



UNIL | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

Year : 2017

L'entretien motivationnel en appui aux prestations d'orientation scolaire et professionnelle

Rochat Shékina

Rochat Shékina, 2017, L'entretien motivationnel en appui aux prestations d'orientation scolaire et professionnelle

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

Posted at the University of Lausanne Open Archive <http://serval.unil.ch>

Document URN : urn:nbn:ch:serval-BIB_OC1F8A4F02063

Droits d'auteur

L'Université de Lausanne attire expressément l'attention des utilisateurs sur le fait que tous les documents publiés dans l'Archive SERVAL sont protégés par le droit d'auteur, conformément à la loi fédérale sur le droit d'auteur et les droits voisins (LDA). A ce titre, il est indispensable d'obtenir le consentement préalable de l'auteur et/ou de l'éditeur avant toute utilisation d'une oeuvre ou d'une partie d'une oeuvre ne relevant pas d'une utilisation à des fins personnelles au sens de la LDA (art. 19, al. 1 lettre a). A défaut, tout contrevenant s'expose aux sanctions prévues par cette loi. Nous déclinons toute responsabilité en la matière.

Copyright

The University of Lausanne expressly draws the attention of users to the fact that all documents published in the SERVAL Archive are protected by copyright in accordance with federal law on copyright and similar rights (LDA). Accordingly it is indispensable to obtain prior consent from the author and/or publisher before any use of a work or part of a work for purposes other than personal use within the meaning of LDA (art. 19, para. 1 letter a). Failure to do so will expose offenders to the sanctions laid down by this law. We accept no liability in this respect.



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES

INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

**L'entretien motivationnel en appui aux prestations d'orientation scolaire et
professionnelle**

THÈSE DE DOCTORAT

Présentée à la
Faculté des Sciences Sociales et Politiques
De l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de
Docteur en Psychologie

par
Shékina Rochat

Directeur de thèse
Prof. Jérôme Rossier

Jury
Prof. Jérôme Rossier, Université de Lausanne
Prof. Jonas Masdonati, Université de Lausanne
Prof. Jean-Luc Bernaud, Conservatoire des Arts et Métiers
Prof. Geneviève Fournier, Université de Laval

LAUSANNE

2017



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Le Conseil de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Jérôme ROSSIER, directeur de thèse, Professeur à l'Université de Lausanne
- Jean-Luc BERNAUD, Professeur au Conservatoire national des arts et métiers à Paris
- Geneviève FOURNIER, Professeure à l'Université de Laval
- Jonas MASDONATI, Professeur à l'Université de Lausanne

autorise, sans se prononcer sur les opinions de la candidate, l'impression de la thèse de Madame Shékina ROCHAT, intitulée :

**« L'entretien motivationnel en appui aux prestations d'orientation
scolaire et professionnelle »**

Lausanne, le 28 avril 2017

Le Doyen de la Faculté

Professeur
Jean-Philippe Leresche

Résumé

À l'heure où les trajectoires professionnelles se font de plus en plus changeantes et imprévisibles, la motivation des individus à s'engager dans des démarches d'orientation et d'insertion professionnelles est de plus en plus cruciale pour la réussite des nombreuses transitions qui jalonnent les carrières. Toutefois, jusqu'alors, la question de la motivation avait reçu peu d'intérêt de la part des chercheurs en orientation, ce qui laissait les psychologues conseiller·ère·s en orientation singulièrement démuni·e·s face à des consultant·e·s ne présentant pas ou peu de motivation. Depuis quelques années, la méthode de l'entretien motivationnel (Miller & Rollnick, 1991, 2006, 2013) a ainsi commencé à recevoir une attention croissante dans le domaine de l'orientation.

L'objectif de cette thèse est alors d'étudier dans quelle mesure et avec quelle efficacité il est possible d'avoir recours à cette méthode en appui aux prestations d'orientation scolaire et professionnelle. À cette fin, trois angles d'approche ont été favorisés. D'une part, au travers d'une réflexion théorique, la pertinence du recours à l'entretien motivationnel pour accroître la motivation des consultant·e·s et les accompagner dans un processus de modération des aspirations est étudié. D'autre part, l'effet d'une formation à l'entretien motivationnel sur les comportements de psychologues conseiller·ère·s en orientation et sur le discours de leurs consultant·e·s est évalué de manière empirique, au moyen d'un dispositif quasi-expérimental. Enfin, l'efficacité clinique de cette approche pour produire un changement réel dans la vie des individus est investiguée au moyen d'une étude de cas.

Le produit de ces réflexions est présenté sous la forme de cinq articles. Une introduction générale inscrit ces articles dans le cadre théorique de la *living system theory of vocational behavior and development* (Vondracek, Ford & Porfeli, 2015) et une discussion finale souligne les apports et limites de l'adoption d'une approche intégrative en orientation.

Abstract

At a time when professional trajectories are becoming more unpredictable, individual motivation is increasingly important to succeed in the numerous transitions that mark contemporary vocational paths. Historically, the issue of motivation has received little attention from vocational researchers, and career counseling psychologists have lacked tools when counsees demonstrate little or no motivation. Recently, motivational interviewing (Miller & Rollnick, 1991, 2002, 2013) has thus begun to receive increasing attention in the field of career counseling.

The objective of this thesis is to examine the uses and efficacy of motivational interviewing in support of career counseling services. To this end, three perspectives are adopted. First, the relevance of using motivational interviewing to increase the counsees' motivation and to support them in a process of moderation of aspirations is explored theoretically. Second, the effect of motivational interviewing training on the behaviors of career counselor psychologists and the subsequent impact on their counsees is empirically assessed through a quasi-experimental design. Finally, the clinical effectiveness of this approach to produce real change in the lives of individuals is investigated through a case study.

The product of these reflections is presented in the form of five articles. A general introduction anchors these articles in the theoretical framework of the "living system theory of vocational behavior and development" (Vondracek, Ford, & Porfeli, 2015). A final discussion section highlights the contributions and limitations of adopting an integrative approach in the field of career counseling.

À Celui

qui a toujours gardé mes pas,

À mon grand-père

qui a toujours cru qu'un jour je deviendrais docteur,

À mes parents

qui m'ont donné ce qu'il y a de plus précieux : l'amour, la confiance et la foi

À Koorosh

dont l'intuition est devenue prémonition :

EVALUATION CONTINUE		Cas No
L'étudiant-e (Nom).....	<u>Rochat</u>	<u>7</u>
(Prénom).....	<u>Shekina</u>	en MSc1/ MSc2 /MAS
sous la supervision de (Nom du superviseur).....	<u>K. Massoudi</u>	a traité le cas de
(Nom du client).....	[REDACTED]	du au
Lors de l'évaluation commune du		
<u>2.06.2011</u> , l'étudiant-e et le superviseur ont vu		
les éléments positifs / acquis suivants		
<u>- Approche "Praticienne-chercheuse":</u>		
<u>- maîtrise des concepts / modèle théoriques</u>		
<u>- rapprochement théorie -> clinique</u>		
les suggestions / objectifs suivants		
Signature du superviseur :		Signature de l'étudiant-e :
<u>[Signature]</u>		<u>[Signature]</u>
Niveau : insuffisant <input type="checkbox"/> suffisant <input type="checkbox"/> moyen <input type="checkbox"/> bon <input type="checkbox"/> très bon <input checked="" type="checkbox"/> excellent <input type="checkbox"/>		

(Évaluation par le Dr. Koorosh Massoudi de ma première prise en charge en Service de consultation de l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne).

Remerciements

Un sujet de thèse n'est jamais choisi au hasard ; il reflète une part de celui ou celle qui le choisit. Lorsque la thématique adoptée porte sur l'entretien motivationnel, il apparaît évident que l'enthousiasme et la motivation de l'entourage seront une composante clé de la réussite du travail en question. C'est pourquoi je tiens à remercier vivement toutes les personnes qui ont cru dans mes projets et m'ont accordé leur confiance au point de me suivre dans cette aventure, ainsi que tous ceux dont la présence m'a encouragée et soutenue tout au long de ce pari fou qu'est la réalisation d'une thèse !

En tout premier lieu, mes remerciements vont tout d'abord à ma famille, et en particulier à mes parents Jacques-Daniel et Véronique, pour leur soutien inconditionnel et leurs précieux conseils, mais aussi pour l'héritage qu'ils m'ont transmis : un peu de génie, un peu de culture, et une bonne dose de détermination ! À ma sœur Natalia et à mon frère Josua, ces deux êtres d'exception qui n'ont jamais douté de ma réussite. À ma cousine Ketsia Di Betta, qui a été fidèlement présente à mes côtés à chaque étape marquante de cette aventure, dans les hauts comme dans les bas.

En second lieu, je tenais à remercier toutes les personnes qui ont rendu cette aventure possible. À commencer par Jérôme Rossier qui a accepté de diriger cette thèse et qui m'a accordé toute l'autonomie dont j'avais besoin pour la mener à bien, ainsi que Koorosh Massoudi, qui est le premier à m'avoir dit que j'avais les compétences pour me lancer dans un doctorat, et qui m'a accordé sa confiance pour ses enseignements. Mes remerciements vont également à André Hungerbühler, qui a eu l'audace de m'engager comme psychologue conseillère en orientation alors que je n'étais que fraîchement diplômée : sans cette première expérience professionnelle et les rencontres qu'elle m'a permis de réaliser, nuls doutes que mon parcours aurait pris une tout autre tournure !

En troisième lieu, je remercie également Mme Isabel Taher-Sellès qui a donné son accord pour la réalisation de ce projet de recherche au sein de l'Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que les chef·fe·s de centre qui ont accepté d'y prendre part : M. Adriano Cattaneo, M. André Hungerbühler, M. Julius Jancik, et Mme Alexandra

Petrovitch. Je suis également très reconnaissante à M. James Cibrario qui m'a accompagnée dans la mise en place du projet, ainsi qu'aux psychologues conseiller.ère.s en orientation qui ont accepté de se former à l'entretien motivationnel dans le cadre de cette étude, et qui ont tenu bon malgré la lourdeur du dispositif d'évaluation : M. Stéphane Bonzon, M. Olivier Burnat, Mme Myriam Champod-Saam, Mme Clémence Ecoffey, M. Gaspard Holder, Mme Stéphanie Piemontesi, et M. Joël Viau. Je remercie également les étudiantes qui ont contribué au codage des données issues des entretiens : Mme Aurélie Bruni, Mme Mayla Chevrolet, Mme Prisca Fontana, et Mme Ylenia Guiliano ; ainsi que Xavier Bodoira, Désirée Atkinson, Isabelle Renggli et Sophie Perdrix pour leur travail patient, précieux et enthousiaste de relecture de mes écrits.

Mes remerciements vont ensuite à mes amies pour leur soutien inconditionnel tout au long de ce parcours, notamment à renfort de verre de Gewürztraminer et de chips sel et vinaigre : Jolanta Cellier, Sarah Cordey, Sylvie Forster, Pauline Regamey, Bernadette Roux, Julia Tonetto, et Laetitia Vionnet, ainsi qu'à mes collègues et ami·e·s dont l'aide a été doublement précieuse tout au long de ce parcours : Isabelle Renggli, Stéphanie Piemontesi, Licia Fort à l'OCOSP ; Sophie Perdrix, Ariane Froidevaux, Tanja Bellier-Teichmann, Cornelia Pocnet, Gregory Zecca, Xavier Bodoira, Dinah Gross, Sarah Stauffer et Claudia Meystre à l'UNIL. Je remercie également tous mes autres collègues passés et présents dont la liste est trop longue pour être citée ici, mais dont la présence a contribué à ensoleiller ces longues années de thèse. Par ailleurs, je remercie du fond du cœur Mme Tran Thi Tuyet (« Tily ») ainsi que toute l'équipe de SV Group pour leur investissement dans la préparation des plats qui m'ont nourri toutes ces années et qui m'ont toujours été servis avec le sourire ; ainsi que M. Eduardo Viegas de UNIBAT pour sa bonne humeur constante.

Mes remerciements vont enfin à M. Jean-Luc Bernaud, Mme Geneviève Fournier et M. Jonas Masdonati qui ont accepté d'être membres du Jury de cette thèse et qui m'ont fait bénéficier de leur expertise pour améliorer la qualité et la pertinence de ce travail.

TABLE DES MATIERES

PREAMBULE	III
INTRODUCTION	1
Cadre théorique	5
Le living system framework	7
Théorie des systèmes vivants du comportement et du développement vocationnel.....	23
Une approche intégrative de l'orientation	31
Conseil « personnel » et « vocationnel »	31
L'entretien motivationnel.....	37
Étapes du travail d'application de l'entretien motivationnel en orientation	42
Intégration théorique	46
Application de l'entretien motivationnel à des problématiques spécifiques.....	48
Efficacité de la formation.....	50
Efficacité clinique de l'entretien motivationnel en orientation.....	52
ARTICLES	55
Article 1 : Examining motivational interviewing in career counselling from a motivational system theory perspective.	55
Article 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité ? Le dilemme des psychologues conseiller-ère-s en orientation.	77
Article 3 : Concilier loisirs et carrière : Modèles et outils pour intervenir auprès des jeunes artistes et sportif-ve-s.	93
Article 4 : Effects of motivational interviewing training in career counseling: A pilot study.....	117
Article 5 : Integrating motivational interviewing in career counseling: A case study.....	137

DISCUSSION	167
L'intégration théorique	167
L'application de l'entretien motivationnel à des problématiques spécifiques	171
L'efficacité de la formation	177
L'efficacité clinique de l'entretien motivationnel en orientation	181
Une approche du praticien chercheur.....	193
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	195

PREAMBULE

La Commission de la recherche a été informée que ce travail aura la forme d'une thèse basée sur des publications, conformément à la directive adoptée en 2012 par la Faculté des Sciences Sociales et Politiques de l'Université de Lausanne. Les cinq articles qui constituent cette thèse ont été sélectionnés à partir des neuf articles et chapitres (six publiés ou in press) que j'ai eu l'occasion d'écrire en tant que première auteure dans le cadre de mon doctorat, ainsi que des 3 articles et chapitres publiés sur lesquels j'ai eu l'occasion de collaborer en tant que deuxième ou troisième auteure. Ci-dessous se trouvent les références complètes des cinq articles qui constituent ce travail :

Rochat, S. (2015). Encourager le rêve ou confronter à la réalité ? Le dilemme des psychologues conseiller·ère·s en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(4), 477-492.

