adéquat et pertinent de cet outil.

La structure prévue pour chaque séance d'intervision est présentée ci-dessous:

1. Formulation des objectifs et des règles concrètes ;
2. Etablissement d'une charte de participation aux séances d'intervision ;
3. Distribution d'une charte relative aux règles de communication des feedbacks (Annexe 1) et présentation de cet outil ;
4. Désignation des étudiant-e-s qui seront observateurs/trices pour chaque vidéo visionnée ;
5. Avant le visionnement de chaque vidéo, brève présentation du contexte de l'entretien par l'étudiant-e ;
6. Visionnement de la vidéo de l'entretien ;
 - a. Visionnement de la partie « Accueil du/de la patient-e » ;
 - b. Visionnement d'une partie d'un des modules spécifiques étudiés lors de la séance d'intervision ;
 - c. Visionnement de la partie « Clôture de l'entretien » ;
7. Premières impressions de l'étudiant-e auteur-e présentant la vidéo de son entretien ;
8. Feedback des observateurs/trices à leur collègue ;
9. Feedback de l'étudiant-e concernant les remarques et suggestions reçues ;
10. Discussion générale ;

Dans le cadre de l'apprentissage basé sur la réalisation de vidéos et la formulation de feedbacks en séances d'intervision, Toelstede et Gamber (1994) recommandent de verbaliser et de clarifier les objectifs visés par les séances d'intervision ainsi que les règles à respecter pour garantir l'usage constructif des vidéos dans l'enseignement. Dans ce contexte, une charte relative aux règles de communication des feedbacks constitue un socle permettant de favoriser des échanges constructifs lors des séances d'intervision. En outre, elle s'avère être un élément déterminant pour favoriser un climat de travail constructif empreint de respect et d'empathie. Dès lors, un temps est dévolu à la co-construction de cet outil afin de s'assurer que les éléments et règles nécessaires au bon déroulement de ces séances aient bien été compris. Les objectifs et les règles importantes selon les étudiant-e-s sont discutés et collectés en petit groupe. A la suite de cet échange en petits groupes, les objectifs et règles importantes relevés durant l'échange en groupe sont discutés, rassemblés et inscrits sur une « charte de participation aux séances d'intervision ». La « charte de participation aux séances d'intervision » peut ensuite être projetée lors de chaque séance d'intervision, afin de rappeler les objectifs et règles préalablement établis ensemble.

Selon Toelstede et Gamber (1994), ces objectifs et règles doivent :

- être formulés de manière active ;
- être formulés de manière réaliste, faisable et applicable ;
- être constructifs et formulés de manière positive ;
- être mesurables et contrôlables ;
- être acceptables ;

Sur la base d'un contrat de séminaire « Seminarvertrag » proposé par Toelstede et Gamber (1994), voici une proposition d'objectifs et de règles pour la pratique qui pourraient être édictés :

- Chaque personne a le droit d'exprimer librement ses remarques, ses suggestions, son impression ou ressenti concernant les vidéos des entretiens visionnées.
- Les échanges et discussions sont souhaités et encouragés, tant que les éléments servent aux objectifs de l'enseignement.
- Si une personne n'a pas compris quelque chose, elle peut demander en tout temps une clarification.
- Les souhaits portant sur le déroulement et la structure peuvent être exprimés en tout temps.

- Les remarques, les suggestions ou les impressions personnelles relatives aux vidéos d'entretien visionnées sont formulées de manière respectueuse, constructive et valorisante.
- Les remarques, les suggestions ou les impressions personnelles relatives aux vidéos d'entretien visionnées sont formulées avec empathie.
- Chacun-e s'engage et participe activement aux discussions.
- Tout ce qui est partagé durant ces séances d'intervision reste confidentiel et reste dans la salle

Les éléments essentiels qui devraient figurer sur cette chartre sont présentés dans l'annexe 1 et s'inspirent des recommandations et lignes générales établies par Toelstede et Gamber (1994).

A tour de rôle, quatre à six étudiant-e-s sont systématiquement désigné-e-s comme observateurs/trices pour chaque vidéo visionnée. Leur tâche consiste à relever les points forts relevés lors de la conduite de l'entretien et les éléments qui pourraient être améliorés. L'attribution d'un rôle spécifique d'observateur/trice devrait contribuer à stimuler l'observation active et la formulation de feedbacks constructifs afin de faciliter le développement d'une discussion générale riche. Chaque étudiant-e présente brièvement le contexte de l'entretien effectué avec son/sa collègue afin d'introduire la vidéo filmée de son entretien. L'attention est portée à différentes parties de l'entretien. Les parties « Accueil du/de la patient-e » et « Clôture de l'entretien » constituent des moments clés de l'entretien au niveau de la mise en place d'un cadre sécurisant et chaleureux pour le/la patient-e. Dès lors, ces deux parties sont systématiquement visionnées. En outre, une partie du module investigué est visionnée en fonction de la sélection de l'étudiant-e présentant la vidéo de son entretien. A la suite de chaque visionnement, il/elle est invité-e à décrire comment il/elle s'est senti-e en visionnant cette partie de son entretien (Zick et al., 2007). Que pense-t-il/elle de son entretien ? A-t-il/elle observé ou relevé quelque chose de particulier au niveau verbal ou non verbal ? En ce qui concerne sa manière de communiquer et son attitude, que pense-t-il/elle avoir bien réussi à réaliser ? En ce qui concerne sa manière de communiquer et son attitude, que ferait-il/elle différemment ?

Dans un second temps, son/sa collègue dont le rôle était celui de patient-e est par la suite également invité-e à décrire comment il/elle s'est senti-e en visionnant l'entretien mené par son/sa collègue ? Comment il/elle s'est senti-e rétrospectivement lors de l'entretien ? Quel(s) aspect(s) positif(s) a-t-il/elle relevé

durant l'entretien ? Quelque chose lui a-t-il/elle manqué ou y a-t-il eu un comportement, une attitude ou tout autre aspect qui l'a rendu mal à l'aise au cours de l'entretien ?

Dans un troisième temps, l'attention est portée aux feedbacks des étudiant-e-s « observateurs/trices ». En cas de besoin, les questions suivantes peuvent guider la discussion: quelle est votre impression générale concernant la vidéo de l'entretien visionnée ? Quels mot(s)/symbole(s)/phrase(s) vous vient/viennent spontanément pour décrire la vidéo de l'entretien visionnée ? Comment avez-vous ressenti l'atmosphère durant l'entretien ? Avez-vous relevé quelque chose de particulier au niveau verbal ou non-verbal ? Quelle est votre impression quant à l'écoute accordée au/à la patient-e ? Qu'en est-il de la formulation des questions et des éventuelles précisions demandé-e-s ? Quels sont les points forts relevés durant cette vidéo d'entretien ?

A la suite de ces feedbacks, une brève discussion générale est ouverte. Afin de ne pas déborder sur le temps imparti au visionnement des autres vidéos, certains éléments peuvent être gardés pour la discussion générale qui clôt la séance d'intervision. En outre, l'étudiant-e ayant présenté la vidéo de son entretien est invité-e à donner un retour sur l'apport des feedbacks reçus de ses collègues.

3.6 Evaluation de l'acquisition des savoirs et des compétences

« Assessment is one of the most controversial issues in higher education today »

Norton (2008, p. 132).

Selon Norton (2008), l'évaluation devrait s'accompagner d'une perspective auto-réflexive de l'enseignant-e quant à sa vision de l'évaluation dans le contexte de son enseignement (i.e. en anglais « reflective practitioner »). Une vision auto-réflexive de l'évaluation implique la prise en compte de notre vision de l'évaluation ainsi que son adéquation avec ce qui est de coutume dans notre discipline d'étude (Norton, 2008).

En outre, il s'avère primordial de définir clairement les objectifs de l'évaluation ainsi que les compétences à évaluer au travers de celle-ci. De manière générale, quatre objectifs principaux ont été relevés par le code de pratique pour l'évaluation des

étudiant-e-s (QAA; Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education, 2006, in Norton et al., 2008):

1. Objectif pédagogique : favoriser l'apprentissage de l'étudiant-e au travers de feedback permettant d'aider à l'amélioration de ses connaissances.
2. Objectif de mesure : évaluation des connaissances, de la compréhension, des compétences et des aptitudes de l'étudiant-e.
3. Objectif de standardisation : délivrer une note permettant d'établir la performance d'un-e étudiant-e de manière quantitative.
4. Objectif de certification : permettre au public (e.g. employeur, hautes écoles) de savoir si un individu a atteint un niveau de réussite suffisant reflétant les standards académiques de l'Institution.

QAA (2006, in Norton et al., 2008, p. 134)

Cependant, Norton (2008) souligne la nécessité de congruence (i.e. concept de « *consistency* » en anglais) entre les compétences visées par l'enseignement et les objectifs en termes de compétences évaluées au travers du mode d'examination. Plus spécifiquement, ce concept de congruence ou « *consistency* » devrait s'appliquer aux trois composantes suivantes qui sont en relation: (1) les objectifs ou *learning outcomes* (i.e. ce que nous souhaitons que l'étudiant-e ait acquis), (2) la méthode d'enseignement choisie pour permettre l'atteinte de ces objectifs et l'acquisition des compétences visées, et (3) le mode d'évaluation et les critères sélectionnés pour évaluer l'atteinte des objectifs.

Ce point peut s'avérer critique lorsque les compétences visées sont complexes et nécessitent la mise en jeu de savoir-faire et savoir-être multiples. Cela a éveillé de nombreuses réflexions dans le cadre de ce projet pédagogique et plus généralement, dans le cadre de cet enseignement. En effet, la méthode traditionnelle consistant à développer une évaluation écrite permettant d'évaluer les connaissances et compétences acquises par les étudiant-e-s ne se prêtait pas aux objectifs d'apprentissage et *learning outcomes* visés dans ce séminaire.

« Il ne suffit pas d'évaluer les ressources, il faut mettre leur mobilisation en situation à l'épreuve. Cela ne passe pas par un examen conventionnel, mais par l'observation de l'étudiant confronté à des situations de travail en vraie grandeur. »

Perrenoud (2004, p. 15)

Comme le met en exergue Perrenoud (2004), la pluralité des compétences en termes de savoir-faire divergents, de savoir-être et de savoir-devenir requérait un mode d'évaluation permettant d'évaluer la mobilisation de ces différentes compétences en situation.

3.6.1 Mode d'évaluation développé pour cet enseignement

Les connaissances et compétences acquises dans cet enseignement seront évaluées au travers d'un travail personnel effectué en binôme sous la forme d'une vidéo portant sur la conduite du *Mini International Neuropsychiatric Interview* (M.I.N.I. ; Sheehan et al., 1992) dans son entier ou la conduite des modules A, B, C, D et F du *Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis-I* (SCID-I; First et al., 2001). La date de reddition de ce travail sera fixée à la fin du semestre. Il s'agit d'une évaluation certificative qui vise à dresser le bilan des compétences acquises par l'étudiant-e, plus spécifiquement son savoir-être, ses savoir-faire convergents et divergents.

L'évaluation des apprentissages qui interviendra en fin de semestre sera certificative avec une composante formative. D'une part, elle a pour objectif d'évaluer les compétences acquises par l'étudiant-e dans la conduite des deux entretiens diagnostiques présentés durant le semestre et d'autre part, elle vise également à permettre à l'étudiant-e de recevoir un feedback personnalisé sur son travail de validation.

L'évaluation certificative portera sur l'évaluation de la conduite d'un entretien structuré ou semi-structuré selon le choix de l'étudiant-e. Pour ce faire, chaque étudiant-e réalisera une vidéo portant sur la conduite du *Mini International Neuropsychiatric Interview* (M.I.N.I. ; Sheehan et al., 1992) dans son entier ou la conduite des modules A, B, C, D et F du *Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis-I* (SCID-I; First et al., 2001). Ce travail sera effectué en binôme et fera l'objet d'une évaluation certificative sur la base d'une échelle d'évaluation présentée au préalable aux étudiant-e-s durant le semestre (c.f. 3.7.2 Développer des critères d'évaluation). Lors de ce travail en binôme à distance, chaque étudiant-e prend successivement le rôle du clinicien-ne et de patient-e sur la base d'une des vignettes cliniques mises à disposition par l'enseignante. Pour permettre une validité écologique optimale, la vignette clinique choisie par l'étudiant-e n'est pas

communiquée à son/sa collègue avant la conduite de l'entretien. Lors de l'envoi du travail, il est cependant important de mentionner la vignette clinique choisie par l'étudiant-e dans le rôle du/de la patient-e. Avant de mener l'entretien, il sera également demandé à chaque étudiant-e de mener une brève partie introductive liée à l'accueil du/de la patient-e, à l'explication de la structure et de la durée approximative de l'entretien (i.e. se baser sur le SCID-I ou le M.I.N.I. en fonction de l'entretien mené pour cette partie introductive), de ses objectifs et de ses spécificités. A la suite de l'entretien des modules A, B, C, D et F du SCID-I ou du M.I.N.I. dans son ensemble, chaque étudiant-e effectue également une brève conclusion permettant de clore l'entretien dans les meilleures conditions (i.e. demander comment cela s'est passé pour le/la patient-e, demander au/à la patient-e si des questions subsistent, remerciements).

A la suite de ce travail en binôme et de la mise en pratique de la conduite d'un entretien diagnostique, chaque étudiant-e rédige une synthèse portant sur les points forts relevés lors de la conduite de son entretien et sur d'éventuelles possibilités d'améliorations. Le travail de synthèse fait partie intégrante de l'examen. Il vise l'acquisition de savoir-faire divergents et savoir-être au travers de l'analyse critique de l'entretien effectué et de la réflexion personnelle portant sur la conduite de cet entretien.

3.6.2 Développer des critères d'évaluation

L'échelle d'évaluation de l'entretien est une échelle visant l'analyse des compétences acquises dans la conduite d'un entretien structuré ou/et semi-structuré. Elle a été développée afin de faciliter l'évaluation des entretiens filmés sur lesquels porte l'évaluation certificative. Cette échelle d'évaluation est présentée dans l'annexe 2. Son élaboration a été inspirée par la méthode de feedback portant sur des vidéos Focusierte Interaktive Sequenz-Analyse (FISA Video-Feedback-Methode) élaborée par Toelstede et Gamber (1994) ainsi que par l'article de Goldstein et al. (2005) et celui de Zick et al. (2007).

Le premier module « Conditions cadres » évalue la présence d'une phase d'accueil clairement délimitée lors de laquelle l'étudiant-e pose les conditions cadres de façon adéquate. Ces conditions comprennent notamment l'explication quant au déroulement de l'entretien, sa durée approximative, les types de questions qui seront

posées et le caractère tout-à-fait normal du fait que la personne peut avoir l'impression que certaines questions ne la concernent pas. En outre, il est primordial de s'assurer que le/la clinicien-ne a pu répondre aux questions du/de la patient-e avant de commencer l'entretien. De la même façon, ce premier module évalue également la présence d'une phase de clôture de l'entretien. La clôture permet d'une part de remercier le/la patient-e pour sa collaboration. D'autre part, elle offre une opportunité de demander au/à la patient-e comment il/elle se sent à la suite de cet entretien et si des questions devaient subsister. Les critères relatifs à la structure globale de l'entretien visent à évaluer les conditions générales dans lesquelles l'entretien a été réalisé. Etant donné le caractère structuré et semi-structuré des entretiens menés, le respect chronologique des questions et la cohérence de l'entretien dans son ensemble sont évalués dans ce module. Dans ce premier module, la pondération des points reçoit un coefficient de un. Le deuxième module « Savoir-faire techniques » porte d'une part sur l'évaluation des savoir-faire convergents, tels que la capacité à mener correctement un entretien diagnostique présenté durant ce séminaire (i.e. M.I.N.I. ou SCID-I). D'autre part, il évalue les savoir-faire divergents, tels que la capacité à réaliser cet entretien diagnostique sur la base d'une vignette clinique qui correspond à une situation clinique proche de ce que l'étudiant-e pourrait rencontrer dans son futur professionnel. La capacité à synthétiser les informations données par un-e patient-e/client-e dans l'entretien et à s'aider des classifications diagnostiques internationales (e.g. DSM-IV-TR) pour coter correctement l'entretien et justifier la présence ou l'absence d'un diagnostic spécifique est également un savoir-faire convergent partiellement évalué dans cette section. Les points de ce module sont pondérés avec un coefficient de deux.