Rochat, S., & Rossier, J. (2016). Integrating motivational interviewing in career counseling: A case study. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 150-162.

Rochat, S. & Bodoira, X. (2016). Concilier loisirs et carrière : Modèles et outils pour intervenir auprès des jeunes artistes et sportif·ve·s. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 45(4), 497-520.

Rochat, S. (resoumis après révisions mineures). Examining motivational interviewing in career counselling from a motivational system theory perspective. *British Journal of Guidance and Counselling*.

Rochat, S. (soumis). Effects of motivational interviewing training in career counseling: A pilot study. *Journal of Career Development*.

INTRODUCTION

Après le sommeil, le travail est généralement l'activité qui tient la place la plus essentielle dans la vie des individus (Whiston & Oliver, 2005). Cependant, le monde changeant et imprévisible dans lequel nous vivons rend les trajectoires professionnelles de plus en plus instables et précaires (Brynjolfsson & McAfee, 2014; Dussault et al., 2009). Les individus doivent alors s'attendre à affronter davantage de transitions et à assumer une responsabilité croissante dans la direction et le développement qu'ils donnent à leur trajectoire professionnelle (Amundson & Thrift, 2008). Dans ce contexte, une attention grandissante est portée au conseil en orientation comme un moyen adapté d'aider les individus à se préparer et à affronter ces transitions professionnelles et à en tirer parti pour l'ensemble de leur vie professionnelle (OECD, 2004). Dans le domaine de la psychologie du conseil en orientation, théoriciens et scientifiques s'appliquent ainsi depuis de nombreuses années à développer des théories pour expliquer les facteurs qui influencent les choix de carrière (Gati & Asher, 2001; Gottfredson, 1981, 1994; Sampson, Lenz, Reardon, & Peterson, 1999), les trajectoires professionnelles (Ginzberg, 1952; Guichard, 2005; Savickas, 2005; Super, 1953), leur ajustement à leur milieu professionnel (Dawis & Loftquist, 1986; Holland, 1997), et l'ensemble des expériences liées au travail (Blustein, Kenna, Gill, & Devoy, 2008; Duffy, Blustein, Diemer, & Autin, 2016).

Sur le terrain, les psychologues conseiller·ère·s en orientation vont proposer des interventions à des moments charnières de la vie professionnelle (choix initial d'une formation ou d'un métier, perte d'emploi, réorientation, transition à la retraite, etc.) en vue de faciliter la réussite de ces transitions et de permettre aux individus d'accéder à une vie professionnelle satisfaisante (Vondracek, Ford, & Porfeli, 2015). Pour intervenir de manière appropriée, les psychologues conseiller·ère·s en orientation doivent donc être sensibles aux changements qui surviennent dans le monde du travail, afin de « répondre aux problématiques d'actualité avec des interventions d'actualité » (Niles, 2003, p. 73, trad. pers.). Les psychologues

INTRODUCTION

conseiller·ère·s en orientation doivent donc régulièrement réinventer et adapter leurs approches aux besoins des consultant·e·s (Dussault et al., 2009). Toutefois, les changements qui surviennent dans le marché de l'emploi et dans les difficultés rencontrées par les individus qui cherchent à s'orienter sont trop rapides pour que la recherche et la théorie puissent anticiper les tendances et proposer des solutions d'intervention concrètes et efficaces pour y faire face (Harmon, 1996). En conséquence, en dépit des avancées dans la compréhension de la manière dont le monde du travail fonctionne et dont les individus façonnent leurs trajectoires professionnelles « notre capacité à traduire ces développements théoriques en des outils pratiques pour les conseiller·ère·s en orientation est à la traîne » (Watson & McMahon, 2015, p. 75, trad. pers.).

Un tel écart entre la théorie et la pratique s'avère particulièrement préjudiciable pour les praticien·ne·s de l'orientation, car ces dernier·ère·s peuvent se retrouver singulièrement démunis pour venir en aide à leurs consultant·e·s (Lucas, 1996). J'ai eu l'occasion d'en faire l'expérience personnelle au travers de mon travail en tant que psychologue conseillère en orientation au sein d'un office public d'orientation scolaire et professionnelle du canton de Vaud, en Suisse. Mon travail consistait alors à réaliser des bilans d'orientation et à accompagner des jeunes de 15 à 25 sans emploi ni formation, dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet professionnel. Or, j'ai rapidement constaté que la plupart des consultant·e·s ne démontraient pas ou peu de motivation à entreprendre des démarches d'orientation et d'insertion professionnelle, notamment car ils étaient souvent référés par un tiers. La motivation à prendre part aux démarches d'orientation étant une condition *sine qua non* pour débiter une intervention d'orientation, il m'est apparu que si une attention réelle avait été portée aux difficultés rencontrées par les psychologues conseiller·ère·s en orientation dans leur pratique, une telle question aurait dû être traitée en priorité. Cependant, jusqu'alors, peu de théoriciens s'étaient véritablement intéressés aux moyens concrets permettant de pouvoir susciter ou

INTRODUCTION

amplifier cette motivation lorsqu'elle faisait défaut (Stoltz & Young, 2013)—à la notable exception de Vondracek et Kawasaki (1995) dont le travail sera présenté plus en détail par la suite.

Pourtant, le rôle de la motivation—qui peut être définie en tant que la ou les « forces motrices responsables de l'initiation, de la persistance, de la direction et de la vigueur d'un comportement dirigé vers un but » (Colman, 2009, p. 479)—a été démontré comme étant crucial pour la réussite des trajectoires professionnelle, et notamment pour la transition entre l'école et le monde du travail en Suisse (e.g., Häfeli & Schellenberg, 2009; Hirschi, 2009; Valero, Hirschi, & Strauss, 2015). En effet, le système de formation duale en vigueur dans ce pays implique que 2/3 des élèves effectueront un apprentissage à la fin de leur scolarité obligatoire. Toutefois, le marché des places d'apprentissage est très compétitif (Masdonati, 2010; Masdonati & Zittoun, 2012) et, bien que la Suisse ait été relativement épargnée par la crise économique, l'insertion professionnelle est tout de même difficile pour une petite proportion de jeunes (environ 4%) qui se retrouvent sans solution de formation à l'issue de leur scolarité obligatoire (e.g., Meyer, 2016). La situation de ces jeunes est particulièrement préoccupante pour la société, car ils encourent un risque accru d'avoir recours à l'aide sociale par la suite (Galliker et al., 2011). Dans ce contexte, les prestations de conseil et d'orientation étatiques ont récemment été développées et renforcées au moyen d'un dispositif de Case Management visant à prévenir les risques de terminer l'école obligatoire sans solution de formation, et à accompagner les jeunes qui se retrouveraient dans cette situation (OFFT, 2007).

En général, les jeunes pour lesquels la transition entre l'école et le monde du travail s'avère problématique présentent un cumul de facteurs de risque (statut socio-économique faible, origine culturelle étrangère, faibles résultats scolaires, estime de soi basse, etc.) (Masdonati & Massoudi, 2012), dont une faible motivation à effectuer des démarches d'orientation et d'insertion professionnelle. Trouver le moyen d'agir pour augmenter la

INTRODUCTION

motivation des consultant·e·s est donc une tâche essentielle pour entreprendre et mener à bien le processus de conseil en orientation, notamment en vue de répondre à la demande explicitement adressée par les politiques aux psychologues conseiller·ère·s en orientation de faciliter l'accès de ces jeunes à l'insertion professionnelle (e.g., CDIP, 2006). C'est ce qui m'a conduit à m'intéresser à la méthode de l'entretien motivationnel (Miller & Rollnick, 1991, 2006, 2013a). Cette méthode a initialement été développée dans le domaine du traitement des addictions en vue d'aider les gens à changer leurs comportements en termes de consommation de substances, c'est-à-dire à arrêter de boire, de fumer, ou de prendre de la drogue. Le principe-clé de cette approche consiste à amener la personne à verbaliser elle-même les raisons, désirs, besoins et capacités qu'elle a de changer, plutôt que de chercher à la convaincre de changer. Pour ce faire, l'entretien motivationnel propose quatre principes relationnels (empathie, collaboration, soutien à l'autonomie et à l'évocation), ainsi qu'un set de techniques et stratégies destinées à faciliter l'émergence d'un discours en faveur du changement, et à répondre adéquatement aux arguments qui y sont opposés, de manière à en diminuer l'occurrence.

Dans le cadre de ma pratique, je me suis demandée dans quelle mesure on pourrait avoir recours à cette méthode pour motiver les consultant·e·s à entreprendre des démarches d'orientation ou d'insertion professionnelle. Les résultats que j'ai obtenus en intégrant cette approche dans ma pratique, après y avoir été formée, m'ont stupéfiée et m'ont conduit à entreprendre une thèse pour étudier la pertinence du recours à cette méthode dans le contexte de l'orientation scolaire et professionnelle. En effet, à l'époque, avoir recours à l'entretien motivationnel dans ce domaine était innovant, car le potentiel de cette approche dans cette discipline n'avait pas encore retenu l'attention des théoriciens et chercheurs. Au fil des années, les aller-retour que j'ai eus l'occasion d'effectuer entre la pratique clinique et le milieu académique m'ont conduit à enrichir ma réflexion sur les perspectives de l'utilisation de

l'entretien motivationnel dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle et à l'étudier sous plusieurs angles différents.

Dans le cadre de ce travail, les raisons pour lesquels l'entretien motivationnel peut être inscrit dans les démarches d'orientation seront présentées, de même que les différentes situations dans lesquelles le recours à cette méthode peut venir en appui aux prestations d'orientation. Par ailleurs, l'efficacité de la formation à cette méthode auprès de praticien·ne·s de l'orientation sera testée, de même que son efficacité clinique dans le cadre des démarches d'orientation. Tout d'abord, le cadre théorique général du *living system framework* (D. H. Ford, 1987) sera présenté, de manière à pouvoir mettre en exergue la pertinence de la *living system theory of vocational behavior and development* (Vondracek et al., 2015) pour rendre compte des comportements et des trajectoires professionnelles, et notamment des phénomènes motivationnels qui s'y produisent, en faisant le lien avec une théorie de la motivation qui est directement issue du LSF : la *motivational system theory* (M. E. Ford, 1992). La démarche méthodologique sera basée sur trois axes : la réflexion théorique, la mise en place d'une étude quasi-expérimentale, et la réalisation d'une étude de cas. Pour finir, la partie discussion s'attachera à mettre en évidence les apports et limites inhérentes à l'utilisation de l'entretien motivationnel en orientation et aux études réalisées.

Cadre théorique

Au cours des dernières décennies, et en raison de l'augmentation de l'incertitude et de l'imprévisibilité croissantes des trajectoires professionnelles, de nouvelles théories ont fait leur apparition dans le domaine de la psychologie du conseil et de l'orientation. C'est notamment le cas des approches constructivistes (Guichard, 2004, 2005; Savickas, 2005) et systémiques (Patton & McMahon, 2006, 2014; Pryor & Bright, 2003, 2011; Vondracek et al., 2015; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Ces nouvelles approches mettent l'accent sur la manière dont les individus se construisent et donnent du sens à leurs trajectoires

INTRODUCTION

professionnelles au moyen des histoires qu'ils se racontent. Ce faisant, ces cadres théoriques partagent le souci de dépasser les méthodes traditionnelles d'orientation basées sur l'évaluation psychométrique et la transmission d'informations, au profit d'un conseil fondé sur la narration de soi et la relation de conseil (Patton, 2008). L'émergence de ces nouvelles théories a donc permis d'insuffler un nouveau dynamisme tant dans la manière de concevoir l'individu et sa complexité, que dans la perception de la nature des difficultés vocationnelles et dans la manière d'y répondre.

Parmi ces approches récentes, la *théorie des systèmes vivants du comportement et du développement professionnel* (LSTVBD ; Vondracek et al., 2015) semble particulièrement intéressante pour concevoir les phénomènes motivationnels dans le domaine de l'orientation. En effet, cette théorie s'inscrit dans le cadre plus général du *living system framework* (LSF ; D. H. Ford, 1987), qui propose une modélisation globale et exhaustive du fonctionnement et du développement de l'être humain, de sa conception à sa mort. Les développements de cette approche ont conduit à l'émergence d'une définition intégrative de la motivation au travers de la *théorie des systèmes motivationnels* (MST) de M. E. Ford (1992). Étant donné que la LSTVB s'appuie sur les principes de la LSF, ce cadre théorique est capable d'intégrer les apports de la MST d'une manière cohérente, de ce fait elle offre d'emblée le moyen de considérer les phénomènes motivationnels dans le domaine de l'orientation. Par ailleurs, de par son inscription dans le LSF, la LSTVBD positionne le développement vocationnel comme un domaine de spécialisation du développement de l'individu en général. Ce faisant, elle favorise l'adoption d'une perspective intégrative et autorise le transfert des méthodes d'interventions développées dans des disciplines connexes de la psychologie vers la pratique de l'orientation.

Les fondements théoriques du LSF et de la MST vont être introduits, de même que l'application qui en a été faite dans le domaine de l'orientation. La présentation de ce cadre théorique permettra alors d'introduire une réflexion sur la nécessité d'adopter une approche

intégrative du conseil en orientation qui autorise à emprunter les concepts et méthodes développés dans d'autres champs de la psychologie pour les transposer dans le domaine de l'orientation, et notamment la méthode l'entretien motivationnel qui sera ensuite présentée plus en détail.

Le living system framework

Les principes développés dans le cadre du *living system framework* (LSF ; D. H. Ford, 1987) proviennent des propositions théoriques issues de la théorie générale des systèmes (von Bertalanffy, 1968) qui postule que les êtres vivants sont composés de multiples sous-unités qui interagissent entre-elles de manière à former un tout unifié capable de se développer et de s'adapter à leur environnement, avec lequel elles sont en interaction constante. En se basant sur les apports de différentes disciplines (biologie, psychologie, etc.) le LSF va alors détailler l'ensemble des sous-unités qui composent l'être humain, ainsi que la manière dont elles s'organisent entre elles pour générer les différents comportements et le développement des humains (Krumboltz & Nichols, 1990). De la sorte, le LSF va s'attacher à présenter l'ensemble des aspects qui constituent le fonctionnement de l'être humain, et non pas uniquement se focaliser sur certains attributs ou processus.

Structure, fonctions, et processus des êtres vivants. Selon cette approche, l'individu est conçu comme une « personne-en-contexte », soit une organisation complexe et dynamique de multiples patterns biologiques, psychologiques, comportementaux et contextuels. Le LSF propose donc un modèle qui schématise l'ensemble des systèmes qui composent le fonctionnement humain (M. E. Ford, 1992). Ce modèle distingue (1) les composantes structurelles de l'individu, de (2) ses composantes fonctionnelles, et (3) des composantes de son environnement. Le Tableau 1 résume l'ensemble de ces composantes.

Les composantes structurelles font référence à la composition corporelle biologique du système vivant à proprement parler. Selon D. H. Ford (1987), cette structure physique et son

Tableau 1.

Synthèse des composantes du fonctionnement unitaire selon D. H. Ford (1987).

1. COMPOSANTES STRUCTURALES (BIOLOGIQUES)

2. FONCTIONS DE LA PERSONNE-EN-CONTEXTE

2.1. Fonctions biologiques

- a) Processus biologiques de maintien de la vie
- b) Fondation biologique pour le fonctionnement psychologique et comportemental

2.2. Les fonctions transactionnelles

- a) Échange des matériaux nécessaires au fonctionnement biologique
- b) Récolte d'informations
- c) Mouvements du corps
- d) Transmission d'informations

2.3. Fonctions cognitives

- a) Organisation et coordination du système
 - Fonctions directrices
 - Fonctions régulatrices
 - Buts
 - Moyens
 - Performance
 - Croyances d'agentivité personnelle
 - Croyances personnelles
 - Croyances contextuelles
 - Fonctions de planification et de contrôle
 - Identification du problème
 - Identification de la solution
 - Mise en place de la solution
- b) Traitement de l'information et mémoire

2.4. Fonctions d'éveil

- a) Éveil de l'attention et de la conscience
- b) Éveil de l'activité
- c) Éveil émotionnel

3. COMPOSANTES DE L'ENVIRONNEMENT

3.1. Naturel

3.2. Façonné

3.3. Humain

3.4. Socioculturel

INTRODUCTION

organisation vont permettre aux systèmes vivants de réaliser quatre types de fonctions de base :

1. Les fonctions biologiques qui permettent à l'individu de se maintenir en vie (respiration, circulation sanguine, élimination des déchets, etc.) et de fonctionner au niveau psychologique et comportemental, via le fonctionnement du système nerveux ;
2. Les fonctions transactionnelles qui permettent à l'individu d'agir, c'est-à-dire de réaliser les actions nécessaires pour ingérer et éliminer les matériaux nécessaires à son fonctionnement biologique, de récolter et de transmettre des informations, ainsi que d'effectuer des mouvements corporels ;
3. Les fonctions cognitives qui permettent à l'individu de traiter l'information et de la mémoriser, mais également de coordonner le fonctionnement du système en lui donnant une direction, en évaluant le déroulement de l'activité en cours, et en planifiant et contrôlant l'activité future ;
4. Les fonctions d'éveil qui vont gérer la production, la distribution et l'utilisation de l'énergie, et ainsi permettre de guider l'attention et l'action de la personne.

Enfin, étant donné que l'être humain est une personne-en-contexte, l'environnement fait toujours partie intégrante de son fonctionnement. Ce dernier peut être classé en quatre catégories : l'environnement naturel, façonné, humain et socioculturel. Par ailleurs, le LSF opère une distinction entre l'environnement, qui constitue le milieu global dans lequel l'individu se situe, et le contexte, qui représente la partie de l'environnement sur laquelle l'individu focalise son attention et avec laquelle il interagit.

Par ailleurs, le LSF considère que l'individu est toujours en train de chercher à accomplir quelque chose (à atteindre un but) dans un contexte donné. Huit processus vont alors régir le fonctionnement de l'humain :

1. Les fonctions directives, qui vont déterminer le but qui doit être atteint ;

INTRODUCTION

2. Les fonctions régulatrices, qui vont évaluer la faisabilité du but fixé puis des activités mises en place pour l'atteindre ;
3. Les processus de feedforward, qui indiquent au système que faire, quand et comment, pour produire les résultats souhaités ;
4. Les fonctions de planification, qui vont définir quelles activités doivent être mises en place pour atteindre le but fixé, puis mettre le plan à exécution ;
5. Les fonctions de transmission de l'énergie, qui vont irriguer les comportements de l'individu pour mettre en œuvre les activités planifiées ;
6. Les opérations de mises en œuvre dans le contexte, qui vont concrètement générer et produire les activités destinées à atteindre le but fixé ;
7. Les processus de feedback, qui informent le système sur les conditions actuelles de son fonctionnement ;
8. Les processus de contrôle, qui vont s'assurer que les activités se déroulent conformément au plan établi.

L'ensemble de ces processus—fixer un but, déterminer comment l'atteindre, formuler un plan d'action, le mettre à exécution, fournir l'énergie nécessaire, effectuer le comportement, et veiller à ce que l'action produite corresponde à ce qui était attendu—peut aujourd'hui être exécuté par des machines. Ce qui fait la spécificité des êtres vivants, c'est qu'ils possèdent, en plus, quatre processus innés (les processus d'auto-direction, d'auto-organisation, d'auto-réalisation et d'auto-régulation) qui les autorisent à créer et à diriger leur propre existence, en un mot : à s'*autoconstruire*. Ce principe d'autoconstruction va alors rendre l'individu capable de créer des patterns d'activités qui vont lui permettre d'atteindre ses buts, et ainsi de créer et diriger sa propre expérience.

En effet, contrairement à une machine qui peut être édifiée par un assemblage successif de pièces préconstruites, l'être vivant va toujours se développer en différenciant, en élaborant

INTRODUCTION

et en transformant ses composantes préexistantes (D. H. Ford, 1987). De fait, chaque personne commence son développement sous la forme d'une cellule unique dont le bagage contient tous les processus qui vont lui permettre de se développer en une multitude de composantes et de processus (Vondracek et al., 2015). Cette capacité d'autoconstruction s'observe aussi bien au niveau biologique (élaborations d'organes complexes à partir des cellules de l'embryon), que psychologique (apprentissage de nouvelles conceptions à partir des cognitions existantes) et comportemental (élaboration de comportements de plus en plus complexes à partir du set de comportements préexistants).

Ainsi, selon D. H. Ford (1987), tout au long du développement du système, de sa conception à sa mort, l'organisation existante est progressivement et graduellement élaborée au travers de changements incrémentaux. Toutefois, de temps à autre, ce flux continu de développements est perturbé et un changement transformationnel peut alors survenir de manière soudaine, via la désorganisation et la réorganisation de l'organisme pour s'adapter aux influences qui ont bouleversé son fonctionnement initial. Étant donné que la nouvelle organisation, plus complexe, est toujours une élaboration de l'ancienne, ce processus développemental par différenciation, élaboration et transformation des composantes préexistantes garantit que tous les aspects de l'organisme se développent en harmonie. C'est le principe du fonctionnement unitaire qui assure, par exemple, qu'un individu ne pourra apprendre à marcher qu'après avoir appris à se tenir debout (Vondracek et al., 2015). Le modèle développemental du LSF émet encore trois propositions sur la manière dont le changement se produit chez les êtres humains : (1) le changement commence toujours avec ce qui existe ; (2) seuls vous pouvez vous changer vous-mêmes ; (3) les efforts pour changer ne commencent que lorsqu'il y a une contradiction entre un état actuel et un état désiré, ce qui crée de la perturbation dans le fonctionnement unifié.

Épisodes comportementaux et schémas. Comme l'individu cherche toujours à accomplir quelque chose dans un contexte donné, dans le LSF, les trajectoires développementales des « personnes-en-contexte » sont vues comme pouvant être décomposées en une succession « d'épisodes comportementaux », soit des patterns d'activités *temporaires* dirigés par un but, dans un contexte donné. De tels épisodes comportementaux peuvent être instrumentaux (faire quelque chose), observationnels (regarder), ou réflexifs/imaginatifs (penser). Une fois le but atteint, reporté ou échoué, un autre but est activé et un nouvel épisode comportemental commence. La succession des épisodes comportementaux va ainsi façonner une trajectoire développementale. L'épisode comportemental constitue de sorte l'unité de base pour concevoir les trajectoires des individus. Pour pleinement comprendre et rendre compte du fonctionnement d'une personne au sein d'un épisode comportemental, il faut alors pouvoir déterminer les éléments suivants :

- Ce qu'elle veut atteindre ;
- Ce qu'elle a décidé de faire pour y parvenir ;
- Ce qu'elle fait réellement ;
- Quelles émotions sont suscitées par la réalisation de l'activité ;
- Comment elle anticipe et évalue ses progrès ;
- Quel est l'état de ses fonctions biologiques ;
- Dans quel type d'environnement elle interagit ;
- Sur quelles propriétés de l'environnement elle focalise sélectivement son attention.

Chaque épisode comportemental ainsi défini est unique, mais, au fil du temps, beaucoup vont se ressembler, ce qui va permettre à l'individu de construire des modèles généralisés de ces épisodes comportementaux que l'on appelle des « schémas d'épisodes comportementaux ». En effet, chaque épisode comportemental est encodé dans la mémoire en fonction de sa

INTRODUCTION

ressemblance avec d'autres épisodes comportementaux—ou de la similitude des buts qu'ils permettent d'atteindre. Ce procédé d'encodage dans la mémoire va alors conduire à la création d'une réserve de schémas d'épisodes comportementaux à partir desquels les comportements futurs d'un individu seront construits. La sélection d'un nouvel objectif va ainsi activer les schémas d'épisodes comportementaux qui ont été efficaces dans des conditions similaires, ce qui va donner à l'individu des pistes sur les manières appropriées de se comporter dans la situation. Les traits de personnalité, compétences, intérêts durables et identité d'un individu—en tant que manière relativement stable de penser, d'agir et de se sentir dans de situations qui se ressemblent—dériveront de la constitution de ces schémas d'épisodes comportementaux. De tels schémas vont ensuite servir de point de départ pour les épisodes comportementaux futurs, car ils vont conduire l'individu à choisir les activités qui le rendront capable d'atteindre des objectifs satisfaisants et d'éprouver des émotions positives (ou d'éviter des conséquences indésirables) (D. H. Ford, 1987).

Bien qu'exerçant une forte influence sur le comportement d'un individu, de tels schémas comportementaux ne vont toutefois pas le déterminer pour autant, car ces derniers pourront être modifiés en fonction des anticipations de l'individu (adaptation), ou élaborés, différenciés et développés au fil de ses expériences (apprentissage). Dans ce modèle, les traits et les habitudes d'un individu ne sont donc pas vus comme étant rigides, mais comme offrant des cadres et des stratégies pouvant être modelés et utilisés pour s'adapter aux circonstances rencontrées. Toutefois, il apparaît que, lorsque les schémas d'épisodes comportementaux sont bien ancrés, il peut être relativement difficile de les modifier ou de faire en sorte de ne pas les activer (Krumboltz & Nichols, 1990). Par exemple, il peut être difficile de changer la tendance naturelle d'un individu à aborder les situations sociales avec anxiété lorsque celle-ci est bien ancrée dans son fonctionnement habituel.

Processus de prise de décision. Étant donné que le comportement de l'individu est fondamentalement dirigé par les objectifs qu'il souhaite atteindre (en tant que conséquences désirées) ou ceux qu'il souhaite éviter (en tant que conséquences indésirables), la prise de décision est un aspect central du développement dans la perspective du LSF. Les différentes composantes du fonctionnement unitaire identifiées dans le Tableau 1 qui exercent l'influence la plus directe sur le choix vont être (a) le traitement de l'information et la mémoire, (b) les fonctions directives, (c) les fonctions régulatrices, et (d) les processus de contrôle.