Le troisième module « Savoir-être verbal et non-verbal » a pour objectif l'évaluation des compétences de savoir-être et savoir-devenir telles que la présence d'une attitude positive alliant l'acceptation inconditionnelle du/de la patient-e, l'empathie, la congruence et l'objectivité qui sont des éléments déterminant dans la profession de psychologue. En outre, cette section évalue également l'ouverture de l'étudiant-e en position de clinicien-ne et sa capacité à offrir un cadre accueillant et bienveillant. Dans ce dernier module, les points sont pondérés avec un coefficient de un. En outre, un dernier critère évaluant l'impression générale porte sur l'évaluation globale de l'entretien.

Les points accordés à l'évaluation générale sont pondérés avec un coefficient de 1. Ainsi, le nombre de point maximum s'élève à 26 points. La note finale se base sur la formule suivante et est arrondie au demi permettant ainsi d'obtenir un 6, 5.5, 5 et ainsi de suite:

$$\text{Note} = \frac{\text{Nbre de points obtenus}}{\text{Nbre de points total}} \times 5 + 1$$

3.6.3 Feedback aux étudiant-e-s

Les quatre séances d'intervision seront destinées au partage de feedbacks des étudiant-e-s et de l'enseignante dans un contexte qui vise à favoriser les échanges d'expérience et des difficultés rencontrées. En visionnant une séquence d'entretien filmé de ses collègues, chaque étudiant-e est amené-e à transmettre un feedback basé sur ses observations. Cet échange vise à favoriser la réflexion sur sa propre pratique tout en développant ses propres compétences à formuler des feedbacks clairs et constructifs à l'attention de ses collègues. Dans le cadre du travail en binôme, chaque étudiant-e rédigera également une synthèse à l'attention de son/sa collègue.

En ce qui concerne l'évaluation certificative basée sur la réalisation d'une vidéo portant sur la conduite du *Mini International Neuropsychiatric Interview* (M.I.N.I. ; Sheehan et al., 1992) dans son entier ou la conduite des modules A, B, C, D et F du *Structured Clinical Interview for DSM-IV Axis-I* (SCID-I; First et al., 2001), un feedback écrit détaillé sera rédigé et envoyé à chaque étudiant-e sur la base des observations de l'enseignante, des points positifs relevés et d'éventuelles suggestions d'améliorations.

3.6.4 L'évaluation de l'enseignement

« Evaluation is a way of understanding the effects of our teaching on students' learning. It implies collecting information about our work, interpreting the information and making judgements about which actions we should take to improve practice [...]. Evaluation is an analytical process that is intrinsic to good teaching » .

Ramsden (1992, p.209, in Hounsell, 2008).

La définition de l'évaluation proposée par Ramsden (1992) illustre pleinement l'importance que j'accorde aux feedbacks des étudiant-e-s quant à leur perception des modes d'enseignement choisis, des supports offerts pour soutenir l'apprentissage ainsi que la perception qu'ils/elles ont de leurs apprentissages à la suite de ce séminaire. Comme le mentionne Hounsell (2008), trois types de feedbacks portant sur un enseignement peuvent être distingués: (1) le feedback des étudiant-e-s, (2) le feedback de collègues ou de pairs et finalement (3) l'auto-feedback qui comprend l'observation et la réflexion critique sur son enseignement. Un quatrième type proposé par Hounsell (2008) décrit les feedbacks d'importance secondaire et portent par exemple sur l'évaluation du taux de présence durant l'enseignement ou l'attention perçue durant l'enseignement. Ces différents types de feedbacks sont présentés ci-après dans la figure 6.

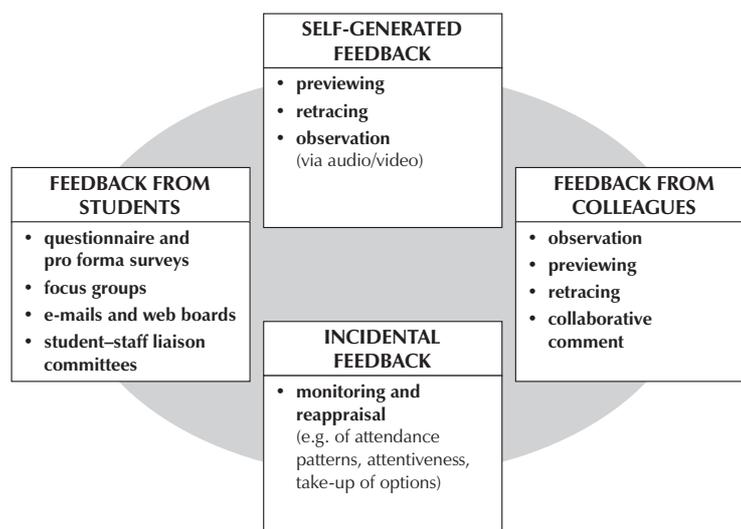


Figure 6. Sources et méthodes permettant la récolte de feedbacks sur son enseignement (Hounsell, 2008).

La méthode d'évaluation de l'enseignement par questionnaires s'avère être une méthode pertinente notamment car elle permet à chaque étudiant-e de répondre anonymement tout en générant des données quantifiables (Hounsell, 2008). Dans ce contexte, deux évaluations distinctes consistant en une évaluation auto-reportée sur la base de questionnaires sont prévues à la fin du semestre. Dans un premier temps, les étudiant-e-s seront invité-e-s à remplir les questionnaires d'évaluation du Service de l'évaluation et de la gestion de la qualité de l'Enseignement de l'Université de Fribourg à l'avant-dernier cours du semestre. Dans un second temps, une évaluation

complémentaire composée de questions plus spécifiques à notre enseignement sera également à disposition des étudiant-e-s sur la plate-forme Moodle 2. Les étudiant-e-s seront ainsi invité-e-s à remplir cette évaluation avant le dernier cours, afin que nous puissions échanger de vive voix lors du feedback sur l'évaluation formelle remplie par les étudiant-e-s. Les questions se baseront sur des aspects plus pratiques du cours ainsi que sur l'approche d'apprentissage choisie dans cet enseignement. Voici quelques exemples de questions que nous souhaitons poser :

Etes-vous satisfait-e avec l'apport théorique offert dans cet enseignement ? Si ce n'est pas le cas, veuillez décrire les contenus que vous auriez aimé aborder.

- Avez-vous rencontré des difficultés dans l'appropriation de la matière ? Si oui, quelle(s) était/étaient la/les difficulté(s) rencontré(s) ? Quel(s) outil(s) vous aurait/auraient été nécessaire(s) pour faciliter votre apprentissage ?*
- Quel(s) est/sont le(s) point(s) que vous avez trouvé(s) positif(s) dans l'approche choisie dans cet enseignement ?*
- Quel(s) est/sont le(s) point(s) que vous avez trouvé(s) négatif(s) dans l'approche choisie dans cet enseignement ? Que changeriez-vous dans l'approche choisie dans cet enseignement ?*

L'évaluation formelle (i.e. Service de l'évaluation et de la gestion de la qualité de l'Enseignement) de l'enseignement sera réalisée de manière individuelle durant les 15 dernières minutes de l'avant-dernier cours. En outre, une évaluation informelle sera mise en ligne sur Moodle 2. Les étudiant-e-s pourront y répondre individuellement et seront invité-e-s à y répondre avant le dernier cours où un échange en commun donnera l'occasion de recueillir les avis des étudiant-e-s et d'en discuter de vive voix. Cette mise en commun collective nous permettra d'interagir et éventuellement d'explicitier les arguments en faveur de l'approche d'apprentissage choisie. Par ailleurs, cette interaction pourra également permettre de formuler des possibilités d'amélioration de cet enseignement avec les étudiant-e-s et d'en préciser la forme.

Lors du dernier cours, un moment sera dévolu à la fin de l'heure pour le feedback des résultats de l'évaluation formelle traités par le Service de l'évaluation et de la gestion de la qualité de l'Enseignement. Ce retour sur les résultats ressortis de l'évaluation de l'enseignement sera également l'occasion d'ouvrir une discussion plus spontanée avec les étudiant-e-s quant aux possibilités d'amélioration de cet enseignement. Afin de réguler au mieux la discussion, ce moment d'échange se

basera également sur les questions posées dans l'évaluation informelle proposées aux étudiant-e-s sur Moodle 2. Ces questions permettront ainsi de donner une base constructive à la discussion.

Evaluation de la perception de l'apprentissage par les étudiant-e-s

Dans le cadre de ce travail de fin d'étude, une troisième évaluation sera effectuée à la fin du semestre afin d'évaluer plus finement la perception des étudiant-e-s quant aux caractéristiques de cet enseignement hybride d'une part et d'autre part, au type d'apprentissage qu'ils/elles auront mis en œuvre dans cet enseignement. Cette évaluation portant sur la perception des étudiant-e-s quant à leurs apprentissages a pour objectif d'évaluer dans quelle mesure ils/elles ont pu mettre en œuvre un apprentissage en profondeur durant cet enseignement. Sur la base du scénario pédagogique élaboré pour cet enseignement, la présence des caractéristiques propres à un apprentissage en profondeur pourra être évaluée et une comparaison avec ma représentation des caractéristiques de cet enseignement pourra être faite. Une description des différentes caractéristiques d'un apprentissage en profondeur ainsi que leur implémentation dans ce séminaire est présentée dans le tableau 3 ci-après.

Tableau 3

Présentation des caractéristiques d'un apprentissage en profondeur mises en œuvre dans le séminaire « Diagnostic: conduite d'entretiens structurés ».

Caractéristiques d'un apprentissage en profondeur	Présent : X Absent : 0	Séminaire « Diagnostic: conduite d'entretiens structurés »
Parcours négociés	0	Ce cours n'offre pas la possibilité de choisir le mode d'évaluation souhaité par l'étudiant-e. En effet, celle-ci est imposée, toutefois l'étudiant-e a la possibilité de choisir sur quel entretien portera son travail personnel.
Unités de temps et de lieux diversifiées	X	Afin de permettre à l'étudiant-e d'avoir une vue d'ensemble des thématiques abordées durant le semestre ainsi que du déroulement des différentes activités en présence et à distance, le programme du cours sera présenté systématiquement au début de chaque séminaire. Il précisera le programme du séminaire et les objectifs visés. Lorsque des activités à domicile seront proposées, une explication sera donnée sur les objectifs visés, le délai pour sa réalisation et le moment où interviendra le feedback et discussion en plenum.
Ressources en provenance des lieux de vie privés et professionnels	X	Le partage des expériences personnelles (i.e. exercices et mise en pratique durant le séminaire, expériences professionnelles ou stages) des étudiant-e-s seront valorisées et l'interaction entre étudiant-e-s sera également stimulée.
Évaluation	X	Une évaluation de l'apprentissage ainsi que des besoins des étudiant-e-s pourra être faite à mi-parcours, afin de pouvoir évaluer la présence de difficulté avec la matière ou avec le mode d'apprentissage choisi pour présenter cette matière. Cette évaluation pourra éventuellement permettre d'apporter quelques changements en fonction des remarques et besoins des étudiant-e-s.
Tâche	X	La réalisation de jeux de rôle basés sur des vignettes cliniques vise à encourager un apprentissage basé sur la réflexion et l'engagement des étudiant-e-s en stimulant leur regard critique. Le choix de ces exercices favorise également la validité écologique des tâches choisies, au travers notamment d'une mise en situation qui se rapproche du contexte professionnel.
Cohérence : objectifs – méthodes – évaluation	X	Une cohérence entre les objectifs visés dans ce séminaire, l'apprentissage encouragé et l'évaluation sera privilégiée autant que possible. D'une part, l'engagement de l'étudiant-e dans la pratique personnelle des instruments présentés sera encouragé, notamment au travers des activités à distance (i.e. réalisation d'entretien diagnostique en binôme, synthèse personnelle). D'autre part, l'évaluation certificative aura pour objectif d'évaluer la compréhension de ces instruments diagnostiques et l'aisance de l'étudiant-e dans leur utilisation. Tant la méthode d'apprentissage que l'évaluation visent à favoriser une maîtrise de ces instruments afin de permettre à l'étudiant-e d'être en mesure de les utiliser dans son futur professionnel.

Caractéristiques d'un apprentissage en profondeur	Présent : X Absent : 0	Séminaire « Diagnostic: conduite d'entretien structuré »
Collaboration	X	Le travail en binôme et la participation active durant les séances d'intervision seront favorisés et encouragés. Les activités en présence et à distance permettront également d'utiliser le groupe comme support dans l'apprentissage.
Fonctions d'aide à l'apprentissage	X	Plusieurs apports devraient permettre de faciliter l'apprentissage. Afin de favoriser et d'encourager l'autonomie, l'étudiant-e garde une certaine liberté dans la manière avec laquelle il/elle souhaite intégrer les connaissances et savoir-faire/savoir-être. Différents supports seront mis à disposition de l'étudiant-e en fonction des besoins et préférences. En termes d'aide à l'intérêt, la mise en pratique d'entretiens diagnostiques sur la base de vignettes cliniques a pour objectif de stimuler l'intérêt des étudiant-e-s en leur offrant un cadre avec une bonne validité écologique par rapport aux situations auxquelles ils pourraient être confronté-e-s dans leur pratique professionnelle. En outre, les séances d'intervision peuvent revêtir une fonction d'aide à la compétence en offrant à l'étudiant-e un espace où ses compétences, sa réflexion et son sens critique peuvent être valorisés. Cet enseignement basé sur des compétences importantes pour le futur professionnel de l'étudiant-e peut également être une aide à l'émergence d'un sentiment d'affiliation. Le sentiment d'entrer progressivement au sein d'un groupe professionnel pourrait permettre de favoriser son sentiment d'appartenance.
Usage des TIC	X	L'espace Moodle 2 permettra de mettre à disposition les supports de cours d'une part et d'autre part, des vidéos d'entretiens menés par des clinicien-ne-s expérimenté-e-s. La mise à disposition de ces supports vise à encourager l'acquisition des connaissances par apprentissage vicariant et participe à la formation de l'étudiant-e dans la conduite d'entretiens. En outre, l'utilisation de vidéos ou séquences d'entretien filmées constitue une deuxième technologie utilisée dans cet enseignement comme support à l'enseignement.
Moments de régulation du dispositif	X	Une évaluation informelle du dispositif sera effectuée fréquemment durant l'enseignement afin de permettre des échanges entre les étudiant-e-s et l'enseignante concernant les ressources mises à disposition pour favoriser les apprentissages et le format de l'enseignement proposé.