En effet, c'est sur la base de toutes les informations contenues dans les processus de traitement de l'information et de mémoire, ainsi que du répertoire de tous les buts que l'individu souhaite atteindre ou éviter, que les choix vont être évalués et effectués. Les pensées régulatrices vont constituer le cœur du processus de choix, car ce sont elles qui vont aider à déterminer, sur la base de ces informations, quels sont les buts qui sont présentement importants et qui doivent être poursuivis et lesquels ne le sont pas. Ensemble, les fonctions de traitement de l'information et de mémoire, les fonctions directives et les fonctions évaluatrices vont alors se combiner pour générer des *intentions* (D. H. Ford, 1987).

Une fois que le but à poursuivre a été sélectionné par les pensées régulatrices, les processus de contrôle vont déterminer quelles sont les stratégies qui vont permettre de l'atteindre—en analysant la situation et les moyens à disposition—et qui vont coordonner l'action pour mettre en œuvre ces intentions. Les pensées régulatrices vont ensuite intervenir à nouveau pour déterminer si la stratégie adoptée est adéquate, compte tenu des caractéristiques de l'individu et de son contexte. Les progrès de l'individu dans la poursuite du but visé seront surveillés de concert par les fonctions régulatrices (qui évalueront l'efficacité du comportement) et par les fonctions de contrôle (qui compareront l'exécution actuelle du comportement avec les informations contenues dans les schémas d'épisodes

comportementaux). Le LSF offre ainsi un cadre précieux pour comprendre les processus qui sous-tendent les choix qui vont guider l'action de l'individu (Krumboltz & Nichols, 1990).

Processus motivationnels. Dans les développements du LSF, M. E. Ford (1992), le fils de D. H. Ford, s'est, quant à lui, plus particulièrement intéressé à l'efficacité du fonctionnement de l'individu, tant au niveau des épisodes comportementaux, que des schémas d'épisodes comportementaux. Au niveau de l'épisode comportemental, il va considérer que le fonctionnement de l'individu est efficace lorsqu'il permet d'atteindre un but spécifique dans un contexte donné, ce qu'il définit comme étant la « réussite ». Au niveau des schémas d'épisodes comportementaux, le fonctionnement sera considéré comme efficace lorsqu'il facilite l'atteinte répétée d'objectifs similaires dans des contextes analogues, ce que M. E. Ford (1992) désigne comme la « compétence ». Une telle compétence ne pourra jamais être observée directement, mais elle pourra être inférée à partir de l'observation et de la connaissance d'une personne réalisant une activité spécifique dans un contexte spécifique. M. E. Ford (1992) postule alors que l'efficacité du fonctionnement de l'individu dans son contexte va dépendre à la fois de sa motivation, de ses aptitudes réelles (sous-tendues par son fonctionnement biologique), et de la réactivité de son contexte, ce qu'il traduit par la formule suivante (M. E. Ford, 1992, p. 69, trad. pers.) :

$$\text{Réussite ou Compétence} = \frac{\text{Motivation} \times \text{Aptitudes}}{\text{Biologie}} \times \text{Environnement Réactif}$$

Ainsi, à l'instar des très nombreuses et variées théories de la motivation (voir Fenouillet, 2012, pour une proposition de synthèse), la MST présuppose que la motivation joue un rôle central dans les comportements et le développement de l'humain. Cependant, il n'existe pas de définition consensuelle de la motivation et le domaine des théories de la motivation est très vaste. Parmi les plus connues et les plus populaires figure notamment la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985) qui postule que les comportements intrinsèquement

INTRODUCTION

motivés d'un individu surviennent lorsque ce dernier se sent compétent et autodéterminé dans la réalisation d'une tâche. Par ailleurs, le besoin inné d'appartenance va contribuer à expliquer que les individus puissent parvenir à transformer des buts extrinsèques en des buts intrinsèques par un processus d'internalisation de la motivation qui comporte plusieurs niveaux de régulation : externe, introjectée, identifiée et intégrée. Csikszentmihalyi (2006), quant à lui, détermine les comportements intrinsèquement motivés en termes d'expérience subjective immédiate qu'il qualifie de « flow », et qui survient lorsque la personne rencontre une situation dont le degré de difficulté correspond de manière optimale à ses capacités.

Parmi les autres théories centrales de la motivation figurent également les théories qui mettent l'accent sur les croyances de l'individu quant à ses compétences et aux résultats de la tâche. C'est notamment le cas du modèle sociocognitif de la motivation de Bandura (1986) qui souligne l'importance des perceptions d'efficacité et d'agentivité dans le choix et la réalisation d'activités particulières. Les théories de la motivation centrées sur les buts mettent, quant à elles, l'accent sur la nature des buts poursuivis par les individus, qui peuvent être plus ou moins motivationnels. C'est le cas notamment des théories de Nicholls (1984), Ames (1992), et Dweck (2000) qui soulignent la différence entre des buts de performance (ou liés à l'ego) et les buts de maîtrise (ou d'apprentissage ou centré sur la tâche) qui vont générer différents types de comportements. Un autre pan des théories actuelles de la motivation (e.g., Eccles, 1987; Feather, 1988; Vroom, 1964) se base sur le modèle des attentes-valeurs d'Atkinson (1957) pour expliquer les comportements d'engagement et de persévérance dans certaines activités sur la base de la combinaison des croyances que l'individu a quant à la réussite d'une tâche (attentes) et les raisons ou motifs qu'il a de s'y engager (valeurs). Enfin, certaines théories de la motivation s'attachent plus particulièrement à souligner la différence entre les processus motivationnels (i.e., qui conduisent à la décision d'agir) et les processus « volitionnels » (i.e., qui engagent l'individu dans l'action) (e.g., Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Kuhl, 1987).

INTRODUCTION

Dans ce champ aux multiples facettes, la théorie de M. E. Ford (1992) va ainsi chercher à rendre compte de la motivation dans toute sa complexité, en tenant compte de l'ensemble des apports des théories sur la motivation, y compris celles qui viennent d'être présentées. Pour ce faire, M. E. Ford (1992) va chercher à proposer une définition claire de la motivation en l'intégrant dans le fonctionnement humain plus général pour expliquer comment les processus cognitifs et émotionnels de l'individu se coordonnent pour former des intentions qui pourront ensuite être implémentées sous forme d'actions. Ce faisant, il a pour objectif de proposer un cadre théorique développemental intégratif pour le concept de la motivation, qui puisse être ensuite utilisé afin de guider la recherche et de proposer des pistes d'intervention concrètes pour faciliter les changements de comportement, l'apprentissage et les performances. À cette fin, il s'est attaché à identifier, parmi les composantes du fonctionnement unitaire identifiées par le LSF et répertoriées dans le Tableau 1, lesquelles sont motivationnelles et lesquelles ne le sont pas.

Pour effectuer cette distinction, M. E. Ford (1992) établit les critères suivants : pour être « motivationnelles », ces composantes doivent être (1) des qualités de la personne (non pas des caractéristiques de l'environnement), (2) dirigées vers le futur (non pas vers le présent ou le passé), et (3) de nature évaluative (non pas instrumentale). Il lui apparaît que seules trois composantes répondent à l'ensemble de ces critères : les fonctions directrices, les processus d'éveil émotionnel, et les croyances d'agentivité personnelle. Cela le conduit alors à définir la motivation comme « l'organisation structurée des buts, émotions, et croyances d'agentivité personnelle d'une personne » (M. E. Ford, 1992, p. 78, trad. pers.). Ce qui peut être symbolisé au moyen de la formule suivante :

$$\text{Motivation} = \text{Buts} \times \text{Émotions} \times \text{Croyances d'agentivité personnelle}$$

Plus précisément, les *buts* représentent les états futurs souhaités ou redoutés qui vont guider les activités de la personne, de manière à les atteindre ou à les éviter. M. E. Ford (1992) relève

INTRODUCTION

Tableau 2.

Taxonomie des buts guidant les activités humaines selon M. E. Ford et Nichols (1987 ; adapté de Ford, 1992, pp. 88-89).

Buts	Exemples de buts d'approche	Exemples de buts d'évitement
CONSEQUENCES DESIREES INTRA-PERSONNELLES		
<i>Buts affectifs</i>		
Divertissement	Ressentir de l'excitation	Éviter l'ennui
Tranquillité	Se sentir relaxé et à l'aise	Éviter la surexcitation
Bonheur	Ressentir des sentiments de joie	Éviter les sentiments de détresse
Sensations corporelles	Ressentir le plaisir associé avec les sensations physiques	Éviter les sensations corporelles déplaisantes
Bien-être physique	Se sentir en bonne santé	Éviter les sentiments de faiblesse
<i>Buts cognitifs</i>		
Exploration	Satisfaire sa curiosité	Éviter le sentiment d'être mal informé
Comprendre	Acquérir des connaissances	Éviter les sentiments de confusion
Créativité intellectuelle	S'engager dans des activités impliquant des pensées originales	Éviter les modes de pensées familiers
Évaluations de soi positives	Maintenir un sentiment de confiance en soi	Éviter les sentiments d'échec
<i>Buts d'organisation subjective</i>		
Unité	Ressentir un sentiment de connexion spirituelle	Éviter les sentiments de désunion psychologique
Transcendance	Ressentir un état de fonctionnement optimal	Éviter de se sentir enfermé dans les frontières de l'expérience ordinaire
CONSEQUENCES DESIREES INTERPERSONNELLES		
<i>Buts de relations sociales auto-assertives</i>		
Individualité	Se sentir unique	Éviter la conformité
Auto-détermination	Ressentir un sentiment de liberté	Éviter le sentiment d'être contraint
Supériorité	Se comparer favorablement aux autres	Éviter les comparaisons défavorables avec les autres
Acquisition de ressources	Obtenir l'approbation des autres	Éviter la désapprobation sociale
<i>Buts de relations sociales intégratives</i>		
Appartenance	Construire ou maintenir des amitiés	Éviter les sentiments d'isolement social
Responsabilité sociale	Tenir des engagements	Éviter les transgressions sociales
Équité	Promouvoir la justice	Éviter les actions déloyales
Offre de ressources	Donner du soutien à autrui	Éviter les comportements égoïstes
<i>Buts de tâche</i>		
Maîtrise	Atteindre un niveau défiant	Éviter l'incompétence
Créativité	S'engager dans des activités impliquant de la créativité	Éviter les tâches qui n'offrent pas de possibilités d'action créative
Gestion	Maintenir l'ordre dans les tâches de la vie quotidienne	Éviter l'inefficacité
Gain matériel	Augmenter son montant d'argent	Éviter la perte de possessions matérielles
Sécurité	Être sain et sauf	Éviter les circonstances menaçantes

INTRODUCTION

qu'en général, les individus cherchent à atteindre simultanément plusieurs buts dans plusieurs contextes (famille, travail, loisirs...). Cependant, leurs ressources en temps et en énergie étant limitées, ils doivent hiérarchiser les buts qu'ils souhaitent atteindre. Le degré de priorité d'un but va alors dépendre (1) de sa pertinence, (2) de son importance, (3) de son atteignabilité, et (4) de sa saillance émotionnelle pour l'individu. Seuls les buts hautement priorisés (ou *intentions*) seront en mesure de diriger l'activité de l'individu, par contraste avec les *souhais* et les *préoccupations* (e.g., Heckhausen & Gollwitzer, 1987). Toutefois, la hiérarchie de ces buts peut varier au fil du temps, notamment en regard des circonstances et des alternatives disponibles. Bien que les buts susceptibles de guider le comportement de l'individu soient virtuellement infinis, M. E. Ford et Nichols (1987) ont proposé une taxonomie générale des buts pouvant guider la conduite d'un individu (voir Tableau 2). M. E. Ford (1992) a ensuite affiné cette classification en rappelant que les buts compris dans chaque catégorie peuvent constituer aussi bien des buts d'approche (conséquences désirées) que des buts d'évitement (conséquences à éviter). En effet, les buts ou les motifs de nos actions sont considérés comme des composantes centrales dans plusieurs théories de la motivation et de l'auto-régulation, telle que dans la théorie du contrôle de Carver et Scheier (1982), dans celle de la dissonance cognitive de Festinger et Carlsmith (1959), ou dans la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985).

Les *émotions*, quant à elles, sont principalement suscitées par des évaluations cognitives reliées à un set particulier de circonstances. Elles vont alors informer l'individu sur la *désirabilité* des buts poursuivis, en lui offrant des informations contextuelles qui vont lui permettre de produire les réactions physiologiques nécessaires pour affronter efficacement et rapidement les circonstances environnementales (M. E. Ford, 1992). Par exemple, dans certains cas, l'émotion de peur va servir à irriguer instantanément les parties du corps qui sont impliquées dans l'activité de fuite. Les émotions constituent ainsi des indicateurs fiables des

problématiques rencontrées par une personne dans une situation particulière, et pourraient être des leviers motivationnels puissants (M. E. Ford, 1992).

Tableau 3.

Synthèse de la taxonomie des émotions proposée par D. H. Ford (1987).

ÉMOTIONS INSTRUMENTALES	
Régulation de l'initiation, du maintien et de la fin d'un épisode comportemental	Régulation du comportement en cas de perturbation d'un épisode comportemental
Curiosité-Intérêt-Excitation	Étonnement-Surprise-Stupéfaction
Désintérêt-Ennui-Apathie	Contrariété-Colère-Rage
Satisfaction-Plaisir-Joie	Aversion-Dégout-Répugnance
Abattement-Découragement-Déprime	Prudence-Peur-Terreur
ÉMOTIONS SOCIALES	
Régulation des liens interpersonnels	Régulation de la conformité/coopération avec le groupe social
Éveil-Plaisir-Excitation sexuelle	Embarras-Honte (culpabilité)-Humiliation
Acceptation-Affection-Amour	Rancœur-Jalousie-Hostilité
Solitude-Chagrin-Affliction	Moquerie-Mépris-Dédain

Les émotions ont une fonction évaluatrice qui peut parfois faciliter ou remplacer celle effectuée par les fonctions régulatrices, notamment dans les situations impliquant la survie. Le fait que les émotions et les fonctions régulatrices constituent deux systèmes distincts qui peuvent servir la même fonction peut aider à comprendre pourquoi, dans certains cas, le comportement des individus ne correspond pas à leurs objectifs conscients ; cela signifie que les émotions ont surpassé les fonctions régulatrices (Krumboltz & Nichols, 1990). D. H. Ford (1987) distingue deux catégories fonctionnelles d'émotions : les émotions instrumentales et les émotions sociales, qui peuvent servir des fonctions de régulations différentes (voir Tableau 3). Le rôle central des émotions pour évaluer le niveau de contrôle de l'individu sur ses actions et leurs résultats a notamment été mis en évidence par plusieurs auteurs. Par exemple, Pekrun (2006) dans sa théorie de la valeur de contrôle qui examine leur rôle dans l'engagement et la

INTRODUCTION

réussite de l'individu dans de nombreux domaines. De même, pour Izard et Kobak (1991), les émotions traits et états sont vues comme un moteur essentiel des actions et cognitions des individus.

Enfin les *croyances d'agentivité personnelle* sont des processus évaluatifs qui informent l'individu sur l'accessibilité des buts, de manière à l'aider à déterminer s'il doit commencer, maintenir, augmenter ou diminuer ses efforts en direction d'un but. Ces pensées comprennent, d'une part, les croyances de l'individu quant à ses capacités propres à atteindre un objectif (croyances personnelles), et, d'autre part, ses croyances quant à la réactivité de l'environnement dans lequel il se trouve, soit la capacité de l'environnement à faciliter ou à entraver l'atteinte de certains objectifs (croyances contextuelles). M. E. Ford (1992) propose que ces deux types de croyances opèrent en tandem pour créer des configurations d'attentes particulières qui vont produire des réactions émotionnelles et comportementales très différentes (voir Tableau 4).

De telles configurations ne sont pas nécessairement des composantes stables de l'individu. En effet, les croyances de l'individu au sujet de ses ressources personnelles et contextuelles peuvent varier considérablement au fil du temps et des circonstances. Par ailleurs, ces pensées évaluatives ne sont pas nécessairement conscientes non plus. Nos processus de régulation habituels peuvent ainsi nous permettre de réagir et de prendre des décisions « sans penser », ce qui facilite le fonctionnement de la personne, car cela lui évite de réévaluer sans cesse des circonstances familières. Toutefois, ce fonctionnement peut aussi s'avérer problématique lorsque les pensées évaluatives « par défaut » sont inadéquates (Nichols & Krumboltz, 1991), comme dans le cas d'un individu dont l'impuissance acquise l'empêcherait de faire de nouvelles expériences. Ainsi que mentionné précédemment, Le rôle des croyances d'agentivité personnelles dans la motivation a notamment déjà été relevé par Bandura (1986, 2010) pour qui la motivation serait issue de l'attente de réussite et par la perception d'une différence négative entre une performance et un standard interne donné.

Tableau 4.

Taxonomie des configurations de croyances d'agentivité personnelle (adaptée de M. E. Ford, 1992, pp. 134-136).

		Croyances personnelles		
		<i>Fortes</i>	<i>Modérée ou variables</i>	<i>Faibles</i>
Croyances contextuelles	<i>Positives</i>	Robuste « <i>Quand on veut, on peut</i> »	Modeste « <i>Avec un peu d'aide, je peux y arriver</i> »	Fragile « <i>J'ai eu de la chance</i> »
	<i>Neutres ou variables</i>	Tenace « <i>Ça ne va pas être facile, mais je peux le faire</i> »	Vulnérable au stress « <i>Je ne sais jamais à quoi m'attendre</i> »	Doutant de soi « <i>Seul un miracle peut me sauver</i> »
	<i>Négatives</i>	Résigné « <i>Je n'y peux rien</i> » ou Antagoniste « <i>Je vais leur montrer !</i> »	Découragé « <i>Qu'est-ce que je vais faire ?</i> »	Sans espoir « <i>Ça ne sert à rien, j'abandonne</i> »

Selon la MST, chacune de ces trois composantes—buts, émotions, et croyances d'agentivité personnelle—est nécessaire, mais non suffisante pour produire la motivation. Ainsi, si l'une ou l'autre de ces composantes est affaiblie, c'est l'ensemble de la motivation qui en est affectée. À l'inverse, pour parvenir à « motiver quelqu'un », il s'agira d'amplifier simultanément l'ensemble de ces trois composantes. Sur la base des caractéristiques respectives des buts, des émotions et des croyances d'agentivité personnelle, M. E. Ford (1992) établit plusieurs principes pour parvenir à « motiver quelqu'un » qui seront présentés plus en détail dans le cadre du premier article de cette thèse. Enfin, M. E. Ford (1992) propose que sa théorie de la motivation est susceptible d'englober les apports de la plupart des théories s'intéressant à

la motivation et propose et illustre son propos en intégrant 32 théories historiques et contemporaines dans le cadre de la MST.

Théorie des systèmes vivants du comportement et du développement vocationnel

Cette introduction aux principes du LSF et de la MST permet de préciser comment, en s'ancrant sur le cadre du LSF, la LSTVBD peut offrir un cadre théorique complet pour rendre compte de la construction des comportements vocationnels et des trajectoires professionnelles, ainsi que des processus de choix et des phénomènes motivationnels qui y sont rattachés. En effet, plusieurs auteurs (Krumboltz & Nichols, 1990; Vondracek & Kawasaki, 1995) avaient déjà souligné la pertinence de cette théorie pour les processus en jeux dans les choix et la motivation dans le domaine de l'orientation. De fait, selon la LSTVBD le comportement et le développement vocationnels peuvent être pensés comme l'un des nombreux domaines de spécialisation du comportement et du développement humains. La spécificité des comportements vocationnels à l'égard des autres comportements réside dans le fait qu'ils sont dirigés par des buts de nature vocationnelle (tels que rechercher un emploi, éprouver de la satisfaction au travail, éviter de s'ennuyer au travail, relever des défis professionnels, etc.). L'évolution des patterns de comportements vocationnels au fil du temps et des contextes pourra ensuite rendre compte du développement vocationnel de l'individu.

Sur la base de ces principes, Vondracek et al. (2015) proposent de clarifier l'objet de la psychologie vocationnelle et ses assomptions de base en proposant que cette dernière consiste en l'étude :

1. Du *comportement vocationnel*, soit des comportements humains guidés par la poursuite de buts professionnels ;
2. Du *développement vocationnel*, soit de la prolongation et de l'évolution des patterns de comportements vocationnels, dans le temps et au travers des contextes.

À noter que, selon ces auteurs, il convient de préférer le terme « vocationnel » à celui de « carrière », car le sens traditionnel du mot « carrière » est trop étroit et spécifique pour englober l'ensemble des phénomènes associés aux trajectoires professionnelles contemporaines, marquées par l'instabilité, la non-linéarité et le changement continu. La clarification de l'objet de la psychologie vocationnelle dans les termes du LSF va alors autoriser les auteurs à porter une attention plus spécifique aux processus dynamiques qui façonnent les patterns de comportements vocationnels des individus et leurs trajectoires professionnelles (Vondracek et al., 2015), les processus de choix professionnel (Krumboltz & Nichols, 1990), et les phénomènes motivationnels qui les sous-tendent (Vondracek & Kawasaki, 1995).

Comportements et développement vocationnels. En lien avec les processus de développement proposés par le LSF, Vondracek et al. (2015) suggèrent que le processus qui régit le développement des intérêts vocationnels va être similaire à celui qui gouverne le processus de différenciation cellulaire. En accord avec les présupposés d'un certain nombre de chercheurs (e.g., Hartung, 2015), la LSTVBD va proposer que les intérêts vocationnels commencent à se développer dans l'enfance, et notamment au travers des activités de jeu. L'activité de jeu va ainsi être définie comme un épisode comportemental permettant à l'individu de produire certains résultats, qui seront accompagnés d'émotions positives (intérêt pour l'activité). La répétition d'épisodes comportementaux similaires va ensuite conduire à la construction progressive d'un schéma d'épisodes comportementaux (intérêt durable). À son tour, ce schéma va être le point de départ pour de nouveaux épisodes comportementaux, car il va conduire l'individu à sélectionner les activités dont les caractéristiques laissent présupposer qu'elles faciliteront l'atteinte de résultats similaires et le ressenti d'émotions positives. De la sorte, Vondracek et al. (2015) postulent que l'individu va tendre à poursuivre une trajectoire professionnelle dans laquelle ses comportements produiront des émotions positives. Par exemple, un enfant qui éprouverait du plaisir à réaliser des constructions aura tendance à

INTRODUCTION

rechercher des activités de jeu puis des activités professionnelles susceptibles de produire des résultats similaires.

Les épisodes comportementaux qui constituent les schémas menant à des intérêts durables peuvent être de nature observationnelle (par exemple un intérêt pour les métiers vus à la télévision), imaginative (s'imaginer faire une activité professionnelle), ou instrumentale (réaliser une activité) (D. H. Ford, 1987). Toutefois, ce sont les schémas qui se basent sur une combinaison de ces trois types d'épisodes qui seront les plus prédictifs des trajectoires vocationnelles. Les trajectoires professionnelles pourront alors être retracées en examinant l'histoire des résultats des épisodes comportementaux d'une personne, ainsi que des évaluations cognitives et émotionnelles qui en ont été fait. Par ailleurs, Vondracek et al. (2015) soulignent que le comportement et le développement vocationnels doivent toujours être considérés conjointement avec les contextes dans lesquels ils se produisent. En effet, les conditions contextuelles vont jouer un rôle essentiel dans le façonnement du développement d'une personne en facilitant l'accès à certaines opportunités d'activités et en restreignant l'accès à d'autres.

De fait, de même que les individus, les contextes et les environnements dans lesquels une personne évolue sont des entités dynamiques complexes qui changent et évoluent dans le temps (Vondracek et al., 2015). La reconnaissance croissante de l'importance du contexte dans le développement et les comportements vocationnels a ainsi conduit à l'identification de beaucoup de sources d'influences contextuelles tant au niveau familial que social et sociétal (e.g., Krumboltz, 1994; Lent, Brown, & Hackett, 2002; Patton & McMahon, 1999, 2006, 2014; Vondracek et al., 1986) dont il s'agira de tenir compte pour expliquer et diriger les trajectoires professionnelles. Toutefois, selon Bronfenbrenner (1977), l'influence distale des contextes sociaux et sociétaux se fait toujours par l'intermédiaire des processus proximaux, soit les interactions constantes et durables que l'individu entretient avec son environnement immédiat

INTRODUCTION

(personnes, objets et espaces physiques). La famille, en particulier, apparaît ainsi comme une source d'influence majeure sur le développement vocationnel des individus (voir Whiston & Keller, 2004, pour une revue de la littérature à ce sujet). Une attention fine gagnerait ainsi à être portée aux interactions familiales au moment du choix professionnel (Brachter, 1982; Lopez & Andrews, 1987; Rochat, in press; Zingaro, 1983). De même, dans le cadre des démarches d'orientation, il apparaît que le ou la psychologue conseiller·ère en orientation va devenir, en soi, partie intégrante du contexte de l'individu, et ainsi constituer une source d'influence contextuelle additionnelle (Patton & McMahon, 2014).

Selon la LSTVBD, l'étape initiale pour la plupart des individus qui veulent choisir une trajectoire professionnelle va consister à identifier les formes d'emploi et les activités professionnelles leur permettant : (a) de subvenir à leurs besoins, (b) de trouver du plaisir et de l'intérêt, (c) de s'engager, et (d) d'avoir une tâche en adéquation avec leurs capacités. Ces caractéristiques correspondent à celle d'un travail « décent », selon Blustein, Olle, Connors-Kellgren, et Diamonti (2016). De fait, le rôle des psychologues conseiller·ère·s va consister à aider les consultant·e·s à construire une compréhension claire et relativement détaillée des objectifs qu'ils veulent atteindre au travers de leur trajectoire professionnelle. Pour cela, ils vont chercher à identifier les patterns d'activités dans lesquels l'individu est (devenu) bon/intéressé, et déterminer dans quelle mesure ces activités peuvent devenir le point de départ d'un développement vocationnel (Vondracek et al., 2015). En effet, étant donné que le changement et le développement chez les êtres vivants commencent toujours à partir de ce qui existe, il conviendra de partir de ce qui est déjà présent dans l'individu. Par ailleurs, seules quelques-unes des multiples activités développées par l'individu vont donner lieu à une trajectoire professionnelle ; les autres serviront surtout à enrichir sa vie dans d'autres sphères. Une fois les formes d'emploi satisfaisantes identifiées, il s'agira de mettre sur pied un plan pour y parvenir. À cette fin, le ou la psychologue conseiller·ère en orientation pourra alors examiner les

expériences qui sont susceptibles de survenir dans la poursuite du but, et les croyances d'agentivité personnelle qui y sont liées. Le bienfondé et la solidité de telles croyances pourront être éprouvés en éclaircissant à partir de quels types d'épisodes comportementaux (instrumental, observationnel ou imaginatif) ces croyances se sont construites.