Pour permettre l'évaluation de la perception de l'apprentissage par les étudiant-e-s, le questionnaire développé dans le cadre du projet européen Hy-Sup (Deschryver & Charlier, 2012) sera utilisé. Une présentation plus détaillée de cet outil est développée plus amplement dans le chapitre suivant (i.e. 4.1 Description de la et des caractéristiques du séminaire).

IV METHODOLOGIE ADOPTEE POUR L'ANALYSE DES DONNEES

Ce travail de fin d'étude en didactique universitaire avait pour objectif principal d'évaluer (a) la cohérence dans la mise en œuvre du dispositif hybride offert dans le cadre du séminaire « Diagnostic : conduite d'entretiens structurés » et (b) l'apport de ce dispositif hybride dans l'apprentissage des étudiant-e-s.

Pour répondre à ces questions, la méthodologie adoptée pour l'analyse de ce dispositif d'enseignement s'est basée sur le cadre de référence élaboré par le collectif Hy-Sup (Deschryver & Charlier, 2012). Ce cadre de référence s'est inspiré des travaux de Charlier et al. (2006) et Deschryver et al. (2011) qui ont mis en évidence les cinq dimensions qui caractérisent un dispositif hybride. Ces cinq dimensions regroupent (1) l'articulation présence-distance, (2) la médiatisation, (3) la médiation, (4) l'accompagnement et (5) l'ouverture du cours. Ces cinq dimensions sont décrites de manière plus détaillée dans le tableau 4.

Dans ce cadre théorique de référence, le projet Hy-Sup regroupant six partenaires européens a élaboré un questionnaire adressé aux enseignant-e-s de plus de 22 établissements supérieurs et universitaires en Europe et au Canada. Les analyses réalisées sur la base des réponses données par ces enseignant-e-s ont permis, d'une part, de dégager les composantes qui caractérisent la typologie décrite par Deschryver et al. (2011) et d'autre part, de proposer une typologie des différents dispositifs hybrides. Le tableau 4 présente la description donnée par Peraya et Peltier (2012, in Deschryver & Charlier, 2012) des 12 composantes qui constituent les cinq dimensions caractérisant les dispositifs hybrides.

Tableau 4

Présentation des 5 dimensions et des composantes qui constituent un dispositif hybride. Ces définitions ont été tirées de Peraya et Peltier (2012, in Deschryver & Charlier, p. 54-56).

Articulation présence-distance	Comp 1 Participation active des étudiant-e-s en présence	Cette première composante est relative aux activités réalisées par les étudiant-e-s lors des phases d'enseignement en présence. Cette participation comprend principalement des activités de groupe (e.g. discussions, débats, jeux de rôle, projets, résolutions de problème, études de cas, recherche d'information, simulations, tutorat par les pairs, <i>debriefings</i> , régulation d'activités, occasions d'échanges informels, prises de contact et discussions) mais aussi quelques activités individuelles (e.g. exposés, démonstrations, travaux et programmes de lecture).
	Comp 2 Participation active des étudiant-e-s à distance	Cette composante est relative à la fréquence des activités réalisées par les étudiant-e-s lors des phases d'enseignement à distance. Elle comprend également des activités de groupe (e.g. discussions, débats, jeux de rôle, projets, résolutions de problème, études de cas, recherche d'information, simulations, tutorat par les pairs) mais aussi des activités individuelles tels que des programmes de lecture.
Médiatisation	Comp 3 Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignant-e-s mettent à disposition des étudiant-e-s des outils d'aide à l'apprentissage dans l'environnement technopédagogique: par exemple des outils permettant le tutorat ainsi que l'accompagnement, des moyens de travail (e.g. éditeur de textes, de graphismes, des questionnaires de projet), des espaces et/ou des moyens pour réfléchir sur leur manière d'apprendre (e.g. blog, journal de bord), des indicateurs de l'activité et de la présence de leurs collègues distants ainsi que des opportunités et/ou des moyens de construire leur identité numérique (se présenter, actualiser son ou ses profils).
	Comp 4 Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction	Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignant-e-s mettent à disposition des étudiant-e-s des outils de gestion, de communication et d'interaction dans l'environnement technopédagogique. Cela comprend des espaces et/ou des moyens de communication, d'échange et de collaboration (forum) ainsi que des moyens de gestion et d'organisation (e.g. calendrier, rappel des prochaines activités et échéances, questionnaires de notes).
	Comp 5 Ressources sous forme multimédia	Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignant-e-s mettent à disposition des étudiant-e-s des ressources multimédias dans l'environnement technopédagogique telles que des documents écrits intégrant de nombreuses pages visuelles (e.g. tableaux, photos, schémas, représentations mathématiques), des images numérisées statiques (e.g. photographies, schémas, cartes), des documents vidéos numériques ainsi que des logiciels interactifs (e.g. animations, simulations, micromondes, univers 3D, mondes virtuels ou immersifs, réalité augmentée).

Médiatisation (suite)	Comp 6 Travaux sous forme multimédia	Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignant-e-s exigent des étudiants la réalisation de leurs travaux sous forme multimédia tels que des documents écrits intégrant de nombreuses pages visuelles (e.g. tableaux, photos, schémas, représentations mathématiques), des images numérisées statiques (e.g. photographies, schémas, cartes), des documents vidéos numériques.
	Comp 7 Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés	Cette composante est relative à la fréquence à laquelle les enseignant-e-s proposent l'utilisation d'outils de communication synchrone et de collaboration. Il peut s'agir d'outils de communication synchrone écrite (e.g. chat), de communication synchrone orale (e.g. téléphone portable, conférence téléphonique comme skype) ainsi que d'environnements complexes de collaboration à distance intégrant du son, une webcam, le partage de documents et d'écrans, un chat, un tableau blanc partagé.
Médiation	Comp 8 Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiant-e-s	Cette composante indique avec quelle fréquence les étudiant-e-s ont la possibilité de commenter et d'annoter les documents placés dans l'environnement technopédagogique (e.g. ressources et contenus numériques, journaux de bord, blogs ou toute autre production personnelle réalisée par leurs collègues).
	Comp 9 Objectifs réflexifs et relationnels	Cette composante concerne les perceptions des enseignant-e-s à l'égard de l'environnement technopédagogique et plus particulièrement de son rôle dans l'atteinte d'objectifs réflexifs (e.g. mieux se connaître, prendre de la distance, critiquer des savoirs ou des méthodes, développer leur confiance en soi, mieux connaître la manière dont-ils apprennent) et relationnels (e.g. entrer en relation avec d'autres, étudiants, experts, groupes, etc.).
Accompagnement	Comp 10 Accompagnement méthodologique par les enseignant-e-s	Cette composante indique la fréquence avec laquelle l'enseignant-e (ou son assistant-e) propose un accompagnement méthodologique. Cet accompagnement peut par exemple relever de l'aide à la collaboration et aux échanges entre étudiant-es (e.g. partage de ressources, mise en commun des travaux). Plus concrètement, l'enseignant-e peut aider les groupes d'étudiant-e-s à s'organiser, à se répartir les tâches, à prendre des décisions, à résoudre des conflits, mais également à favoriser les échanges (e.g. se présenter, exprimer ses attentes et ses projets, etc.). Ces échanges sont l'occasion de contacts personnels entre les étudiant-e-s et l'organisation, par l'enseignant-e, de moments de régulation avec les groupes d'étudiant-e-s.

	<p>Comp 11 Accompagnement métacognitif par les enseignant-e-s</p>	<p>Cette composante indique la fréquence avec laquelle l'enseignant-e (ou son assistant-e) propose un accompagnement métacognitif. Cette forme d'accompagnement a pour objet de solliciter la réflexion de l'apprenant-e sur sa manière d'apprendre et sur ses résultats (e.g. journal de bord, choix de stratégies), d'aider les étudiant-e-s à concevoir leurs propres méthodes d'étude, ainsi que de susciter une réflexion de l'apprenant sur ses acquis et/ou ses transferts d'apprentissage.</p>
<p>Accompagnement (suite)</p>	<p>Comp 12 Accompagnement par les étudiant-e-s</p>	<p>Cette composante indique la fréquence avec laquelle les étudiant-e-s assurent un accompagnement de leurs pairs. Cette forme d'accompagnement consiste, par exemple, en l'échange de ressources d'information entre pairs (e.g. explications, exemples, listes de lecture, références, coordonnées d'experts). Il peut s'agir aussi de la présentation de résumés des cours précédents, de réponses apportées à des questions posées par les pairs, de l'encouragement à échanger entre pairs, du soutien technique relatif à l'utilisation des outils du cours, de la prise en charge de l'organisation du groupe et de ses modalités de collaboration, de la résolution d'éventuels conflits et enfin, de la présentation de chacun aux autres.</p>
<p>Ouverture du cours</p>	<p>Comp 13 Choix de liberté des méthodes pédagogiques</p>	<p>Cette composante indique le degré de liberté laissé aux étudiant-e-s quant aux choix des méthodes pédagogiques utilisées dans le cours. Il peut s'agir de concerne la sélection par exemple, des cheminements possibles au sein du dispositif de formation, des formats d'interaction, de la manière d'apprendre, des personnes ressources à solliciter pour être accompagné dans ses apprentissages et les moyens techniques.</p>
	<p>Comp 14 Recours aux ressources et acteurs externes</p>	<p>Cette dernière composante concerne la fréquence avec laquelle le cours fait appel à des ressources (e.g. documents, vidéos, etc. présentant des situations problèmes ou des études de cas) et des acteurs externes au monde académique (e.g. experts, de praticiens/praticiennes ou acteurs/actrices issus, par exemple, du monde socioprofessionnel, familial, culturel).</p>

Six configurations de dispositifs ont pu être identifiées au travers des analyses menées lors de l'étude réalisée par le collectif Hy-Sup (Deschryver & Charlier, 2012) et publié par Burton et al. (2011). Ces six configurations ont été définies selon la distribution relative des 14 composantes présentées ci-dessus. Deux groupes de dispositifs hybrides ont pu être distingués en fonction de leur nature. Le premier regroupe les dispositifs centrés sur l'enseignement, alors que le second rassemble les dispositifs orientés plutôt sur l'apprentissage. Le tableau 5 ci-dessous présente la description de ces six configurations proposée par le collectif Hy-Sup (Deschryver & Charlier, 2012).

Tableau 5

Description des six type de dispositifs de formation hybrides tirée de Deschryver et Charlier (2012, p. 57-60), Lebrun et al. (2014) et Bonvin (2014).

Dispositifs orientés « enseignement »		
Type 1	« La scène »	Ce dispositif est centré sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances. Il est orienté sur les contenus et se caractérise par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles.
Type 2	« L'écran »	Ce dispositif est centré sur l'enseignement avec des ressources multimédias. Il est orienté sur les contenus et se caractérise par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de nombreuses ressources multimédia.
Type 3	« Le gîte »	Ce dispositif est centré sur l'enseignement et s'oriente essentiellement vers l'intégration de ressources et d'intervenant-e-s externes au monde académique.
Dispositifs orientés « apprentissage »		
Type 4	« L'équipage »	Ce dispositif est centré sur l'enseignement tendant vers le support à l'apprentissage. Il est centré sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles.
Type 5	« Le métro »	Ce dispositif est centré sur l'apprentissage. Le dispositif de formation est ouvert à des ressources externes au cours, favorisant la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage et proposant un soutien et un accompagnement rapproché.
Type 6	« L'écosystème »	Ce dispositif est centré sur l'apprentissage soutenu par un environnement riche et varié. Il se caractérise par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides.

Sur la base de cette typologie, le collectif Hy-Sup (Deschryver & Charlier, 2012) a élaboré un second questionnaire à l'attention des étudiant-e-s permettant l'évaluation de leur perception du dispositif offert par l'enseignant-e.

Dans un second temps, le projet Hy-Sup s'est également intéressé aux « effets des dispositifs hybrides sur l'apprentissage des étudiant-e-s [...] en étudiant

de manière différenciée diverses variables de processus et de produits en fonction de la typologie établie [...] » (Deschryver & Charlier, 2012, p. 27). Pour ce faire, des questions relatives à la perception des étudiant-e-s quant à leur disposition préalable avant le début du séminaire, quant au support offert par l'enseignement hybride dans leurs apprentissages, quant à leur sentiment d'efficacité personnelle et quant à leur approche d'apprentissage ont été intégrées au questionnaire Hy-Sup adressé aux étudiant-e-s.

Dans le cadre de ce travail, une sélection des items de ce questionnaire (Deschryver & Charlier, 2012) a été adressée aux étudiant-e-s qui ont pris part au séminaire « Diagnostic : conduite d'entretiens structurés » au semestre d'automne 2015. Une première partie des questions portait sur les caractéristiques socio-démographiques des étudiant-e-s ainsi que leurs dispositions préalables dont le niveau d'informations quant au déroulement du séminaire, leur familiarité avec ce type d'enseignement, les raisons pour lesquelles ce séminaire avait été choisi et leur motivation au début du séminaire. Une deuxième partie des questions portait sur la description du séminaire quant aux cinq dimensions caractérisant un dispositif hybride (Charlier et al., 2006 ; Deschryver et al., 2011). Une troisième partie portait sur des questions relatives à la perception du cours comme support à l'apprentissage, aux effets du cours sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiant-e-s et à leur approche d'apprentissage. Le tableau 6 présente les parties du questionnaire Hy-Sup auxquelles les étudiant-e-s ont répondu.

Les étudiant-e-s ont répondu de façon anonyme à ce questionnaire sur la plate-forme Lime-Survey, lors du dernier séminaire du semestre d'automne 2015. Le questionnaire auquel ont répondu les étudiant-e-s sur la plate-forme Lime-Survey figure dans l'annexe 3.

Tableau 6

Présentation de l'adaptation du questionnaire Hy-Sup adressé aux étudiant-e-s dans le cadre du séminaire « Diagnostic : conduite d'entretiens structurés ». Les composantes générales et spécifiques qui constituent le questionnaire sont présentées ainsi que le nombre d'items permettant d'évaluer chaque composante (basé sur Burton et al., 2011).

Composantes générales	Composantes spécifiques	Nombre d'items	
Disposition préalable de l'étudiant-e	Etat d'esprit au démarrage du séminaire	3	
	Articulation présence-distance	2	
Perception du dispositif offert	<ul style="list-style-type: none"> • Participation active des étudiant-e-s à distance • Participation active des étudiant-e-s en présence 	5	
	Médiatisation		
	<ul style="list-style-type: none"> • Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage • Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction • Ressources sous forme multimédias • Travaux sous forme multimédias • Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés 	2	
	Médiation		
	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiant-e-s • Objectifs réflexifs et relationnels 	3	
	Accompagnement		
	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement méthodologique par l'enseignant-e • Accompagnement métacognitif par l'enseignant-e • Accompagnement par les étudiant-e-s 	2	
	Ouverture du cours		
	<ul style="list-style-type: none"> • Choix de liberté des méthodes pédagogiques • Recours aux ressources et acteurs/actrices externes 	9	
	Perception du séminaire comme support à l'apprentissage		En matière de motivation
En matière d' informations			5
En matière d' activités			7
En matière d' interactions			6
En matière de productions/travaux		7	
Effets du séminaire sur son sentiment d'efficacité personnelle		10	
Approche d'apprentissage		20	

4.1 Description de la population et des caractéristiques du séminaire

Une analyse statistique descriptive des questions portant sur les caractéristiques socio-démographiques des étudiant-e-s ainsi que leurs dispositions préalables dont le niveau d'informations quant au déroulement du séminaire, leur familiarité avec ce type d'enseignement, les raisons pour lesquelles ce séminaire avait été choisi et leur motivation au début du séminaire a été réalisée.