La LSTVBD offre donc un modèle dynamique d'apprentissage en continu, au contraire des modèles prédominants de la psychologie vocationnelle qui se focalisent sur des patterns stables et durables du fonctionnement, tels que les intérêts et la personnalité (e.g., Dawis & Loftquist, 1986; Holland, 1997). Ces principes sont d'ailleurs cohérents avec ceux de la théorie de l'apprentissage social du choix professionnel de Krumboltz (Krumboltz, 1996; Krumboltz & Nichols, 1990) qui décrivent comment les conséquences (positives ou négatives) des innombrables expériences d'apprentissage (instrumentales ou associatives) d'un individu se combinent pour façonner ses intérêts, connaissances, compétences et croyances, et construire de la sorte sa trajectoire (professionnelle). Les parcours de vie des individus dépendent fortement des expériences d'apprentissage à disposition dans leurs contextes, dans cette perspective, l'un des buts essentiels des démarches de conseil en orientation sera alors de pouvoir offrir à l'individu le maximum d'expériences d'apprentissage différentes, de manière à ce qu'il puisse expérimenter les conséquences de ces activités, et ainsi développer de nouveaux centres d'intérêts (Krumboltz, 1996).

Processus de choix professionnel. Par ailleurs, l'ancrage dans le LSF permet également de préciser les enjeux liés au choix professionnel. En effet, dans leur effort de mise en lien des principes de la théorie de l'apprentissage social avec les principes du LSF, Krumboltz et Nichols (1990) ont accordé une importance particulière aux processus impliqués dans le choix professionnel. En partant du principe que « les déterminants fondamentaux du choix professionnel et de la progression de carrière sont les mêmes que ceux qui déterminent le choix et le développement dans d'autres domaines d'implication de l'humain » (p. 173), ils

ont utilisé les principes du LSF pour affiner la compréhension des processus impliqués dans le choix professionnel, et des problématiques susceptibles d'entraver ce processus.

Dans le LSF, il apparaît que ce sont les fonctions cognitives (traitement de l'information et mémoire, fonctions directrices, fonctions régulatrices, et fonctions de planification et de contrôle) qui sont les plus utilisées dans les processus de choix. Par conséquent, selon Krumboltz et Nichols (1990), les problèmes de choix professionnels seraient principalement liés à des problèmes dans ces fonctions cognitives. De fait, au moment du choix professionnel, les informations que le ou la consultant·e possède sur lui·elle-même et sur le monde professionnel vont être déterminantes. Des difficultés au choix professionnel pourraient donc survenir lorsque des problèmes de traitement et de mémorisation conduiraient à une représentation erronée des caractéristiques du monde professionnel, de soi ou de ses objectifs. Ces types de complications correspondent aux difficultés au choix professionnel dues au manque d'informations et à la présence d'informations inconsistantes identifiées par Gati et ses collaborateurs (Gati, Krausz, & Osipow, 1996; Gati, Krausz, Osipow, & Saka, 2000b). Au niveau des fonctions régulatrices et de contrôle, des difficultés au choix professionnel pourraient également survenir si les croyances de l'individu sont erronées, s'il perçoit un manque de confiance dans ses capacités à atteindre un objectif professionnel, ou si ses stratégies pour l'atteindre sont inefficaces.

Selon Krumboltz et Nichols (1990), les psychologues conseiller·ère·s en orientation devraient donc attacher une importance toute particulière à la vérification des informations détenues par les consultant·e·s, et leur donner des informations supplémentaires au sujet de leurs intérêts, aptitudes, et caractéristiques de personnalité, ainsi que sur les professions et sur le marché de l'emploi. À ce sujet, il convient de noter que les approches narratives des courants constructivistes et socioconstructivistes (telles que le paradigme du *life design*) vont également avoir pour effet de déconstruire et de reconstruire les informations, de manière à réorganiser la

connaissance du passé des consultant·e·s, afin qu'ils puissent trouver ou donner un sens à leur trajectoire, et envisager de nouvelles pistes pour agir (e.g., Guichard, 2004).

Processus motivationnels en orientation. Par ailleurs, le travail effectué par Vondracek et Kawasaki (1995) pour ancrer les comportements et des trajectoires vocationnelles dans les principes du LSF permet également de rendre compte des phénomènes motivationnels qui y sont liés. En effet, la question de la motivation apparaît comme centrale dans les conduites vocationnelles (e.g., Blustein, 1988; Guay, 2005), au point que Vondracek et Kawasaki (1995) considèrent qu'« une théorie complète du développement de carrière requiert une théorie complète de la motivation » (p. 124, trad. pers.). Toutefois, jusqu'à présent, la question de la motivation n'a pas été véritablement réfléchi ou intégrée au sein des théories de la psychologie vocationnelle, au contraire de la psychologie du travail et des organisations où différents modèles de la motivation au travail ont été proposé—notamment basés sur la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985)—et étudiés en lien avec la productivité et le bien-être professionnel (e.g., Gagne & Deci, 2005; Gagne et al., 2010; Howard, Gagne, Morin, & Van den Broeck, 2016). Gati et ses collègues (Gati et al., 1996; Gati et al., 2000b) avaient déjà relevé que le manque de motivation constituait un obstacle à l'entrée dans le processus de choix professionnel, Cependant, ils n'avaient pas véritablement défini en quoi consistait cette motivation. Par ailleurs, dans leur modèle sociocognitif, Lent, Brown, et Hackett (1994) ont sous-entendu l'importance de la motivation dans le processus de développement des intérêts ; toutefois, le rôle de ce facteur n'est pas explicitement formulé. En ce qui concerne la perspective constructiviste, Savickas (2001) a donné un rôle central à la motivation dans le développement des préoccupations liées à la carrière, sans pour autant spécifier quels étaient les constituants de cette motivation ni le rôle qu'ils jouaient dans le développement des carrières. Plus récemment, la théorie de l'activité de travail (Duffy et al., 2016) a intégré la question de la

motivation, toutefois, elle n'y est mentionnée que sous la forme de la satisfaction du besoin d'autodétermination des individus.

Cette absence de conceptualisation explicite du rôle et du contenu de la motivation dans les théories de la psychologie vocationnelle peut s'expliquer par le fait qu'en raison de sa complexité la motivation a longtemps manqué d'une définition claire et concrète, faisant de cette notion un concept « fourre-tout » aux contours flous (M. E. Ford, 1992), ce qui rend difficile, donc, de s'y retrouver et de proposer un consensus pour une approche de la motivation en orientation. En ancrant les comportements et le développement vocationnel dans les principes du LSF, la LSTVBD peut alors s'appuyer sur la MST pour conceptualiser de manière cohérente les phénomènes motivationnels en jeu dans les trajectoires professionnelles. Vondracek et Kawasaki (1995) ont ainsi souligné la pertinence de la MST pour rendre compte de l'importance cruciale de la motivation dans la compréhension des trajectoires professionnelles individuelles. Ce cadre théorique a ensuite été utilisé dans plusieurs études empiriques portant sur les conduites vocationnelles, notamment la réussite de la transition entre l'école et le monde du travail (Hirschi, 2009; Valero et al., 2015) et les comportements proactifs au travail (Hirschi, Lee, Porfeli, & Vondracek, 2013).

Plus généralement, il apparaît que chacune des composantes de la motivation identifiées par la MST tient une place centrale dans les recherches et les interventions de la psychologie du conseil et de l'orientation. L'importance et la clarté des buts professionnels vont avoir une influence majeure sur les comportements et les trajectoires professionnelles (e.g., Hirschi, 2010; Nurmi, Salmela-Aro, & Koivisto, 2002). Il en va de même pour les émotions (Kidd, 1998; Krumboltz, 1993; Saka & Gati, 2007; Saka, Gati, & Kelly, 2008), et pour les concepts s'apparentant à des croyances d'agentivité personnelle. C'est notamment le cas du « sentiment d'auto-efficacité » de Bandura (1982) (e.g., Creed, Patton, & Prideaux, 2006; Feldman, 2003; Lent et al., 1994; Pinquart, Juang, & Silbereisen, 2003) et de la « perception des barrières »

dans le contexte (e.g., Atitsogbe & Sovet, 2016). Ainsi, les différentes composantes de la motivation identifiées par la MST semblent trouver un écho important dans les travaux réalisés dans le domaine de l'orientation, ce qui souligne la pertinence de ce cadre théorique pour concevoir les phénomènes motivationnels liés au comportement et au développement vocationnel.

Une approche intégrative de l'orientation

En rendant compte de l'ensemble des processus, fonctions et composantes qui constituent les comportements et les trajectoires vocationnelles, la LSTVBD peut proposer un cadre théorique intégratif susceptible de rassembler l'ensemble des présupposés qui sont partagés par la plupart des théories actuelles de la psychologie du conseil et de l'orientation, soit : (1) la centralité de la « personne-en-contexte » comme unité de base du comportement vocationnel, (2) le fonctionnement unifié et cohérent de tous les aspects d'une personne, (3) le rôle-clé de l'agentivité personnelle et de l'autorégulation, (4) la centralité des processus cognitifs, (5) le rôle important des émotions, (6) et la nécessité d'avoir, en définitive, les compétences et opportunités requises pour atteindre les objectifs professionnels (Vondracek et al., 2015). La LSTVBD permet alors d'offrir un cadre intégratif cohérent pour l'ensemble des contributions apportées par les différentes théories de la psychologie vocationnelle.

Conseil « personnel » et « vocationnel »

Par ailleurs, dans le cadre de la LSTVBD, les comportements et le développement vocationnels sont conçus comme une spécialisation des comportements et du développement de l'humain. Ce faisant, le conseil en orientation va pouvoir être conçu en tant que spécialisation des prestations de conseil personnel en général (e.g., Savickas, 2003), ce qui va autoriser à établir des liens avec les autres disciplines de la psychologie, en vue de chercher des solutions aux problèmes rencontrés dans la pratique. En effet, Vondracek et al. (2015) reprochent aux théories du développement vocationnel de ne pas avoir suffisamment établi de lien et tiré profit

des apports pertinents des autres disciplines, telles que la psychologie cognitive ou développementale. Ainsi, arguent-ils, nous avons besoin de :

[...] théories intégratives du comportement et du développement vocationnel (i.e., théories du développement de carrière) qui utilisent les avancées scientifiques et professionnelles fondamentales pertinentes dans les autres domaines et démontrent des liens clairs entre le travail des psychologues conseiller·ère·s et celui des autres praticiens dans le domaine. (Vondracek et al., 2015, p. 6, trad. pers.)

Le relatif cloisonnement de la psychologie du conseil et de l'orientation à l'égard des autres domaines de la psychologie peut être expliqué historiquement—du moins en partie. De fait, l'émergence de la discipline du conseil en orientation durant l'ère industrielle au 20^e siècle s'est opérée simultanément à une séparation sociale de la sphère professionnelle et de la sphère familiale (Richardson, Constantine, & Washburn, 2005; Roberts, 2013). Toutefois, au fil des années, la séparation entre vie privée et vie professionnelle a peu à peu disparu au profit d'une vision de ces deux sphères comme étant étroitement imbriquées l'une dans l'autre, et d'une prise de conscience de la relation sensible existant entre les rôles professionnels et les autres rôles de l'individu (Blustein et al., 2001; Richardson et al., 2005). Ainsi, par exemple, dès les années 80, l'approche développementale de Super (1980, 1990) souligne l'étroite imbrication de la constellation des différents rôles (enfant, étudiant·e, citoyen·ne, travailleur·euse, époux·se, etc.) joués par les individus au cours de leur vie, et reconnaît que le rôle professionnel ne constitue qu'un rôle parmi d'autres. De fait, pour de nombreux auteurs (e.g., Blustein & Spengler, 1995; Davidson & Gilbert, 1993; Juntunen & Wettersten, 2006; Krumboltz, 1993, 1996; Richardson, 1996; Robitschek & DeBell, 2002; Savickas, 1996), la distinction entre le conseil « vocationnel » et le conseil « personnel » est artificielle et serait amenée à disparaître. Cet argument est étayé par la grande similarité qu'il existe entre ces deux approches en termes

(1) de public-cible, (2) de problèmes traités, (3) de processus en jeu dans l'accompagnement, et (4) d'effets du conseil (e.g., Perdrix, 2013; Whiston & Oliver, 2005).