4.2 Cohérence dans la mise en œuvre du dispositif hybride offert

Le premier objectif de ce travail de fin d'étude portait sur l'évaluation de la cohérence dans la mise en œuvre de ce dispositif hybride. Pour évaluer la cohérence de ce dispositif hybride, la congruence entre les objectifs pédagogiques visés par cet enseignement hybride et la perception des étudiant-e-s quant à la mise en œuvre de ce dispositif a été analysée.

Pour ce faire, une analyse des réponses des étudiant-e-s quant à leurs perceptions du dispositif offert a été réalisée. Ces questions ont été tirées de la partie « Description du cours » du questionnaire Hy-Sup adressé aux étudiant-e-s. Cette partie portant sur la perception du type de dispositif hybride offert comprend 13 items dont 2 items sur l'articulation présence-distance, 5 items sur la médiatisation, 2 item sur la médiation, 3 items sur l'accompagnement et 2 items sur l'ouverture du cours. Ceux-ci sont évalués sur une échelle de Likert à quatre modalités : (0) « jamais », (1) « rarement », (3) « parfois » et (4) « souvent ».

La comparaison des types de dispositifs hybrides proposée par Burton et al. (2011) a permis d'établir une tendance générale des six types de dispositifs hybrides en fonction de l'échelle de Likert utilisée dans ce travail et allant de 0 à 3. Le tableau 7 présente la caractérisation des types de dispositifs proposée par Burton et al. (2011). Pour ce faire, l'échelle utilisée par Burton et al. (2011) pour caractériser le développement de chaque dispositif sur chaque composante a été adaptée à l'échelle utilisée dans ce travail. La cotation a été adaptée comme suit : --- correspond à 0 ; -- correspond à 0.5 ; - correspond à 1 ; + correspond à 2 ; ++ correspond à 2.5 ; +++ correspond à 3.

Tableau 7

Présentation des différents types de dispositif hybride en fonction de leur saturation sur chacune des 12 composantes (Burton et al., 2011, pp. 89).

	COMP 1 Participation active des étudiants en présence	COMP 2 Participation active des étudiants à distance	COMP 3 Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	COMP 4 Mise à disposition d'outils de gestion, de communication, d'interaction	COMP 5 Ressources sous forme multimédias	COMP 6 Travaux sous forme multimédias	COMP 7 Outils de communication synchrone et de collaboration	COMP 8 Possibilité de commentaire et d'annotation des documents pour les étudiants	COMP 9 Objectifs réflexifs et relationnels	COMP 10 Accompagnement méthodologique par les enseignants	COMP 11 Accompagnement métacognitif par les enseignants	COMP 12 Accompagnement par les étudiants	COMP 13 Choix et liberté des méthodes pédagogiques	COMP 14 Recours aux ressources et acteurs externes
Type 1 - La scène	--	---	---	--	--	---	---	---	--	--	--	---	---	--
Type 2 - L'écran	--	--	--	-	+	-	---	--	-	--	-	--	+	-
Type 3 - Le cockpit	-	-	---	+	-	--	---	---	+	--	--	--	--	+
Type 4 - L'équipage	-	-	++	++	+	-	++	-	++	+	++	+	-	-
Type 5 - Le métro	+	+	--	+	-	-	---	--	+	+	++	+	+	++
Type 6 - L'écosystème	++	++	++	+++	++	++	++	++	++	++	++	++	+	++

Note. Sur la base de cette répartition établie par Burton et al. (2011), la cotation a été adaptée comme suit : --- correspond à 0 ; - correspond à 0.5 ; - correspond à 1 ; + correspond à 2 ; ++ correspond à 2.5 et +++ correspond à 3.

La figure 7 ci-dessous met en évidence la saturation des réponses en fonction des types de dispositifs 1 (la scène), 2 (l'écran) et 3 (le gîte) par rapport aux 14 composantes caractérisant un dispositif hybride. La figure 8 ci-dessous met en exergue la saturation des réponses en fonction des types de dispositifs 4 (l'équipage), 5 (le métro) et 6 (l'écosystème) par rapport aux 14 composantes caractérisant un dispositif hybride.

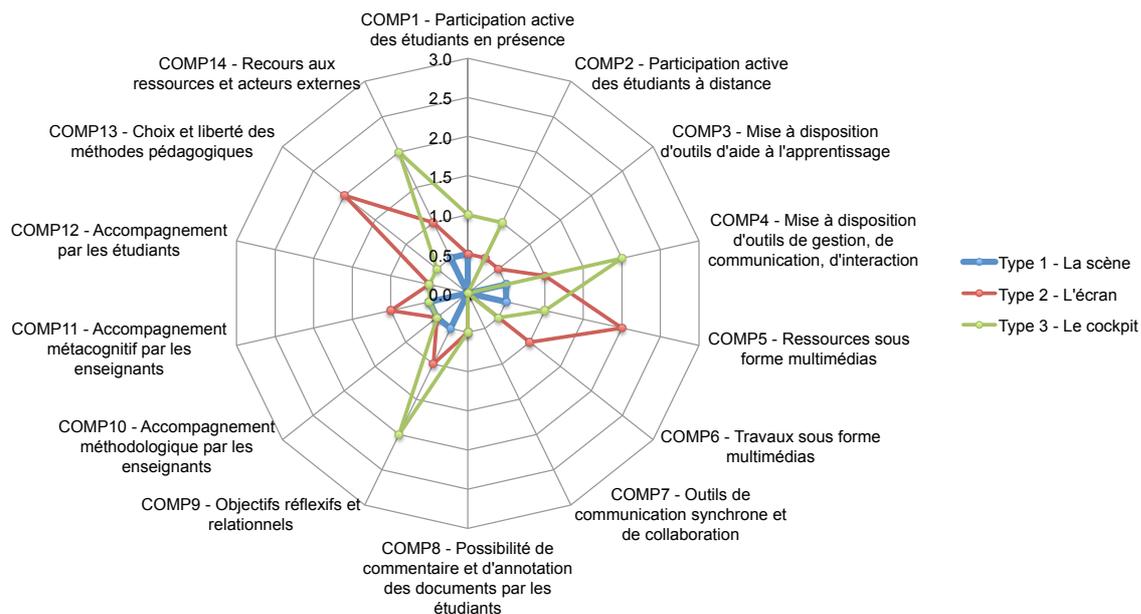


Figure 7. Dispersion des types de dispositifs hybrides 1 (la scène), 2 (l'écran) et 3 (le gîte) sur les 14 composantes

Un score moyen a été calculé pour chacune des 14 composantes. Ce score correspond à la moyenne des réponses des étudiant-e-s sondé-e-s. Le calcul de ces 14 scores a permis de réaliser un graphique sous forme de radar présentant la saturation des réponses des étudiant-e-s sur chacune des 14 composantes.

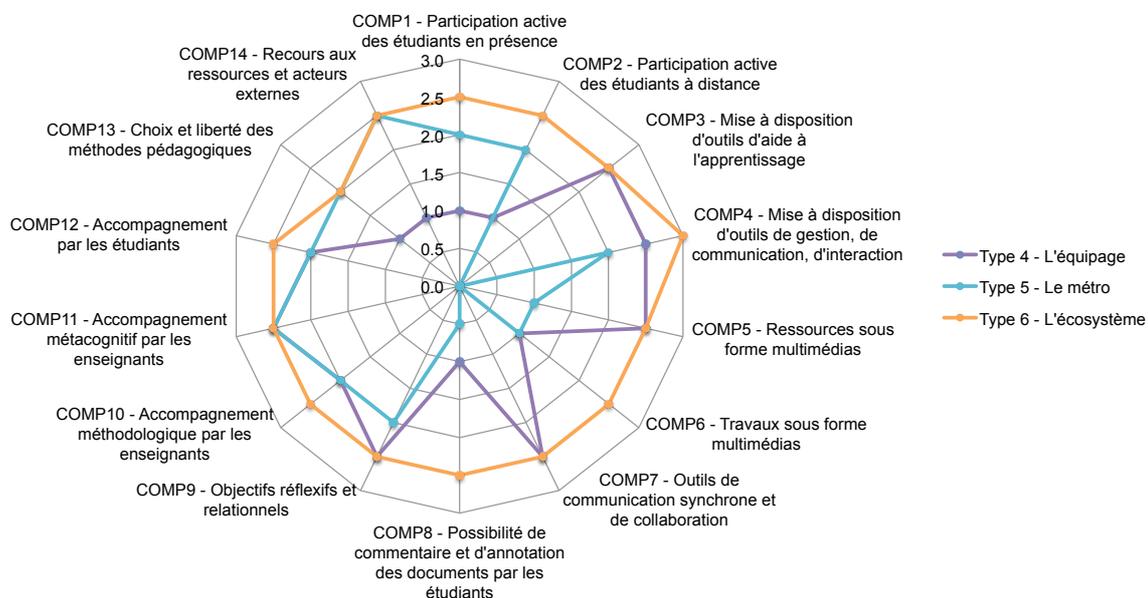


Figure 8. Dispersion des types de dispositifs hybrides 4 (l'équipage), 5 (le métro) et 6 (l'écosystème) sur les 14 composantes.

4.3 Apport du dispositif hybride dans l'apprentissage des étudiant-e-s

Le second objectif de ce travail de fin d'étude visait à évaluer l'apport de ce dispositif hybride dans l'apprentissage des étudiant-e-s. Pour évaluer l'apport de cet enseignement hybride, **la perception des étudiant-e-s quant au support offert par ce dispositif hybride** dans leurs apprentissages a été explorée. Cette partie du questionnaire repose sur le modèle proposé par Lebrun (Lebrun, 2012 ; Lebrun et al., 2009, in Deschryver & Lebrun, 2014). Ce modèle comprend cinq dimensions en interaction présentées dans le tableau 8.

Tableau 8

Présentation des cinq dimensions sur lesquelles se base le questionnaire évaluant la perception des étudiant-e-s quant au support offert par le dispositif hybride. Les descriptions de ces dimensions ont été tirées de Deschryver et Lebrun (2014, p. 82).

Dimension 1	Motivation	Cette dimension est relative aux éléments liés à la contextualisation des ressources (informations) et des tâches, au sens donné à ces dernières par l'étudiant-e au travers des activités, à l'horizon socioprofessionnel qui est proposé dans les productions attendues.
Dimension 2	Informations	Cette dimension porte sur les ressources tant internes (ce que l'étudiant-e sait déjà) qu'externes (les ressources proposées par l'enseignant-e ou par le ou les étudiant-e-s)
Dimension 3	Activités	Cette dimension regroupe tant les activités proposées par l'enseignant-e et que celles exercées par l'étudiant-e. Elle porte sur les méthodes actives (e.g. problèmes, projets, apprentissage collaboratif) et les éléments relatifs aux compétences déployées qui vont de la recherche critique d'informations à leur utilisation dans des productions proches de celles de la vie socioprofessionnelle (motivations) dans des approches individuelles ou collectives (interactions).
Dimension 4	Interactions	Cette dimension porte sur les interactions avec l'enseignant-e et des interactions des étudiant-e-s entre eux. Les compétences nécessaires et déployées dans le travail d'équipe sont présentes ainsi que la facilité de gestion de ces interactions. Ces interactions ainsi que les facteurs de motivation sont considérés comme des "moteurs" du processus d'apprentissage.
Dimension 5	Productions	Cette dimension est relative aux productions réalisées par les étudiant-e-s dans le cadre du dispositif. Les productions sont considérées comme la partie émergente des processus d'apprentissage mis en place. Elles permettent ainsi tout à la fois l'évaluation ou la co-évaluation des activités déployées, des informations mobilisées, des compétences atteintes et des progrès accomplis. Elles favorisent une évaluation cohérente de l'atteinte des objectifs déclarés au travers des activités entreprises.

Pour ce faire, une analyse des réponses des étudiant-e-s quant au soutien offert par ce dispositif hybride dans leur apprentissage a été réalisée. Ces questions ont été tirées de la section « Perception du cours comme support à l'apprentissage » du questionnaire Hy-Sup adressé aux étudiant-e-s. Cette partie portant sur les perceptions du séminaire comme support à l'apprentissage comprend 34 items dont 9 items portant sur la motivation suscitée par le dispositif hybride, 5 items sur les informations offertes dans le cadre de l'enseignement hybride, 7 items sur le type d'activités proposées, 6 items sur le type d'interaction et 7 items sur le type de validation proposée dans ce dispositif hybride. Ceux-ci sont évalués sur une échelle de Likert à quatre modalités : (0) « non », (1) « plutôt non », (2) « oui » et (3) « plutôt oui ».

En outre, une analyse des réponses des étudiant-e-s quant à leurs

perceptions du séminaire comme ayant soutenu ou entravé leur apprentissage a également été réalisée. Cette partie comporte dix items évalués sur une échelle de Likert à quatre modalités : (0) « totalement en désaccord », (1) « plutôt en désaccord », (2) « plutôt en accord » et (3) « totalement en accord ». Les items 3, 5, 6 et 10 sont des items inversés et ont été recodés.

Une analyse statistique descriptive présente les moyennes des différentes dimensions évaluant le dispositif comme soutien à l'apprentissage et la perception du séminaire comme ayant favorisé ou entravé l'apprentissage dans la section « 5.2.2 Perception du dispositif comme soutien à l'apprentissage ».

Par ailleurs, **la perception des étudiant-e-s quant à leur sentiment d'efficacité personnelle à l'issue de ce séminaire** a également permis d'évaluer l'influence de cet enseignement sur leur confiance et leur sentiment de compétence développés pour leur pratique future. Pour évaluer ces aspects, les questions portant sur le sentiment d'efficacité personnelle ont été analysées. Pour ce faire, une analyse des réponses des étudiant-e-s quant à leur sentiment d'efficacité personnelle a été réalisée. Ces questions ont été quelque peu adaptées par rapport à la version originale du *General Self-Efficacy Scale* (GSES; Schwarzer, & Jerusalem, 1995) qui ont été intégrées dans la section « Effets du cours sur votre sentiment d'efficacité personnelle » du questionnaire Hy-Sup adressé aux étudiant-e-s. Un score moyen a été calculé pour chaque sujet en additionnant le score du sujet pour chaque item coté sur une échelle de Likert à 4 modalités : (0) « Totalement en désaccord », (1) « Plutôt en désaccord », (2) « Plutôt en accord » et (3) « Totalement en accord ». Un score moyen pour l'ensemble des étudiant-e-s ayant répondu a ensuite été calculé sur la base des scores moyens individuels.

Enfin, **la perception des étudiant-e-s quant à leur approche d'apprentissage** a été investiguée au travers des questions développées dans la partie « Approche d'apprentissage » du questionnaire Hy-Sup adressé aux étudiant-e-s. Cette partie portant sur l'approche d'apprentissage se base sur le questionnaire développé par Biggs «The revised two-factor Study Process questionnaire: R-SPQ-2F» (2001, in Bonvin, 2014) et comporte 20 questions cotées sur une échelle de Likert à cinq modalités : (0) « très rarement vrai », (1) « parfois vrai », (2) « vrai presque la moitié du temps », (3) « souvent vrai » et (4) « presque toujours vrai ». Deux dimensions se distinguent, l'approche en profondeur (AP) et l'approche en

surface (AS). Pour chacune de ces dimensions, l'approche d'apprentissage peut être relative à la stratégie adoptée ou à la motivation suscitée. Biggs (2001, in Bonvin, 2014) propose de calculer un score pour chacune des dimensions en additionnant les scores obtenus aux items de ces dimensions.

Tableau 9

Calcul des scores pour chaque approche d'apprentissage relative à la stratégie adoptée et à la motivation suscitée selon Biggs (2001, in Bonvin, 2014).

Approche en profondeur (AP)	
Stratégie (PS)	Items 2, 10, 14, 18
Motivation (PM)	Items 1, 5, 9, 13, 17
Approche en surface (AP)	
Stratégie (AS)	Items 4, 8, 12, 16, 20
Motivation (AM)	Items 3, 7, 11, 15, 19

Dans un second temps, le calcul de la moyenne des scores sur chaque dimension a été réalisé. En outre, un test *t* de Student apparié a permis d'évaluer la présence d'une différence significative entre ces deux approches d'apprentissage au sein de notre échantillon d'étudiant-e-s.

V ANALYSES DES DONNEES

5.1 Description de la population estudiantine

Treize étudiant-e-s ont pris part à ce séminaire « Diagnostic : conduite d'entretiens structurés » et ont complété l'évaluation de l'enseignement, dont 76.9 % de femmes ($N = 10$) et 15.4 % d'hommes ($N = 2$). Un-e étudiant-e s'est abstenu-e quant à son genre. L'âge moyen s'élevait à 23.62 ± 1.45 ans avec un minimum de 22 ans et un maximum de 27 ans. L'ensemble des étudiant-e-s étaient en cours de réalisation de leur master en psychologie, dont 92.3% ($N = 12$) suivant l'option générale « Psychologie clinique et de la santé » et 7.7% ($N = 1$) suivant l'option générale « Psychologie du développement et scolaire ». Au sein de cet échantillon, aucun-e étudiant-e ne se considérait en reprise d'étude. Deux personnes se sont toutefois abstenues de répondre à cette question.

5.1.1 Dispositions préalables des étudiant-e-s

Au démarrage de ce séminaire, 76.9% des étudiant-e-s ($N = 10$) étaient tout à fait d'accord avec le fait qu'ils/elles étaient bien informé-e-s sur le déroulement du séminaire. Une majorité des étudiant-e-s, 53.8% ($N = 7$), mentionnent être plutôt habitué-e-s à participer à ce type de séminaire hybride, alors que 30.8% ($N = 4$) mentionnent plutôt ne pas être familiers/familiales avec ce type d'enseignement. Concernant la motivation, 84.6% des étudiant-e-s ($N = 11$) relèvent avoir du plaisir à participer à ce type d'enseignement hybride. Finalement, la participation à ce séminaire a reposé pour la totalité des étudiant-e-s ($N = 13$) sur l'intérêt porté à ce séminaire pour son devenir professionnel.

5.2 Perception des étudiant-e-s par rapport au dispositif

5.2.1 Perception du type de dispositif offert

L'évaluation des étudiant-e-s quant à leurs perceptions du dispositif hybride offert dans le cadre de ce séminaire est présentée dans le tableau 10 ci-dessous et graphiquement sous la forme d'un radar (Figure 9).

Tableau 10

Présentation de la moyenne (*M*) et de l'écart-standard (*SD*) pour les réponses des étudiant-e-s ayant participé au séminaire « Diagnostic : conduite d'entretiens structurés » pour chacune des composantes et dimensions.

		Dimensions et composantes	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Articulation présence-distance	C1	Participation active des étudiant-e-s à distance	12	2.75	.62
	C2	Participation active des étudiant-e-s en présence	12	2.33	.78
				2.50	.61
Médiatisation	C3	Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	13	2.23	1.1
	C4	Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction	12	2.42	.79
	C5	Ressources sous forme multimédias	12	2.42	.67
	C6	Travaux sous forme multimédias	13	3.00	0
	C7	Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés	13	1.62	1.12
				2.34	.52
Médiation	C8	Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiant-e-s	12	1.92	1.2
	C9	Objectifs réflexifs et relationnels	13	2.77	.44
				2.39	.74
Accompagnement	C10	Accompagnement méthodologique par l'enseignant-e	13	2.85	.38
	C11	Accompagnement métacognitif par l'enseignant-e	13	3.00	0
	C12	Accompagnement par les étudiant-e-s	13	2.69	.48
				2.84	.22
Ouverture du cours	C13	Choix de liberté des méthodes pédagogiques	13	1.46	.66
	C14	Recours aux ressources et acteurs/actrices externes	10	.20	.42
				1.04	.69

Le graphique sous forme de radar met en exergue quant à lui la saturation des réponses sur chacune des 12 composantes caractérisant les différents types de dispositifs hybrides. La saturation sur chaque composante est représentée par le score moyen obtenu pour chaque item et se base sur l'échelle de Likert sur laquelle ces items ont été évalués.

Au regard de ce graphique, trois type de dispositifs hybrides semblent refléter au mieux l'enseignement hybride proposé dans le séminaire « Diagnostic : conduite

d'entretiens structurés ». Il s'agit essentiellement du type 6 « L'écosystème » ainsi que du type 5 « Le métro ». En outre, le type 4 « L'équipage » apparaît également sur certaines composantes. Pour rappel, ces trois types de dispositifs sont centrés sur l'apprentissage. Le type 6 « L'écosystème » se caractérise par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides, le type 5 « Le métro » se caractérise quant à lui par l'ouverture, la liberté de choix et l'accompagnement des apprentissages, alors que le type 4 « L'équipage » est caractérisé par le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles.

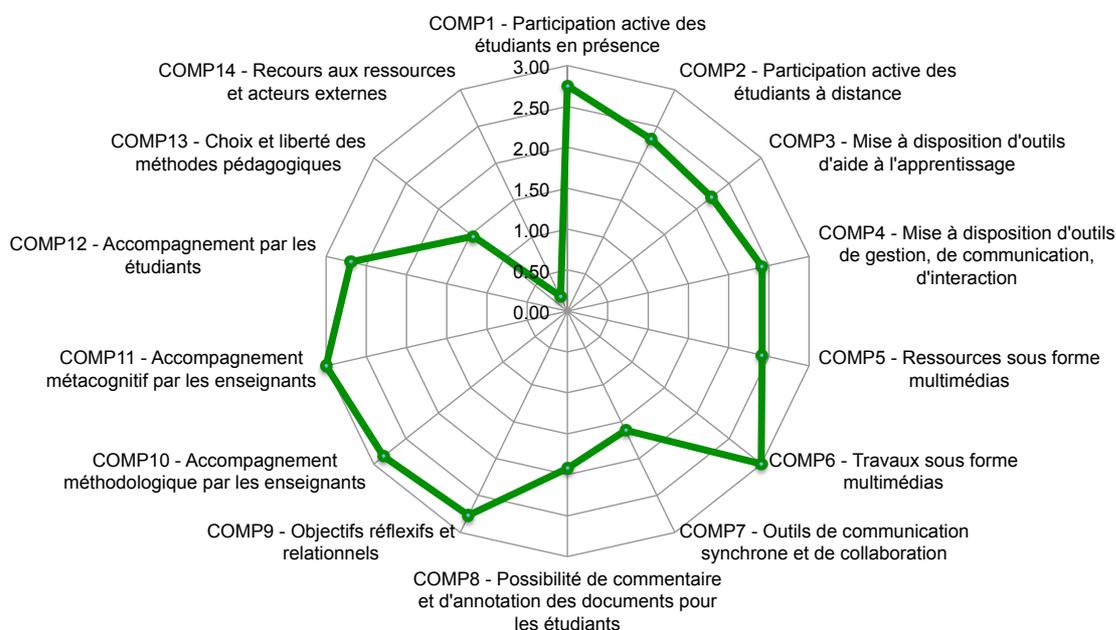


Figure 9. Scores moyens des réponses des étudiant-e-s aux questions portant sur l'évaluation de chaque composante caractérisant un dispositif hybride.

Sur la base d'une analyse visuelle du graphique, une synthèse des résultats est proposée ci-dessous en fonction des cinq dimensions en s'appuyant les apports de Burton et al. (2011) et Lebrun et al. (2011).

Articulation présence-distance

Cette dimension est caractérisée par les activités réalisées par les étudiant-e-s lors des phases d'enseignement en présence et à distance ainsi que par la fréquence de ces activités. Selon la perception des étudiant-e-s sur cette dimension,

l'enseignante a souvent proposé des phases d'enseignement à distance ($M = 2.75$; $SD = .62$) et en présence ($M = 2.33$; $SD = .78$). Cette dimension renvoie aux types 5 et 6 dans le sens où les étudiant-e-s ont participé de manière active au processus d'enseignement tant en présence qu'à distance.

Médiatisation

La médiatisation renvoie notamment à la mise à disposition de ressources sous formes multimédia, d'outils technologiques de gestion, de communication et d'interaction tels que les outils de communication synchrone et de collaboration sur une plate-forme commune. Cette dimension se caractérise également par la mise en ligne d'outils d'aide à l'apprentissage et l'utilisation de ressources numériques dans la réalisation des travaux. Ce séminaire a pleinement intégré certaines composantes de la médiatisation. En effet, la perception des étudiant-e-s reflète l'utilisation d'outils multimédia dans la réalisation des différents travaux durant ce séminaire ($M = 3.00$; $SD = 0$). A l'instar du type 4 « L'équipage » et du type 6 « L'écosystème », des outils d'aide à l'apprentissage ainsi que des ressources sous forme multimédia étaient également mis à disposition des étudiant-e-s ($M = 2.23$; $SD = 1.1$), notamment sous forme de vignettes cliniques mises à disposition sur la plate-forme ou de littérature scientifique portant sur l'approfondissement des critères diagnostiques. Des vidéos d'entretiens diagnostiques étaient également mises à disposition à la bibliothèque dans le rayon bloqué. Tout comme pour les types 4 et 6, la mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction était présente au travers d'un calendrier présentant les différentes thématiques abordées à chaque séance ainsi que les binômes animant chacune des séances. Ce calendrier a permis également de fixer les différentes étapes de ce séminaire, à savoir (1) introduction théorique par l'enseignante, (2) appropriation des connaissances à distance par l'étudiant-e, (3) animation d'une séance d'intervision en binôme et participation aux séances d'intervision animées par ses collègues, (4) travail de validation. Comme pour le dispositif de type 5 « Le métro », ce séminaire n'offrait que peu ou pas d'outils de communication synchrone tels que les visioconférence, téléphone portable ou autres ($M = 1.62$; $SD = 1.12$), notamment car ce type d'outils ne sont pas apparus être des outils particulièrement adaptés au format de ce séminaire.

Médiation

Cette dimension intègre, d'une part, la fréquence avec laquelle les étudiant-e-s ont la possibilité de commenter et d'annoter les documents placés dans l'environnement technopédagogique et d'autre part, des objectifs d'apprentissage orientés vers la communication, la collaboration et la connaissance de soi. Concernant l'opportunité d'annoter ou de modifier directement les documents placés dans l'environnement technopédagogique, ce séminaire n'offrait pas de facto la possibilité de modifier ces supports au travers de la plate-forme bien que le score moyen sur cette composante laisse penser que cette possibilité était offerte dans une certaine mesure ($M = 1.92$; $SD = 1.2$). Quant aux objectifs relationnels et réflexifs, ce séminaire renvoie plus particulièrement au type 4 « L'équipage » qui se caractérise par un encouragement marqué des enseignant-e-s pour un apprentissage orienté vers l'atteinte d'objectifs relationnels et réflexifs soutenus par l'usage des outils de l'environnement technologique notamment. En effet, les étudiant-e-s étaient vivement encouragé-e-s à développer tant un savoir-faire qu'un savoir-être dans la conduite des entretiens diagnostiques, comme le soulignent certain-e-s étudiant-e-s « faire ce qu'on attend de nous lorsqu'on sort du master, cela permet à être un peu préparée », « ce séminaire m'a permis de découvrir et d'améliorer mes aptitudes dans la conduite d'un entretien ». L'utilisation de séquences d'entretien filmées a notamment offert la possibilité de s'auto-observer dans la réalisation d'un entretien afin de favoriser un processus autoréflexif, comme le relève cet/cette étudiant-e « possibilité de se mettre en situation, regard critique face à ses compétences ». Les échanges entre l'enseignante et les étudiant-e-s ainsi qu'entre les étudiant-e-s entre eux ont été une composante-clé de ce séminaire, comme le mentionnent ces étudiant-e-s « Le côté pratique, les échanges entre élèves, et puis avec le professeur. », « Le vrai dialogue qu'il y a entre la prof et les élèves. », « L'interaction entre les étudiants et aussi avec l'enseignante ! », « J'ai également adoré faire les vidéos, m'entraîner sur les entretiens, avoir les feedbacks d'autrui, bref la partie pratique était très enrichissante ».

Par ailleurs, le développement d'une bienveillance envers soi-même est une composante-clé que j'ai essayé de favoriser durant ce séminaire. Cet aspect a été relevé par certains étudiant-e-s « La "bienveillance" que la prof nous transmet par rapport à nous même », « l'ambiance détendue et bienveillante mise en place par l'enseignante, très agréable pour les situations d'intervision. ».

Accompagnement

Cette dimension regroupe tant l'accompagnement méthodologique que métacognitif. A l'instar du type 6 « L'écosystème », ce séminaire visait à favoriser grandement l'entraide et le soutien des étudiant-e-s entre eux. La mise en place de séances d'intervision a permis de stimuler les feedbacks constructifs entre les étudiant-e-s et la co-construction de leurs savoirs. Dans ce contexte, les étudiant-e-s ont relevé que l'entraide et le soutien entre eux ont été stimulés par l'enseignante ($M = 2.69$; $SD = .48$). En outre, ce séminaire a offert un contexte dans lequel l'enseignante sollicitait une réflexion des étudiant-e-s sur leur savoir et leur processus d'apprentissage, comme le souligne les réponses des étudiant-e-s ($M = 2.85$; $SD = .38$). Finalement, une réflexion était encouragée et sollicitée par l'enseignante tant en présence qu'à distance ($M = 3.00$; $SD = 0$). Cet accompagnement a été grandement favorisé par la mise en place du travail en binôme ainsi que par les séances d'intervision qui ont certainement constitué des ressources dans l'acquisition de nouveaux savoir-faire et savoir-être.

Ouverture

Cette dimension regroupe le degré de liberté laissé aux étudiant-e-s quant au choix des méthodes pédagogiques utilisées dans le cours ainsi que la fréquence avec laquelle le cours fait appel à des ressources et des acteurs/actrices externes au monde académique. Comme le montrent les évaluations des étudiant-e-s sur les composantes de cette dimension, le dispositif offert dans le cadre de ce séminaire ne se caractérisait pas par l'ouverture du dispositif. Il apparaît que l'avis des étudiant-e-s était relativement partagé concernant le choix laissé au niveau des activités d'apprentissage, des médias, des outils ou méthodes, comme le montre le score moyen sur la composante 13 ($M = 1.46$; $SD = .66$). Bien que le choix entre les deux outils diagnostiques abordés durant ce séminaire était laissé aux étudiant-e-s, le média avec lequel travailler n'était pas modulable. En ce qui concerne le recours à des ressources ou des acteurs/actrices extérieurs à l'université, les étudiant-e-s mentionnent que le séminaire ne faisait pas intervenir de telles ressources ($M = .20$; $SD = .42$). En effet, l'intervention de personnes externes au monde académique n'a pas été prévue dans le cadre de ce séminaire.