Similarités dans les publics-cibles. En effet, plusieurs travaux ont mis en évidence le fait que les individus cherchant à s'orienter présentaient également des préoccupations personnelles (Whiston & Oliver, 2005). Par exemple, dans leur étude, Multon, Heppner, Gysbers, Zook, et Ellis-Kalton (2001) concluaient que 60% des demandeurs de conseil en orientation rapportaient une détresse psychologique, contre seulement 13% dans la population normale nord-américaine. En Suisse, de telles données ne sont malheureusement pas disponibles. Cependant, une étude longitudinale (Baggio et al., 2015) montre que les individus en rupture d'insertion (et donc plus fortement susceptibles de faire appel ou d'être référés à des services d'orientation scolaire et professionnelle) présentent davantage de troubles liés à la présence de symptômes dépressifs et à la consommation de substances que des jeunes sans problèmes d'insertion. Ainsi, la population cherchant l'aide d'un ou une psychologue conseiller·ère en orientation ne serait donc pas si dissemblable de celle recherchant l'aide des autres professionnels de la psychologie. Cette réalité serait même susceptible de s'accroître au cours des prochaines années, car le monde du travail actuel est de plus en plus précaire et les individus de plus en plus susceptibles de traverser des périodes de chômage au cours de leurs trajectoires professionnelles (Blustein, 2006; Brynjolfsson & McAfee, 2014). Or, le chômage contribuerait fortement au développement de maladies mentales, telle que la dépression, l'anxiété et divers symptômes psychosomatiques, en particulier lorsqu'il est de longue durée (voir McKee-Ryan, Song, Wanberg, & Kinicki, 2005; Paul & Moser, 2009, pour des méta-analyses à ce sujet). En conséquence, il faut s'attendre à une augmentation des problèmes mentaux dans la population générale des adultes et des jeunes, de même que dans celle qui fréquente les services de consultation en orientation (Blustein, 2006). À cela s'ajoute le fait que la situation de perte d'emploi peut s'apparenter à un véritable processus de deuil susceptible de

générer de l'anxiété et des questionnements de nature existentiels (Maglio, Butterfield, & Borgen, 2005) et dont l'accompagnement ne peut faire l'impasse sur une aide de nature psychologique.

Similarités dans les problèmes traités. Par ailleurs, il apparaît que les problèmes de carrière et les problèmes personnels sont étroitement liés et qu'il est dès lors peu raisonnable de chercher à les isoler entièrement les uns des autres (Krumboltz, 1993; Richman, 1993; Savickas, 1996). Par exemple, des facteurs tels que les croyances des individus, l'estime de soi, et les stratégies d'ajustement au stress vont être impliqués aussi bien dans les problèmes personnels que dans les problèmes vocationnels (Corbishley & Yost, 1989). De même, les trajectoires professionnelles des individus au 21^e siècle s'avèrent être autant influencées par les changements survenus dans le monde du travail que par les réalités des rôles extra-professionnels, rendant saillante la question de l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée (Dussault et al., 2009). Ainsi, créer une séparation artificielle entre les problèmes liés au travail et les problèmes socio-émotionnels contribuerait à nier la réalité vécue par la plupart des individus (Blustein et al., 2008). De fait, si tous les problèmes professionnels ne sont pas des problèmes personnels, ceux-ci sont généralement en interaction ; le traitement des problèmes vocationnels devrait donc être en mesure de tenir compte des contingences personnelles (Whiston & Oliver, 2005).

Similarités dans les processus en jeu. Le conseil en orientation partagerait également des caractéristiques intrinsèques semblables à celles des autres formes de conseil psychologique (Blustein et al., 2001; Heppner & Heppner, 2003; Patton & McMahon, 2014). De fait, bien que la nature psychologique du conseil en orientation ait souvent été remise en question—cette activité étant souvent perçue comme un processus limité à l'administration et à la restitution de tests (Stubbs & Bozarth, 1993) et à l'information sur les métiers (Heppner & Heppner, 2003)—la dimension relationnelle apparaît être fondamentale pour le succès de cette démarche (e.g.,

Brown & McPartland, 2005; Whiston, 2011). Plusieurs travaux ont contribué à souligner le rôle central de l'alliance de travail dans l'efficacité des démarches d'orientation (voir Whiston, Rossier, & Hernandez Barón, 2016, pour une revue de la littérature à ce sujet), ce qui tend à indiquer l'existence d'une similarité au niveau des processus en jeu dans les consultations de conseil en orientation et dans les dispositifs psychothérapeutiques ou de conseil personnel. Par exemple, Perdrix, de Roten, Kolly, et Rossier (2010) montrent le niveau d'alliance de travail évalué par des consultants ayant obtenu respectivement un conseil personnel basé sur une approche psychodynamique brève où un conseil en orientation n'était pas significativement différent en termes d'accord sur la tâche et de lien affectif.

Similarités dans les effets. Enfin, le conseil en orientation et le conseil personnel présenteraient également des similitudes en ce qu'ils partageraient l'objectif commun de parvenir à la résolution des problèmes présentés par les consultant·e·s (Heppner & Heppner, 2003). Les travaux de Lewis (2001) montrent ainsi qu'il n'y aurait pas de différence entre le conseil personnel et le conseil en orientation en ce qui concerne leurs effets sur la satisfaction de vie et sur l'indécision des consultant·e·s. Par ailleurs, les méta-analyses réalisées sur l'efficacité du conseil en orientation (Brown & Ryan Krane, 2000; Oliver & Spokane, 1988; Whiston, Sexton, & Lasoff, 1998) tendent à indiquer que les interventions de carrière auraient également des effets sur des facteurs non spécifiques à la carrière, tels que l'anxiété, la dépression et l'identité. Inversement, certaines études sur l'efficacité des psychothérapies utiliseraient également des indicateurs liés à la carrière, telle que la capacité à travailler (Whiston & Oliver, 2005). Il apparaît alors qu'autant les dispositifs de conseil et d'orientation que ceux de conseil personnel contribueraient à améliorer la qualité de vie des individus, tant dans la sphère privée que dans la sphère professionnelle.

En conséquence, plusieurs auteurs (Amundson, 2006; Corbishley & Yost, 1989; Heppner & Heppner, 2003; Krumboltz, 1993; Richardson, 1996; Richardson et al., 2005)

INTRODUCTION

considèrent qu'il faudrait intégrer les perspectives du conseil en orientation et du conseil personnel, de manière à adopter une vision holistique de l'individu, capable de tenir compte des facteurs personnels et contextuels impliqués dans les problèmes de carrière. De fait, Harmon (1996) propose que les interventions personnelles pourraient se superposer aux interventions de carrière, afin de permettre aux individus de bénéficier pleinement de ces dernières. Plusieurs approches vont alors pouvoir être utilisées en vue d'intégrer les apports de la psychologie clinique et de la psychothérapie dans le domaine du conseil en orientation. Norcross (2005 ; cité par McIlveen, 2015), identifie ainsi quatre modalités principales d'intégration :

- 1) L'éclectisme technique, qui représente la tendance à recourir à différentes théories et techniques de conseil pour conceptualiser les cas et intervenir, plutôt qu'à prêter allégeance à un cadre théorique en particulier ;
- 2) L'intégration théorique, qui consiste à construire une nouvelle théorie à partir de plusieurs théories existantes ;
- 3) L'intégration assimilative, dans laquelle un cadre théorique de base est adopté, mais complété par les techniques empruntées aux autres théories qui semblent pertinentes ;
- 4) L'approche des facteurs communs qui se focalise sur les ingrédients qui sont efficaces de manière prédominante dans l'ensemble des thérapies (facteurs des clients, relations de conseil, facteurs du thérapeute) en faisant fi des préférences théoriques.

McIlveen (2015) souligne qu'au cours des dernières années, plusieurs tentatives d'intégration ont pu être observées dans le domaine de l'orientation. Il identifie notamment le *system theory framework* (Patton & McMahon, 2006, 2014), la *théorie des systèmes motivationnels* (Vondracek & Kawasaki, 1995), et la théorie de la *construction de carrière* (Savickas, 2005) comme des tentatives d'intégration théorique. La LSTVB entrerait également

dans cette catégorie. Par ailleurs, McIlveen (2015) met en évidence les avancées récentes qui ont été effectuées en termes d'assimilation des techniques dans le conseil en orientation, comprenant notamment l'intégration des techniques d'évaluation du risque suicidaire (Popadiuk, 2013), la méditation en pleine conscience (Jacobs & Blustein, 2008), et la thérapie d'acceptation et d'engagement (Hoare, McIlveen, & Hamilton, 2012). Les propositions d'intégrer les techniques de la thérapie centrées sur les solutions (Burwell & Chen, 2006) de la thérapie existentielle (Cohen, 2003), de la psychothérapie d'orientation psychodynamique (Nevo & Wiseman, 2002), de la thérapie centrée sur les émotions (Watson, 2015), de la thérapie cognitive-comportementale (Law, Amundson, & Alden, 2014), et de la thérapie cognitive (Richman, 1993) pourraient, entre autres, également constituer des modalités d'intégration assimilative dans le domaine de l'orientation.

En général, ces approches issues de la clinique ne sont pas proposées comme des substitutions aux techniques de conseil en orientation plus traditionnelles qui ont déjà fait leurs preuves, mais plutôt comme des compléments utiles qui peuvent être utilisées de manière ponctuelle pour clarifier ou améliorer la situation particulière d'un ou une consultant·e. L'intégration de l'entretien motivationnel dans le cadre des prestations d'orientation scolaire et professionnelle peut alors être pensée de la même manière, soit comme un outil utile pour contribuer à résoudre les difficultés spécifiques présentées par certains consultant·e-s en lien avec la motivation et l'ambivalence.

L'entretien motivationnel

De par son ouverture et ses encouragements à adopter une perspective intégrative de l'orientation, la LSTVBD autorise à s'inspirer et à emprunter des méthodes, outils, et intervention issus d'autres champs de spécialisation de la psychologie pour les intégrer dans le domaine de l'orientation. Or, il apparaît que les problématiques liées à la motivation des

consultant·e·s sont communes aux interventions des différentes disciplines de la psychologie.

En effet, ainsi que le soulignent Ryan, Lynch, Vansteenkiste, et Deci (2011) :

Au cœur du conseil et de la psychothérapie se trouve la question de la motivation ou de la volition, probablement parce que les résultats positifs et durables se produisent le plus souvent lorsqu'un ou une client·e devient activement engagé et personnellement investi dans le changement (Overholser, 2005 ; Ryan & Deci, 2008). Pourtant, c'est une expérience commune chez les conseiller·ère·s que les consultant·e·s ne soient pas toujours volitionnellement motivé·e·s à changer. En fait, beaucoup de client·e·s, si ce n'est la plupart, présentent une certaine résistance au changement (Engle & Arkowitz, 2006 ; Greenberg, 2004 ; McKinnon, Michaels, & Buckley, 2006) [...]. En raison de sa centralité dans le processus de changement, une compétence-clé dans le conseil et la psychothérapie est de comprendre et de travailler avec la motivation et la résistance des client·e·s. (p. 194, trad. pers)

En raison de la prépondérance de cette problématique dans le domaine du conseil personnel et de la psychothérapie, plusieurs méthodes destinées à amplifier la motivation ont été mises en place dans les différents courants de la psychologie, et notamment dans les approches comportementales, cognitive-comportementales, psychodynamiques, humanistes et existentielles (voir Ryan et al., 2011, pour une revue à ce sujet). Parmi les différentes méthodes proposées, celle de l'entretien motivationnel apparaît comme celle qui est la plus détaillée, ainsi que celle qui est la mieux validée scientifiquement. Cette méthode se définit comme « un style de conversation collaboratif permettant de renforcer la motivation propre d'une personne et son engagement vers le changement » (Miller & Rollnick, 2013a, p. 12). Initialement, elle a été développée dans le domaine du traitement des addictions, à partir de l'observation clinique que certains des comportements du thérapeute facilitaient ou entravaient le changement chez les

INTRODUCTION

consultant·e·s. (e.g., Miller, 1983). Ces observations ont ensuite été systématisées en une méthode, l'entretien motivationnel, regroupant les interventions les plus susceptibles de motiver les individus à entreprendre un changement.

En particulier, à l'instar de Prochaska et DiClemente (1983), Miller et Rollnick (1991, 2006, 2013a) ont identifié l'ambivalence des consultant·e·s à l'égard du changement comme un frein important à la décision de changer et à l'engagement effectif dans ce changement. Bien que normale, cette ambivalence—caractérisée par la présence simultanée d'arguments en faveur et en défaveur de l'engagement dans un changement donné—peut également s'avérer problématique dans la relation de conseil. En effet, les auteurs ont noté que, en présence d'un ou une consultant·e ambivalent, les conseiller·ère·s auraient tendance à adopter « une position d'expert », soit à partir du principe qu'ils ou elles savent mieux que les consultant·e·s ce qui est le meilleur pour eux, et qu'il s'agit de les en persuader, ou de les corriger lorsqu'ils ou elles se trompent. Une telle attitude se traduit notamment par le fait de donner des conseils sans avoir obtenu la permission au préalable, de se montrer directif, de mettre en garde, ou de confronter le ou la consultant·e.