5.2.2 Perception du dispositif comme soutien à l'apprentissage

En termes de soutien à l'apprentissage, les étudiant-e-s ont globalement perçu le dispositif comme favorisant l'apprentissage à tous les niveaux. Avec un score moyen maximal s'élevant à 3, les moyennes sur les cinq dimensions mises en évidence par Lebrun dans son modèle sont élevées. Avec le score moyen le plus élevé ($M = 2.64$; $SD = 1.60$), ce séminaire semble avoir soutenu l'apprentissage des étudiant-e-s en matière de motivation. En effet, les étudiant-e-s mentionnent être globalement plus motivé-e-s, l'implication active dans le séminaire, le lien plus fort entre le séminaire et le projet de formation des étudiant-e-s et l'envie d'apprendre suscitée par le séminaire. En matière d'informations, le score moyen s'élève à 2.20 ($SD = .55$). Le score moyen plus bas pour cette dimension pourrait notamment s'expliquer par le fait que deux des cinq items de cette dimension sont orientés vers l'utilisation des technologies. En effet, les technologies étaient plus un outil qu'un axe d'apprentissage de ce séminaire. Au niveau de la dimension liée aux informations, les étudiant-e-s relèvent toutefois que les ressources proposées sont de natures plus variées et plus concrètes. En matière d'activités ($M = 2.46$; $SD = .41$), les étudiant-e-s relèvent une tendance à être davantage actifs/actives, à apprendre davantage et à être amené-e-s à réaliser des activités plus proches de celles de la vie professionnelles. Le score moyen en matière d'interactions ($M = 2.41$; $SD = .33$) met également en évidence le soutien de ce séminaire dans l'apprentissage en matière d'interactions. Finalement, les étudiant-e-s ont relevé l'apport du mode d'évaluation et des travaux à effectuer dans leurs apprentissages ($M = 2.58$; $SD = .40$), notamment au niveau de l'évaluation des progrès par l'enseignante, de l'amélioration de la forme et de la qualité des travaux ou la cohérence de l'évaluation finale par rapport aux objectifs annoncés et aux compétences développées.

Tableau 11

Moyennes (M) et écarts standards (SD) des scores obtenus aux questions portant sur la perception du dispositif comme soutien à l'apprentissage en matière de motivation, d'informations, d'activités, d'interactions et de productions/travaux.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Motivation	13	2.64	1.60
Informations	13	2.20	.55
Activités	13	2.46	.41
Interactions	13	2.41	.33
Productions/travaux	13	2.58	.40

Au niveau de la perception de ce séminaire comme favorisant ou entravant l'apprentissage par les étudiant-e-s, le score moyen s'élève à 2.63 ($SD = .19$). Avec un score moyen maximal de 3, les étudiant-e-s décrivent ce séminaire comme ayant grandement favorisé leur apprentissage. En effet, les étudiant-e-s ont perçu la préparation des séances d'intervision comme une activité importante dans l'acquisition de leurs connaissances sur la conduite d'entretiens structurés. Par ailleurs, une cohérence entre les objectifs poursuivis, les activités pédagogiques et le mode d'évaluation a été perçue par les étudiant-e-s.

5.2.3 Perception de la charge de travail

La perception de la charge de travail est présentée sur la base des fréquences de réponse (médiane) des étudiant-e-s. En comparaison à d'autres enseignements qui n'utilisent pas un dispositif hybride, 76.9% des étudiant-e-s ($N = 10$) ont estimé que la charge de travail était comparable pour ce séminaire. En outre, 53.8% des étudiant-e-s ($N = 7$) ont estimé consacrer une heure par semaine pour les activités à distance et 30.8% des étudiant-e-s ($N = 4$) estiment y consacrer deux heures.

5.2.4 Effets du séminaire sur son sentiment d'efficacité personnelle

Le calcul du score aux questions portant sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiant-e-s à l'issue de ce séminaire a mis en évidence un sentiment d'efficacité personnelle élevé, avec une moyenne égale à 24.62 ($SD = 4.29$).

5.2.5 Approche d'apprentissage

Une première analyse descriptive a été réalisée en analysant la répartition des réponses des 13 étudiant-e-s selon une échelle de Likert de 0 à 4 pour chacun des items du questionnaire *The revised two-factor Study Process questionnaire: R-SPQ-2F* de Biggs (2001, in Bonvin, 2014).

En ce qui concerne **la stratégie d'apprentissage** favorisée par les étudiant-e-s ayant pris part à ce séminaire, la répartition de leurs réponses concernant les questions relatives à une approche en profondeur ou en surface démontre une variance importante au sein des étudiant-e-s de cet échantillon en termes de stratégies d'apprentissage. Comme le montre l'analyse visuelle du tableau 12, la

répartition des réponses est très homogène sur les items portant sur la stratégie d'apprentissage en profondeur. Les réponses à l'item 14 reflètent cette grande diversité au sein des étudiant-e-s ayant pris part à ce séminaire. Alors que la moitié des étudiant-e-s ($N = 6$) mentionnent ne pas passer beaucoup de son temps libre à approfondir des sujets intéressants qui ont été discutés aux cours, une partie de ceux-ci ($N = 5$) expriment le faire presque la moitié du temps. Ceci tend à mettre en évidence qu'une partie des étudiant-e-s de ce séminaire abordent leurs études avec une stratégie d'apprentissage orienté vers un apprentissage en profondeur, alors qu'une autre partie de ceux-ci ne semblent pas être orienté-e-s vers une stratégie d'apprentissage en profondeur. Ceci est corroboré par la grande dispersion quant aux réponses portant sur la stratégie d'apprentissage en surface. Comme le montrent les réponses à l'item 4, une partie des étudiant-e-s ($N = 6$) mentionnent étudier sérieusement seulement ce qui a été distribué en classe la plupart du temps. Or, une partie des étudiant-e-s ($N = 5$) mentionnent étudier de cette façon-là très rarement ou parfois seulement.

En ce qui concerne la **motivation des étudiant-e-s**, une grande majorité d'entre eux mentionnent souvent ou presque toujours aborder leur études avec une motivation liée à un apprentissage en profondeur. Comme le reflète les réponses à l'item 13, les étudiant-e-s ayant pris part à ce séminaire ($N = 12$) travaillent beaucoup dans leurs cours parce qu'ils trouvent que le contenu est intéressant. En outre, les réponses à l'item 1 suggère qu'une majorité d'entre eux ($N = 8$) peuvent ressentir souvent ou presque toujours une profonde satisfaction à étudier ces cours. Par ailleurs, les réponses aux items portant sur une motivation orientée vers une approche en surface, une grande majorité des étudiant-e-s semblent très rarement ou parfois aborder leurs études avec une motivation basée sur une approche en surface. Les réponses à l'item 15 suggèrent qu'une majorité des étudiant-e-s ($N = 10$) ne pensent que très rarement ou parfois seulement qu'il n'est pas utile d'étudier en profondeur ou qu'il est suffisant de n'avoir qu'une idée générale du cours

Tableau 12

Distribution des fréquences des 20 items du questionnaire R-SPQ-2F de Biggs (2001, in Bonvin, 2014) intégré au questionnaire Hy-Sup adressé aux étudiant-e-s (Deschryver & Charlier, 2012).

	0		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Approche en profondeur (AP)										
Stratégie (PS)										
2. Je trouve que je dois fournir assez de travail sur un sujet avant d'en tirer mes propres conclusions et m'en trouver satisfait.	0	-	1	1.5	1	1.5	5	7.7	6	9.2
6. Je trouve que la plupart des nouveaux sujets sont intéressants et souvent je passe du temps à me documenter à leur propos.	2	3.1	4	6.2	1	1.5	3	4.6	3	4.6
10. Je me teste moi-même sur les sujets importants jusqu'à ce que je les comprenne complètement.	1	1.5	4	6.2	4	6.2	3	4.6	1	1.5
14. Je passe beaucoup de mes temps libres à approfondir des sujets intéressants qui ont été discutés aux cours.	6	9.2	2	3.1	5	7.7	0	-	0	-
18. J'essaie le plus possible de lire les lectures suggérées pour le cours.	3	4.6	5	7.7	3	4.6	2	3.1	0	-
Sous-total	12	18.5	16	23.1	14	21.6	13	20	10	15.4
Motivation (PM)										
1. Il m'arrive de ressentir une profonde satisfaction à étudier ces cours.	0	-	3	4.6	2	3.1	7	10.8	1	1.5
5. Je trouve que virtuellement tous les sujets peuvent être intéressants une fois que je m'y plonge.	1	1.5	1	1.5	2	3.1	6	9.2	3	4.6
9. Je trouve qu'étudier des sujets académiques peut, à l'occasion, être aussi excitant que lire un bon roman ou voir un bon film.	1	1.5	2	3.1	6	9.2	4	6.2	0	-
13. Je travaille beaucoup dans ces cours parce que je trouve que le contenu est intéressant.	0	-	1	1.5	0	-	7	10.8	5	7.7
17. J'arrive la plupart du temps en classe avec en tête des questions pour lesquelles je désire obtenir des réponses.	4	6.2	6	9.2	3	4.6	0	-	0	-
Sous-total	6	9.2	13	20.0	13	20.0	24	36.9	9	13.9

	0		1		2		3		4	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Approche en surface (AS)										
Stratégie (SS)										
4. J'étudie sérieusement seulement ce qui a été distribué en classe, se trouve dans les notes de cours ou figure dans les références.	3	4.6	2	3.1	2	3.1	6	9.2	0	-
8. J'apprends certaines choses en les répétant jusqu'à ce que je les connaisse par cœur, même si je ne les comprends pas.	1	1.5	2	3.1	3	4.6	4	6.2	3	4.6
12. J'ai limité mon étude à ce qui est spécifiquement demandé dans les objectifs ou les notes de cours, car je crois qu'il n'est pas nécessaire d'en faire plus.	3	4.6	7	10.8	1	1.5	2	3.1	0	-
16. Je crois que les professeurs ne doivent pas s'attendre à ce que leurs étudiants prennent beaucoup de temps à étudier les sujets qui ne sont pas matière à examen.	3	4.6	4	6.2	3	4.6	2	3.1	1	1.5
20. Je crois que la meilleure façon de réussir l'examen est d'essayer de mémoriser les réponses aux questions qui vont probablement s'y retrouver.	5	7.7	3	4.6	2	3.1	3	4.6	0	-
Sous-total	15	23.1	18	27.7	11	16.9	17	26.2	4	6.2
Motivation (SM)										
3. Mon but est de réussir les cours du module en faisant le moins de travail possible.	7	10.8	2	3.1	1	1.5	3	4.6	0	-
7. Je ne trouve pas ces cours intéressants, donc je travaille au minimum.	7	10.8	4	6.2	1	1.5	1	1.5	0	-
11. Je trouve que je peux m'en sortir à l'examen en mémorisant les sections-clés de la matière, plutôt qu'en essayant de les comprendre.	8	12.3	4	6.2	0	-	1	1.5	0	-
15. Je crois qu'il n'est pas utile d'étudier en profondeur, cela peut porter à confusion et faire perdre du temps, alors qu'il est suffisant de n'avoir qu'une idée générale du cours.	7	10.8	3	4.6	1	1.5	2	3.1	0	-
19. Je ne vois pas l'intérêt d'étudier la matière qui ne fera pas l'objet de l'examen.	1	1.5	6	9.2	4	6.2	2	3.1	0	-
Sous-total	30	46.1	19	29.3	7	10.8	9	13.9	0	0
<i>Note.</i> La cotation correspond à (0) « très rarement vrai », (1) « parfois vrai », (2) « Vrai presque la moitié du temps », (3) « Souvent vrai » et (4) « presque toujours vrai »										

Dans un second temps, une analyse descriptive présentant la moyenne des scores des réponses sur chaque dimension a été réalisée. Le tableau 13 ci-dessous montre les médianes, valeurs moyennes et écart-standards des scores obtenus pour chacune des approches d'apprentissage au niveau de la stratégie adoptée et la motivation. Le score moyen sur la sous-échelle liée à la stratégie basée sur l'approche en profondeur (PS) est de 1.89 ($SD = .44$) et de 2.26 ($SD = .65$) pour la sous-échelle liée à la motivation dans l'approche en profondeur (PM). En outre, le score moyen sur la sous-échelle liée à la stratégie basée sur l'approche en surface (AS) est de 1.65 ($SD = .62$) et le score moyen sur la sous-échelle liée à la motivation basée sur l'approche en surface (AM) est de .92 ($SD = .17$). De manière générale, ces résultats mettent en évidence une approche en profondeur significativement plus présente ($M = 2.1$; $SD = .40$) que la tendance à rester dans une approche en surface ($M = 1.29$; $SD = .55$), comme le montre le *paired sample t-test* effectué, $t_{(12)} = 3.72$, $p = .003$.

Tableau 13

Moyennes (M) et écarts standards (SD) des scores obtenus au questionnaire R-SPQ-2F de Biggs (2001, in Bonvin, 2014).

	N	M	SD
Approche en profondeur (AP)	13	2.10	.40
Stratégie (PS)	13	1.89	.44
Motivation (PM)	13	2.26	.65
Approche en surface (AS)	13	1.29	.55
Stratégie (SS)	13	1.65	.62
Motivation (SM)	13	.92	.17

VI. REFLEXION PERSONNELLE

Après avoir détaillé les résultats ressortis de l'évaluation des étudiant-e-s quant à leur disposition préalable, leur perception du dispositif offert, leur perception quant au soutien apporté par le dispositif offert, la perception de la charge de travail engendrée par cet enseignement et l'approche d'apprentissage durant cet enseignement, je souhaiterais, dans un premier temps, discuter ces résultats de manière plus générale au regard des objectifs pédagogiques poursuivis dans mon séminaire. Dans un second temps, je tenterai de proposer des pistes de régulation et d'amélioration de ce dispositif afin d'intégrer au mieux l'évaluation des étudiant-e-s pour les semestres à venir. Finalement, une réflexion quant à l'apport de ce travail de fin d'étude dans ma pratique professionnelle clora cette partie de réflexion personnelle.

6.1 Réflexions sur mon enseignement

Au regard des résultats portant sur l'évaluation des étudiant-e-s, le dispositif offert dans le cadre de mon séminaire m'a semblé être une réussite, notamment au niveau des objectifs visés, de la motivation et de l'implication des étudiant-e-s ainsi qu'au niveau du type d'apprentissages qu'il a suscités.

« Enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu »

Montaigne

Offrir un enseignement qui stimule la motivation intrinsèque des étudiant-e-s à découvrir et apprivoiser de nouvelles connaissances est un moteur qui soutient mon enseignement. Je pense en effet que la motivation et l'émulation sont les outils les plus précieux dans le processus d'apprentissage, bien qu'elles ne soient pas toujours évidentes à transmettre.

Au cours de cet enseignement, il m'a été parfois difficile d'évaluer dans quelle mesure ce dispositif hybride encourageait le maintien de la motivation des étudiant-e-s tout en favorisant un apprentissage en profondeur. Au travers des résultats décrits ci-dessus, il est apparu qu'une grande majorité des étudiant-e-s ont relevé avoir eu du plaisir à participer à ce séminaire. Comme cet enseignement est facultatif

dans le cursus, il est vrai que la motivation des étudiant-e-s en présence devrait s'avérer *de facto* plus grande lorsqu'ils/elles ont eu le choix d'y prendre part ou non. Comme la participation à ce séminaire était optionnelle dans le sens où chaque étudiant-e compose chaque module avec les cours et séminaires de son choix, la motivation initiale des étudiant-e-s devrait être plus grande que dans d'autres contextes plus restrictifs.

La question est de savoir dans quelle mesure ce dispositif hybride a réussi à entretenir cette motivation initiale tout en favorisant la participation et l'engagement de l'étudiant-e ainsi qu'une attitude visant un apprentissage en profondeur. Au regard des résultats présentés précédemment, l'hybridation de l'enseignement proposée dans le cadre du séminaire « Diagnostic : conduite d'entretiens structurés » a grandement été perçue comme un enseignement alliant l'exploitation d'outils technologiques et pédagogiques, l'accompagnement dans son apprentissage, le soutien au processus de construction de ses connaissances et les interactions interpersonnelles.

L'articulation entre les phases d'enseignement en présence et à distance est apparue représenter pleinement le dispositif offert. L'engagement des étudiant-e-s tant durant les phases d'enseignement en présence et à distance me semble être un aspect essentiel favorisant tant l'apprentissage en profondeur que la motivation à s'engager dans un processus d'apprentissage. Dans ce sens, je trouve particulièrement intéressant que les étudiant-e-s aient reflété être davantage actifs/actives dans les activités à distance par rapport aux activités en présence. Cet aspect reflète mon sentiment que les sessions en présence n'ont parfois pas été exploitées au mieux lors de ce séminaire. En effet, j'ai trouvé parfois difficile d'engager une discussion porteuse et constructive durant le séminaire. De ce fait, j'ai eu l'impression parfois qu'il me manquait cette petite énergie d'activation qui aurait permis à la mayonnaise de prendre et ainsi, que les outils pédagogiques mis en œuvre dans ce séminaire puissent être pleinement exploités. Cette inhibition des étudiant-e-s à participer durant les phases de discussion lors des séances d'intervision est probablement due, en partie, au fait que je n'aie pas suffisamment rappelé les consignes et mes attentes comme l'a relevé mon collègue lors de son observation qui est intervenue lors de la première séance d'intervision de mon séminaire. Mon appréhension concernant le déroulement de cette première séance m'a conduite à passer comme chat sur braise sur la phase d'introduction qui m'aurait

permis de rappeler les objectifs de ces séances et ce qui était attendu des étudiant-e-s. Malgré mon ouverture aux réactions des étudiant-e-s et le soutien à la participation notamment au travers de validation verbale et non-verbale (*backchanneling*), une dynamique plus participative pourrait être favorisée par des questions plus précises et ciblées à l'attention des étudiant-e-s. Comme l'a mentionné très justement mon collègue lors de son observation, « augmenter la participation des étudiant-e-s et de tous les étudiant-e-s me semble être l'enjeu intéressant à essayer de travailler par la suite ».

Au niveau de la mise à disposition de ressources sous forme multimédia et d'outils technologiques de gestion, cette composante a été pleinement reflétée dans l'évaluation des étudiant-e-s, notamment dans la réalisation des différents travaux. A mon sens, les outils d'aide à l'apprentissage ainsi que des ressources sous forme multimédia mis à disposition des étudiant-e-s ont contribué à favoriser un apprentissage en profondeur. Par ailleurs, j'ai eu l'impression que l'utilisation d'outils technologiques pour la réalisation des différents travaux a encouragé, d'une part, l'implication des étudiant-e-s et d'autre part, une approche visant davantage un apprentissage en profondeur.

Du point de vue de l'approche d'apprentissage, celle-ci semble également avoir joué un rôle-clé tant au niveau de la motivation qu'elle a stimulée qu'au niveau de la qualité de l'apprentissage. Dans ce contexte, un point qui m'a semblé crucial dans l'évaluation des étudiant-e-s quant à ce séminaire concerne l'orientation de leurs objectifs d'apprentissage vers la communication, la collaboration et la connaissance de soi. En effet, la composante relationnelle et réflexive était la pierre angulaire sur laquelle reposait ce séminaire. Tant au travers de sa conception que de sa mise en œuvre, j'ai souhaité offrir un dispositif congruent avec ce désir d'orienter l'apprentissage avant tout vers l'atteinte d'objectifs relationnels et réflexifs au travers notamment du développement par les étudiant-e-s de leur savoir-faire et savoir-être dans la conduite des entretiens diagnostiques. En effet, développer tant un savoir-faire qu'un savoir-être dans la conduite des entretiens diagnostiques était l'objectif central de cet enseignement. Toutefois, cet objectif est intimement lié à l'approche d'apprentissage dans laquelle s'investit l'étudiant-e. Il m'apparaît peut probable, en effet, que l'étudiant-e puisse développer un savoir-faire et un savoir-être en s'investissant de manière superficielle dans son apprentissage. Pour cette raison, un

méta-objectif pédagogique visé par cet enseignement a consisté à susciter la motivation de l'étudiant-e à s'engager pleinement dans un apprentissage en profondeur.

Comme l'ont souligné une majorité des étudiant-e-s ayant participé à ce séminaire, le dispositif mis en œuvre dans ce séminaire a grandement favorisé leur apprentissage. La préparation des séances d'intervision, l'auto-analyse dans la réalisation d'un entretien, le travail en binôme et le partage en présence lors des séances d'intervision sont autant d'éléments qui ont contribué à acquérir des connaissances et savoir-faire dans la conduite d'entretiens structurés, mais également à développer une attitude réflexive. A mon sens, la cohérence entre les objectifs poursuivis dans ce séminaire, les activités pédagogiques mises en œuvre et le mode d'évaluation a contribué à ce que cet enseignement soit perçu par les étudiant-e-s comme ayant du sens pour leur futur professionnel. En effet, le changement quant au mode d'évaluation passant d'une évaluation portant sur des aspects théoriques à une évaluation visant l'atteinte d'objectifs en rapport avec la mise en pratique d'un entretien diagnostique me semble être le point fort de ce dispositif. Comme dit l'adage, « c'est en forgeant que l'on devient forgeron ». En ce sens, un mode d'évaluation basé sur les objectifs d'apprentissage et offrant un feedback sur la mise en œuvre des compétences visées dans cet enseignement me semble être une composante-clé permettant à cet enseignement de faire sens pour l'étudiant-e.

L'accompagnement méthodologique et métacognitif que les étudiant-e-s ont perçu dans cet enseignement me semble être un aspect important qui a contribué à développer une dynamique d'apprentissage visant l'engagement de l'étudiant-e dans son processus d'apprentissage. En effet, les échanges entre l'enseignante et les étudiant-e-s ainsi qu'entre les étudiant-e-s entre eux ont été une composante-clé de ce séminaire, comme l'ont relevé les étudiant-e-s. Dès lors, la mise en œuvre de séances d'intervision visant la co-construction des savoirs et l'apport de feedbacks mutuels constructifs me paraît être un outil judicieux pour favoriser l'engagement de l'étudiant-e et pour l'encourager à entreprendre une réflexion sur la complexité qui l'attend dans sa future pratique professionnelle.

Par ailleurs, les échanges constructifs qui ont pris place au cours des enseignements en présence me sont apparus être des éléments cruciaux dans la prise de confiance des étudiant-e-s en leurs compétences de futur-e-s psychologues.

« On n’enseigne pas ce que l’on sait. On n’enseigne pas ce que l’on veut. On enseigne ce que l’on est. »

Jean Jaurès

Prendre confiance en ses compétences est essentiel à mon sens pour oser analyser la complexité d’une situation avec recul tout en s’octroyant une certaine créativité qui ouvre les perspectives et fait apparaître les ressources qui semblent parfois absentes. Le sentiment d’efficacité personnelle élevé à l’issue de ce séminaire reflète le climat constructif et bienveillant propice à l’apprentissage et au développement d’une confiance en ses compétences au travers des connaissances acquises et de l’approche réflexive qu’il a favorisé. Développer une attitude bienveillante envers soi-même était, par ailleurs, une composante omniprésente en arrière plan, mais qui a été perçue et relevée par les étudiant-e-s.

Finalement, un point important qui a émergé des résultats concerne l’approche d’apprentissage entreprise par les étudiant-e-s dans le cadre de ce séminaire. En effet, l’objectif central que je visais dans la mise en œuvre de ce dispositif reposait sur le développement d’une approche d’apprentissage en profondeur au détriment d’une approche en surface plus superficielle qui aurait entravé, à mon sens, l’atteinte des objectifs pédagogiques visés dans ce séminaire. Au regard de l’auto-évaluation des étudiant-e-s, l’approche en profondeur s’est avérée prépondérante en comparaison à une approche plus superficielle, et ce, tant au niveau des stratégies mises en place qu’au niveau de la motivation des étudiant-e-s. De mon point de vue, l’approche d’apprentissage en profondeur qui a été favorisée par une majorité des étudiant-e-s reflète la réussite et le succès pédagogique de ce dispositif hybride. Comme le relèvent Charlier et al. (2004), la mise en œuvre d’un dispositif hybride accroît les opportunités pour l’étudiant-e de bénéficier du contexte d’apprentissage offert et favoriserait ainsi des apprentissages de meilleure qualité :

« L'apprentissage est vu comme une activité par laquelle l'apprenant tire ou ne tire pas parti des opportunités qui lui sont offertes. Un ajustement adéquat n'est pas donné d'emblée par les caractéristiques du dispositif, il n'existe qu'en contexte lorsqu'un apprenant tire parti des ressources offertes. Un dispositif peut cependant être conçu pour accroître cet ajustement, par exemple, en offrant des opportunités de choix aux apprenants. Ainsi, l'hybridation faciliterait la création de meilleures affordances entre un apprenant et le dispositif de formation et conduirait à des apprentissages de meilleure qualité (apprentissage en profondeur). »

Charlier et al., (2004, p. 8)

Toutefois, une partie des étudiant-e-s participant ce séminaire ont mentionné aborder leurs études avec une stratégie d'apprentissage en surface. A mon sens, cet aspect souligne la nécessité d'offrir davantage d'enseignements requérant un investissement de l'étudiant-e et un apprentissage visant l'appropriation de la matière dans nos cursus de formation.

Par ailleurs, la réflexion sollicitée tant en présence qu'à distance au travers de ce dispositif reflète également la réussite dans la mise en œuvre des objectifs qui étaient visés dans cet enseignement. Encourager la réflexion critique me semble être essentielle au niveau universitaire. Il s'agit d'un outil primordial dans la construction de son savoir et dans la construction d'une posture permettant de faire face à la complexité des environnements professionnels qui attendent les futur-e-s psychologues. Cette capacité à reconnaître la complexité tout en étant capable de la gérer m'apparaît être un prérequis pour pouvoir mettre en jeu toutes les ressources à disposition. Toutefois, les défis que j'entrevois dans la mise en œuvre de ce dispositif hybride sont nombreux. Ils portent notamment sur une plus grande participation ainsi qu'une réflexion plus poussée des étudiant-e-s en présence.

6.2 Propositions de régulation et perspectives d'amélioration

Dans ce sous-chapitre, je souhaiterais aborder les perspectives d'amélioration et les propositions de régulation que j'entrevois pour ce dispositif. Bien que certaines composantes propres aux dispositifs hybrides se soient avérées peu présentes, notamment en ce qui concerne l'utilisation d'outils de communication synchrone et de collaboration, la possibilité pour les étudiant-e-s de commenter et d'annoter les documents, le choix et la liberté des méthodes pédagogiques ou le recours aux ressources et acteurs externes, le développement de celles-ci pour les semestres à

venir ne m'apparaît pas pertinent au vu des objectifs que vise cet enseignement. A l'aune des réflexions qui ont émergées dans ce travail, de l'évaluation des étudiant-e-s à l'issue de ce séminaire et des réflexions partagées lors de l'intervision qui a pris place dans le cadre de ma formation Did@cTIC, plusieurs pistes d'améliorations se sont dessinées.

En premier lieu, **accroître la participation** des étudiant-e-s reste un point central que je pense ne pas avoir suffisamment suscitée lors de ce séminaire. Bien qu'une partie des étudiant-e-s ont pris part à la discussion en partageant leurs feedbacks, j'ai eu l'impression de ne pas suffisamment avoir réussi à structurer et guider la discussion pour permettre aux étudiant-e-s d'approfondir et d'aller au-delà des commentaires conventionnels qui maintiennent la discussion à un niveau d'analyse superficielle. En outre, malgré mon ouverture aux réactions des étudiant-e-s, les nombreuses attitudes d'encouragement et de valorisation relevées par mon collègue dans le cadre de mon intervision, force est de constater que seule une partie des étudiant-e-s en présence ont participé de manière active et spontanée. Dans ce contexte, j'entrevois plusieurs pistes d'amélioration pour accroître la participation des étudiant-e-s en présence et favoriser l'émergence d'une discussion constructive menant les étudiant-e-s à développer une réflexion critique sur l'évaluation diagnostique notamment. D'une part, je souhaiterais porter une plus grande attention à expliciter clairement ce qui est attendu des étudiant-e-s pour chaque activité en prenant soin de reformuler les buts pédagogiques. Cela devrait permettre de créer une dynamique plus participative en donnant du sens à l'activité. D'autre part, il m'est arrivé à plusieurs reprises de donner spontanément un retour avant même que les étudiant-e-s n'aient pu intervenir. Un point qui me semble important serait de suivre un déroulement plus structuré dans lequel les étudiant-e-s seraient par exemple invité-e-s dans un premier temps à partager leurs feedbacks, puis dans un second temps je pourrais compléter et/ou rebondir sur des points relevés.

En second lieu, **accroître la réflexion critique** des étudiant-e-s durant ce séminaire serait également un objectif que je souhaiterais poursuivre. Dans ce cadre, un aspect clé qui a été relevé lors de mon intervision a porté sur ma tendance à poser des questions très générales, voire trop générales. Ainsi, une piste d'amélioration que je souhaiterais exploiter consistera notamment à structurer cette partie de discussion en préparant des questions plus ciblées et précises. Ces

questions pourraient être une base permettant l'approfondissement de thématiques précises. Pour ce faire, j'envisage de travailler une thématique spécifique lors de chaque séance d'intervision. Les thématiques en lien avec les questions du diagnostic, du continuum entre santé et maladie ou l'influence de nos représentations préalables sur notre manière de mener un entretien diagnostic et/ou sur les conclusions que nous tirons à l'issue d'un entretien seraient autant de thématiques qui pourraient être travaillées. Pour amener les étudiant-e-s à développer une réflexion critique, une activité en sous-groupe pourrait favoriser les échanges et l'approfondissement de ces questions. A l'issue de cet échange et de cette réflexion en sous-groupe, la discussion en plenum pourra être alimentée des différentes réflexions qui auront émergées dans l'activité en sous-groupe.

En dernier lieu, offrir des séquences d'enseignement permettant un apprentissage par observation ou « façonnage » serait une aide à l'apprentissage pertinente que les étudiant-e-s ont mentionné à l'issue de ce séminaire. Il s'agira par exemple de prévoir une séquence d'enseignement durant laquelle je pourrais mener une partie d'un entretien diagnostic dans le cadre d'un jeu de rôle. En alternant l'enseignement du contenu théorique avec une première mise en pratique, cela pourrait permettre aux étudiant-e-s de donner davantage sens à cet apport théorique et à le contextualiser grâce à des exemples concrets. Par ailleurs, une première présentation de ce qui est attendu dans la conduite d'un entretien structuré pourrait également favoriser la mise en exergue des difficultés inhérentes à la conduite d'un entretien diagnostic et encourager l'approfondissement de ces questions durant les séances d'intervision qui interviennent dans la seconde partie de ce séminaire. Cette première activité d'observation s'insère pleinement dans la théorie de l'apprentissage social ou l'apprentissage contextualisé (Lave & Wenger, 1991, in Fry et al., 2008) qui repose sur la compréhension des connaissances et l'apprentissage en contexte. La présentation de la conduite d'un entretien pourrait ainsi permettre d'accroître la confiance des étudiant-e-s, un élément crucial contribuant à un apprentissage optimal.

6.3 Apports de ce projet pédagogique dans le cadre de mon TFE

Au terme de ce projet de fin d'étude, les compétences développées et les apports tant théoriques, pratiques qu'expérientiels sont riches. Cette formation en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education dans son ensemble m'a offert l'opportunité de développer ma capacité de concevoir et mettre en œuvre un dispositif d'enseignement en favorisant une approche réflexive tant en amont qu'en aval. Ce questionnement constant quant à la cohérence de mon scénario pédagogique est un apport précieux de cette formation qui m'accompagne dans mon expérience d'enseignante. Cette formation et plus particulièrement ce travail de fin d'étude m'ont invitée à endosser une attitude réflexive sur mon expérience d'apprenante, mes conceptions préalables de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que sur ma pratique d'enseignement. Cette posture m'a donné l'opportunité de mener une réflexion continue entre la phase de développement de mon scénario pédagogique, durant sa mise en œuvre et à l'issue de l'analyse de ses effets. Par ailleurs, mener une réflexion approfondie sur les effets de ce dispositif hybride, quant à l'apprentissage des étudiant-e-s, à leur motivation et à leurs perceptions, a été particulièrement formateur dans mon processus de formation à l'enseignement. Cette attitude réflexive tant en amont qu'en aval m'a fait prendre conscience de la complexité que constitue la mise en œuvre d'un scénario qui soit cohérent et qui fasse sens tant au niveau des objectifs qu'il poursuit, du dispositif choisi pour la transmission du savoir et du mode d'évaluation. A l'issue de l'analyse de mon scénario pédagogique, cette cohérence et le sens que prend chaque activité pédagogique sont apparus être des éléments cruciaux dans la motivation suscitée chez les étudiant-e-s, leur disposition et la qualité des apprentissages réalisés.

Dès lors, ce travail m'a rendue plus consciente des enjeux qui se jouent dans la conception de chaque scénario pédagogique. J'ai pu affiner ma capacité à analyser la pertinence et la cohérence de mes scénarios pédagogiques en prenant en compte la diversité des paramètres inhérents au contexte de l'enseignement au niveau universitaire, à savoir la diversité culturelle et la diversité des parcours des étudiant-e-s, leurs expériences d'apprenant-e-s, leurs représentations préalables, leur disposition et connaissances préalables. Par ailleurs, les outils concrets présentés ont été une formidable source d'inspiration pour me permettre de tester de nouvelles formes d'enseignement. La mise sur pied du dispositif hybride présenté

dans ce travail est un exemple d'outil novateur qui émerge dans le domaine de la pédagogie et qui m'était jusqu'alors inconnu. Cette formation a été un voyage au cœur de ce qui se développe actuellement en pédagogie au niveau supérieur et en ce sens, je peux dire que cela m'a donné un regard nouveau tant sur les perspectives de l'enseignement universitaire aujourd'hui que sur le vaste champ d'action que j'ai à disposition dans ma pratique.

Finalement, ce travail de fin d'étude m'a donné l'opportunité de réfléchir à ma conception actuelle de l'enseignement. Ce travail a ainsi été un processus au travers duquel j'ai pu réfléchir aux valeurs qui me tiennent à cœur dans ma pratique et qui sont à la base de ma conception de l'enseignement. En analysant ma pratique, j'ai été amenée à me questionner sur la manière dont je pourrais incarner au mieux les valeurs qui constituent ma vision de l'enseignement. Malgré la difficulté que cela peut être de les incarner à chaque instant, ces valeurs me guident vers ce à quoi j'aspire et me donnent une plus grande liberté d'action en ouvrant mes perspectives d'amélioration et de développement.

« On ne peut rien enseigner à autrui. On ne peut que l'aider à le découvrir lui-même »

Galilée

FIN

REFERENCES

- Arseneau, Ric, & Rodenburg, Dirk (1998). The developmental perspective: Cultivating ways of thinking. In Daniel D. Pratt and associates (Eds.), *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education* (pp. 105-150). Melbourne: Krieger Publishing.
- Aspegren, K. (1999). BEME Guide No. 2: Teaching and learning communication skills in medicine—a review with quality grading of articles. *Medical teacher*, 21(6), 563-570.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
Récupéré le 10.07.2015 de <http://www.westga.edu/~vickir/Healthcare/HC14%20FacilitatingResiliency/Link%2010%20--%20Self-Efficacy.pdf>
- Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. *Tome 2: Se développer au titre d'enseignant-e*. Bern: Peter Lang International Academic Publishers.
- Bonvin, G. (2014). Dispositif hybride et approche d'apprentissage: analyse de la relation entre un cours à dispositif hybride et l'approche d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. *Education & Formation*, e, 301.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, G., Gueudet, G., Lameul, M., Lebrun, A., Lietart, M., Nagels, D., Peraya, A., Rossier, E., Renneboog, E., Villiot- Leclercq (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Charlier, B. (2014). Module A. Enseignement et apprentissage [Note de cours dans le cadre de la formation didactique en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Éducation].
- Charlier B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et Savoirs*, 4(4), p. 469-496.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2004). Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire. In: *L'AIPU: 20 ans de recherches et d'actions pédagogiques: bilans et perspectives*. Université Cadi Ayyad.

De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., & Mettelin, P.T.J. (2003). *Guide du formateur (2ème éd.)*. Bruxelles: De Boeck Université.

De Ketele, J.M. (1986). L'évaluation du savoir-être, in De Ketele, J.M. (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles : De Boeck Université, 179-208.

Denis, B., & Leclercq, D. (2000, juin). *Quelques pistes méthodologiques pour développer des compétences d'autoformation chez des apprenants à l'université*. Communication présentée au colloque du CNAM sur l'auto-formation, Paris, France.

Deschryver, N., & Charlier B. (Ed.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final. Commission Européenne Education et Education : Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (S03228-LLP-I-2009-1-FRERASMUS-EMHE). Récupéré le 11 mai 2015 de: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/hysup/>.

Deschryver, N., Charlier, B., & Fürbringer, J. M. (2011). L'approche par compétences en pratique. *Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur: réflexions et pratiques*, 57.

Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D., & Villiot-leclercq, E. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides?

Deschryver, N., & Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage. Effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, 77-97.

Diem, M. (2009). *La situation des nouveaux diplômés en psychologie sur le marché de l'emploi en 2007*. Résultats tirés de l' « Enquête auprès des diplômées et des diplômés des hautes écoles, volée 2006, Office Fédéral de la Statistique, OFS. Récupéré le 12.02.2016 sur la page : http://www.psychologie.ch/fileadmin/user_upload/dokumente/Bildung/ausbildung/marche-emploi-07.pdf

Entwistle, N. (2003). Concepts and conceptual frameworks underpinning the ETL Project. Edinburgh: School of Education, University of Edinburgh.

First, M. B., Gibbon, M., Spitzer, R. L., Williams, J. B. W., New York State Psychiatric Institute., & Columbia University. (2002). *SCID 101 for DSM-IV: Training video for the structured clinical interview for DSM-IV axis I disorders (SCID)*. New York: Biometrics Research Dept., New York State Psychiatric Institute.

Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2008). Understanding student learning. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. New-Yor, U.S.A.: Routledge.

Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. (2011). Video feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45-63.

- Goldstein, E. A., MacLaren, C. F., Smith, S., Mengert, T. J., Maestas, R. R., Foy, H. M., Wenrich, M. D., & Ramsey, P. G. (2005). Promoting fundamental clinical skills: a competency-based college approach at the University of Washington. *Academic Medicine*, 80(5), 423-433.
- Grasha, A. F. (1994). A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College teaching*, 42(4), 142-149.
- Heaven, C., Clegg, J., & Maguire, P. (2006). Transfer of communication skills training from workshop to workplace: the impact of clinical supervision. *Patient education and counseling*, 60(3), 313-325.
- Hoskins, S. L., & Newstead, S. E. (1998). Encouraging student motivation. In Daniel D. Pratt and associates (Eds.), *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education* (pp. 27-37). Melbourne: Krieger Publishing.
- Hounsell, D. (2008). Evaluating courses and teaching. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. New-Yor, U.S.A.: Routledge.
- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche « dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup): avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Education & Formation*, (e-301), 139-147.
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer des compétences?. *Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur: réflexions et pratiques*, 31-45.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. University College Cork.
- Lane, C., & Rollnick, S. (2007). The use of simulated patients and role-play in communication skills training: a review of the literature to August 2005. *Patient education and counseling*, 67(1), 13-20.
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R., & Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education et formation*, (e-301), 55-74.
- Maguire, P., & Pitceathly, C. (2002). Key communication skills and how to acquire them. *BMJ: British Medical Journal*, 325(7366), 697-700.
- Manz, C.C., & Sims, H.P. (1981). Vicarious learning: The influence of modelling on organizational behavior. *The Academy of Management Review*, 6(1), 105-113.
- Norton, L. (2008). Assessing student learning. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. New-Yor, U.S.A.: Routledge.

Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation*, (e-301), 15-34.

Peraya, D., & Peltier, C. (2012). Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. Dans N. Deschryver et B. Charlier, *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final (p. 54-86). Récupéré le 11 octobre 2015 de : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>.

Perrenoud, P. (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université. *Congrès de l'AIPU*.

Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (sd.). Dispositifs hybrides : nouvelle perspective pour une pédagogie de l'enseignement supérieur. Récupéré le 17 juillet 2015 du site du DG Education et culture: <http://prachysup.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544>.

Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre: l'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris: Presses universitaires de France.

Rees, C., Sheard, C., & McPherson, A. (2004). Medical students' views and experiences of methods of teaching and learning communication skills. *Patient education and counseling*, 54(1), 119-121.

Rogers, C. R., Le Bon, D., & Hameline, D. (1972). *Liberté pour apprendre?* (p. 277). Paris: Dunod.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Sanson-Fisher, R. W., & Poole, A. D. (1980). Simulated patients and the assessment of medical students' interpersonal skills. *Medical Education*, 14(4), 249-253.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Stefani, L. (2008). Planning teaching and learning: Curriculum design and development. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. New-Yor, U.S.A.: Routledge.

Toelstede, B. G., & Gamber, P. (1993). *Video-Training und Feedback*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Zick, A., Granieri, M., & Makoul, G. (2007). First-year medical students' assessment of their own communication skills: a video-based, open-ended approach. *Patient education and counseling*, 68(2), 161-166.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1	18
Cycle de l'apprentissage proposé par Kolb (1984, in Fry et al., 2008, p. 15).	
Figure 2	36
Typologie des méthodes pédagogiques proposée par De Ketele et al. (1988, p. 127)	
Figure 3	44
Modes d'enseignement retenus pour ce séminaire et compétences visées.	
Figure 4	48
Quatre éléments constitutifs d'une séance d'intervision visant à favoriser l'acquisition de connaissances au travers d'une approche collaborative.	
Figure 5	49
Trois stades du développement d'une compétence (Jonnaert, 2011, p.38).	
Figure 6	63
Sources et méthodes permettant la récolte de feedbacks sur son enseignement (Hounsell, 2008).	
Figure 7	76
Dispersion des types de dispositifs hybrides 1 (la scène), 2 (l'écran) et 3 (le gîte) sur les 14 composantes	
Figure 8	77
Dispersion des types de dispositifs hybrides 4 (l'équipage), 5 (le métro) et 6 (l'écosystème) sur les 14 composantes.	
Figure 9	83
Scores moyens des réponses des étudiant-e-s aux questions portant sur l'évaluation de chaque composante caractérisant un dispositif hybride.	

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1	41
Présentation des dimensions et composantes proposées dans la recherche Hy-Sup pour caractériser les typologies de dispositifs hybrides (Deschryver & Charlier, 2012) ainsi que des spécificités relatives au séminaire « Diagnostic: conduite d'entretiens structurés » quant à ces dimensions.	
Tableau 2	52
Présentation des activités en présence et à distance réalisées durant le séminaire « Diagnostic : conduite d'entretiens structurés », l'objectif visé par chaque activité, le média utilisé, les acteurs/actrices impliqué-e-s et l'approche engagée dans ce processus d'apprentissage.	
Tableau 3	66
Présentation des caractéristiques d'un apprentissage en profondeur mises en œuvre dans le séminaire « Diagnostic: conduite d'entretiens structurés ».	
Tableau 4	69
Présentation des 5 dimensions et des composantes qui constituent un dispositif hybride. Ces définitions ont été tirées de Peraya et Peltier (2012, in Deschryver & Charlier, p. 54-56).	
Tableau 5	72
Description des six type de dispositifs de formation hybrides tirée de Deschryver et Charlier (2012, p. 57-60), Lebrun et al. (2014) et Bonvin (2014).	
Tableau 6	74
Présentation de l'adaptation du questionnaire Hy-Sup adressé aux étudiant-e-s dans le cadre du séminaire « Diagnostic : conduite d'entretiens structurés ». Les composantes générales et spécifiques qui constituent le questionnaire sont présentées ainsi que le nombre d'items permettant d'évaluer chaque composante (basé sur Burton et al., 2011).	
Tableau 7	76
Présentation des différents types de dispositif hybride en fonction de leur saturation sur chacune des 12 composantes (Burton et al., 2011, pp. 89).	
Tableau 8	78
Présentation des cinq dimensions sur lesquelles se base le questionnaire évaluant la perception des étudiant-e-s quant au support offert par le dispositif hybride. Les descriptions de ces dimensions ont été tirées de Deschryver et Lebrun (2014, p. 82).	

Tableau 9	80
Calcul des scores pour chaque approche d'apprentissage relative à la stratégie adoptée et à la motivation suscitée selon Biggs (2001, in Bonvin, 2014).	
Tableau 10	82
Présentation de la moyenne (<i>M</i>) et de l'écart-standard (<i>SD</i>) pour les réponses des étudiant-e-s ayant participé au séminaire « Diagnostic : conduite d'entretiens structurés » pour chacune des composantes et dimensions.	
Tableau 11	87
Moyennes (<i>M</i>) et écarts standards (<i>SD</i>) des scores obtenus aux questions portant sur la perception du dispositif comme soutien à l'apprentissage en matière de motivation, d'informations, d'activités, d'interactions et de productions/travaux.	
Tableau 12	90
Distribution des fréquences des 20 items du questionnaire R-SPQ-2F de Biggs (2001, in Bonvin, 2014) intégré au questionnaire Hy-Sup adressé aux étudiant-e-s (Deschryver & Charlier, 2012).	
Tableau 13	92
Moyennes (<i>M</i>) et écarts standards (<i>SD</i>) des scores obtenus au questionnaire R-SPQ-2F de Biggs (2001, in Bonvin, 2014).	

TABLE DES ANNEXES

Annexes disponibles sur demande