Bien que partant d'une bonne intention, cette position d'expert est susceptible de produire l'effet inverse à celui souhaité, car, mis dans une situation où il ou elle perçoit que sa liberté est menacée, l'individu est susceptible de formuler davantage d'arguments allant à l'encontre de ceux exprimés par son interlocuteur, dans un mouvement de « réactance » destiné à protéger son libre arbitre (Brehm & Brehm, 1981). La dynamique qui s'installe alors est susceptible d'être néfaste non seulement à la relation de conseil, mais également à la motivation des consultant·e·s. D'une part, il est plutôt désagréable pour les conseiller·ère·s d'entendre chacun de leurs arguments balayés par un « oui, mais... » suivis d'arguments opposés. D'autre part, les travaux de Bem (1967) sur l'auto-perception ont mis en évidence le fait que les individus sont davantage convaincus par ce qu'ils s'entendent dire eux-mêmes, que par ce qui

INTRODUCTION

leur est dit. Cela implique que lorsqu'une dynamique de type « position de l'expert »/« réactance » plus le ou la consultant·e, donnera des arguments pour ne pas changer, plus il ou elle se convaincra de ne pas vouloir changer (Miller & Rollnick, 2006, 2013a). De fait, Miller et Rollnick (1991, 2006, 2013a) ont proposé d'inverser la tendance en encourageant les conseiller·ère·s à prendre le contre-pied de l'attitude de l'expert. Pour cela, ils proposent de considérer leurs consultant·e·s comme des expert·e·s de leur propre situation, et, par conséquent, les plus à même de pouvoir décider s'ils ou elles devaient changer, quand et pourquoi. Ils ont également proposé aux conseiller·ère·s de chercher à établir une relation empathique, basée sur un esprit de collaboration, en vue d'amener les consultant·e·s à évoquer leurs propres arguments en faveur du changement, et à respecter leur décision de s'y engager ou non. Ces quatre principes d'empathie, de collaboration, d'évocation et d'acceptation constituent ainsi les composantes-clés de l'« esprit » de l'entretien motivationnel.

L'entretien motivationnel peut alors être défini de manière plus précise comme « un style de communication directif et focalisé qui vise à renforcer la motivation et l'engagement vers un changement spécifique, en invitant la personne à évoquer et à explorer ses propres arguments en faveur du changement » (Miller & Rollnick, 2013a, p. 410, trad. pers.). Parvenir à renforcer la motivation d'un individu en faveur d'un changement nécessitera donc de passer par plusieurs étapes : (1) s'engager une relation empathique avec le ou la consultant·e, (2) focaliser la discussion sur un changement cible, (3) encourager la personne à explorer et verbaliser ses propres arguments en faveur du changement, et (4) planifier la mise en œuvre du changement, une fois que la personne est décidée à le mettre en place. Parmi ces étapes, c'est la troisième qui fait la spécificité de l'entretien motivationnel et qui la distingue des autres approches thérapeutiques, et notamment de l'approche centrée sur la personne (Miller & Rollnick, 2009). En effet, la posture d'un ou une conseiller·ère dans l'entretien motivationnel est clairement guidée par l'intention d'amener la personne à argumenter en faveur du

INTRODUCTION

changement cible. Plus précisément, elle vise à amener la personne à verbaliser toutes ses raisons (« c'est important pour moi... »), ses besoins (« il faut que... je dois »), ses désirs (« j'aimerais ») et ses capacités (« je peux... ») à changer. Ces quatre types de discours représentent ce que l'on appelle le discours-changement « préparatoire ». Selon Miller et Rose (2009), l'augmentation d'un tel discours et la diminution de son pendant négatif, le discours-maintien (soit toutes les raisons, besoins, désirs, et capacités de ne pas changer), favoriseraient l'émergence d'un discours-changement de « mobilisation ». Ce dernier comprend le discours d'activation (« je pourrais... »), le discours d'engagement (« je vais... ») et les premiers pas (« j'ai fait... »). L'augmentation du discours « d'engagement » prédirait le changement effectif de comportement de la personne par la suite (Miller & Rose, 2009).

Le rôle du/de la conseiller·ère va alors consister à faire en sorte de pouvoir susciter les différents types de discours en faveur du changement et de les renforcer, de manière à les amplifier, tout en répondant adéquatement aux discours-maintien, de manière à l'atténuer. Pour y parvenir, Miller et Rollnick (1991, 2006, 2013a) proposent ainsi tout un set de stratégies, basé sur une utilisation tactique des compétences d'écoute active. Par exemple, poser la question « quels seraient les trois avantages que vous pourriez retirer de ce changement ? » va forcément inciter la personne à verbaliser des raisons, besoins et désirs de changer. De même, demander à la personne « sur une échelle de 0 à 10, quelle est votre confiance pour arriver à changer ? » puis « pourquoi X [nombre donné], et pas X-2 ? » va mettre la personne en position de s'exprimer quant à ses capacités à changer (à l'inverse, en demandant « pourquoi pas X+2 ? », la personne se trouvera en position d'argumenter sur son manque de capacité à changer, soit de verbaliser le discours-maintien). Le ou la conseiller·ère pourra ensuite chercher à renforcer ces arguments en faveur du changement, par exemple en posant des questions invitant la personne à développer (« quoi d'autre ? ») ou en reflétant sélectivement la partie du discours en faveur du changement et en omettant les arguments contraires. L'approche préconise donc un recours

important aux compétences d'écoute active, notamment à la formulation de questions ouvertes invitant à l'évocation, et à l'utilisation stratégique des reflets.

Ces dernières années, l'entretien motivationnel a rencontré un intérêt croissant dans le champ de la psychologie du conseil et de l'orientation (Lierman, 2011; McClain, 2010; Stoltz & Young, 2013). En effet, l'efficacité des principes proposés par l'entretien motivationnel pour motiver les gens à adopter un changement de comportement a été démontrée dans de nombreux domaines (voir Burke, Arkowitz, & Menchola, 2003; Hettema, Steele, & Miller, 2005; Lundahl, Kunz, Brownell, Tollefson, & Burke, 2010, pour des méta-analyses à ce sujet), et notamment auprès des adolescents et des jeunes adultes (Naar-King & Suarez, 2011), ce qui ouvre des perspectives intéressantes pour son utilisation dans le cadre des prestations d'orientation scolaire et professionnelle. Toutefois, les raisons pour lesquelles une telle approche s'avère efficace restent sans réponse (Miller & Rose, 2009). Par ailleurs, les revues récentes montrent que la participation à une telle formation ne serait pas suffisante pour permettre aux conseiller·ère·s d'atteindre les seuils de maîtrise instaurés par les auteurs (de Roten, Zimmermann, Ortega, & Despland, 2013; Madson, Loignon, & Lane, 2009; Soderlund, Madson, Rubak, & Nilsen, 2011).

Étapes du travail d'application de l'entretien motivationnel en orientation

Au vu des différentes considérations qui précèdent, il semble évident que la posture préconisée par l'entretien motivationnel s'inscrit particulièrement bien dans le paradigme dominant de l'orientation au 21^e siècle où le consultant est considéré comme un « acteur » de son processus d'orientation et des séances de conseil (Bernaud & Caron, 2004). En effet, il devient de plus en plus clair que le rôle des psychologues conseiller·ère·s en orientation ne doit pas être celui d'un ou une « expert·e », mais plutôt celui d'un ou une « guide » impliqué dans un processus de co-construction visant à aider les consultant·e·s à trouver des solutions aux difficultés qui se présentent à eux (Dussault et al., 2009). Dans les démarches d'orientation, la

méthode de l'entretien est un outil central. Dès lors, il convient de pouvoir mettre en évidence les points de convergence et de divergence entre l'entretien motivationnel et les différents types d'entretiens habituellement employés dans le domaine de l'orientation.

En effet, il n'existe pas vraiment de modalité type d'entretien dans le domaine de l'orientation, mais plutôt une large gamme de pratiques qui peuvent être mobilisées en fonction de la situation des consultant·e·s (Pouyaud & Cohen-Scali, 2016). Dans leur article, Baudoin, Blanchard, et Soncarrieu (2004) distinguent trois types d'entretien qui sont habituellement menés dans le cadre de prestations d'orientation : (1) l'entretien d'accompagnement, qui vise à faciliter le changement au travers de l'identification des problèmes, de leur clarification et de l'élaboration d'un plan d'action, tout en soulignant l'importance de la relation (e.g., Lecomte & Tremblay, 1987) ; (2) l'entretien d'explicitation, qui vise à mettre en mot le vécu de l'action, au moyen d'une attitude oscillant entre celle de l'accompagnant et du guide permettant la focalisation sur un objet de l'échange en particulier (e.g., Vermersch, 2000) ; et (3) l'entretien structuré d'aide à la décision qui vise à aider la personne à prendre une décision en cas de conflit, en listant les points positifs et négatifs des différentes options envisagées au moyen d'une grille d'analyse prédéfinie (e.g., Janis & Mann, 1977).

À ces différents types d'entretien identifiés par Baudoin et al. (2004) il apparaît important d'ajouter également l'entretien semi-structuré de type anamnestique (e.g., Parsons, 1909) qui vise à l'évaluation qualitative des intérêts, aptitudes, valeurs, personnalité, compétences, parcours de formation et expériences professionnelles, en ce qu'il constitue l'une des étapes essentielles des démarches d'orientation (McIlveen, Mcgregor-Bayne, Alcock, & Hjertum, 2003; Patton & McMahon, 2014). Par ailleurs, ces dernières années, avec l'avènement des approches constructivistes, de nouveaux types d'entretiens « narratifs » ont fait leur apparition (e.g., Guichard, 2008; Savickas et al., 2009). Ces derniers visent principalement à explorer les thèmes de vie et les formes d'identités subjectives de la personne en prêtant attention à la

INTRODUCTION

manière dont elle se raconte au travers de ses récits. Les histoires des consultant·e·s sont alors déconstruites et reconstruites en vue de permettre la mise en action les nouvelles formes d'identité ou thèmes de vie qui ont émergé au cours du processus.

Les similitudes et différences existant entre l'entretien motivationnel et les cinq types d'entretien identifiés ci-dessus vont à présent être brièvement passés en revue. Premièrement, la méthode de l'entretien motivationnel présente des similitudes en termes de but et de processus avec l'entretien d'accompagnement, tel que présenté par Baudoin et al. (2004). En effet, tant l'entretien motivationnel que l'entretien d'accompagnement partagent l'objectif de faciliter le changement chez l'individu et contribuent à souligner le caractère essentiel de la relation établie avec les consultant·e·s pour y parvenir. Cependant, l'entretien motivationnel se distingue de l'entretien d'accompagnement en ce qu'il préconise l'adoption d'une posture cherchant à « guider » les consultant·e·s vers un changement donné. Cet aspect constitue d'ailleurs un point commun entre l'entretien motivationnel et l'entretien d'explicitation. En effet, la méthode de l'entretien motivationnel requiert de passer par une étape de focalisation sur un changement cible, parmi les différentes thématiques susceptibles d'émerger lors de l'entretien. De manière similaire, dans l'entretien d'explicitation présenté par Baudoin et al. (2004), il s'agit de se focaliser sur une thématique particulière en vue de mener une analyse réflexive approfondie sur un objet particulier. Dans un tel type d'entretien, les conseiller·ère·s sont également invité à adopter une posture oscillante entre une approche d'accompagnement et une approche de « “guidage” dynamique » (Baudoin et al., 2004, p. 300) pour orienter l'entretien. Cependant, l'entretien motivationnel se distingue de cette approche de par sa centration, non pas sur l'activité du sujet, mais sur les freins et ressources au changement.

Ce faisant, l'entretien motivationnel partage avec l'entretien structuré d'aide à la décision l'objectif de faciliter la prise de décision lorsque celle-ci est conflictuelle en raison de la présence d'arguments positifs et négatifs en faveur du choix—ce qui est défini comme de

INTRODUCTION

l'ambivalence dans l'approche motivationnelle (Miller & Rollnick, 2013a). La « balance décisionnelle » de Janis et Mann (1977) est, de fait, explicitement mentionnée par Miller et Rollnick (2006, 2013a) comme une manière de faire émerger du discours changement. Cependant, ces derniers stipulent que l'entretien motivationnel ne peut pas être réduit à cette technique pour trois raisons (Miller & Rollnick, 2009) : (1) il ne s'agit que d'une technique parmi plusieurs stratégies proposées, (2) cette méthode doit être utilisée avec précaution, car elle est susceptible de faire émerger du discours changement chez le ou la consultant·e, et (3) une telle approche est généralement utilisée lorsque les conseiller·ère·s cherchent à éviter d'influencer le discours des consultant·e·s dans une direction particulière, ce qui est à l'opposé du but initial de l'entretien motivationnel.

Enfin, l'entretien motivationnel se distingue des entretiens anamnestiques classiques et des entretiens constructivistes en ce qu'il n'a pas pour objectif premier de contribuer à l'exploration et à l'identification de contenus et thèmes vocationnels, mais plutôt d'explorer et de résoudre l'ambivalence susceptible de se manifester dans ce cadre. En ce sens, ce type d'entretien n'apparaît pas comme une méthode d'orientation en soi, mais plutôt comme un complément utile au domaine. Par ailleurs, de par sa focalisation sur le type de discours employé par les consultant·e·s, l'entretien motivationnel propose de focaliser l'attention non pas sur le sens global (patterns, thèmes) ou sur le contenu en tant que tel (intérêts, expérience) des propos des consultant·e·s, mais sur les propriétés syntaxiques, lexicales et grammaticales de ce discours (verbes et vocabulaire employés, temps utilisés). Le champ focal est donc beaucoup plus restreint et spécifique que dans ces deux types d'entretien habituellement menés dans le domaine de l'orientation. Ainsi, bien que présentant certaines similitudes avec d'autres formes d'entretien existant dans le champ de l'orientation, l'entretien motivationnel comporte des caractéristiques spécifiques qui vont être interrogées dans le cadre du présent travail, de manière à identifier la pertinence du recours à cette méthode en appui aux prestations d'orientation.

Intégration théorique

Tout d'abord, il apparaît nécessaire de se questionner sur la légitimité théorique d'avoir recours à l'entretien motivationnel dans le domaine de l'orientation et d'ainsi essayer de comprendre pourquoi une telle méthode serait susceptible d'être efficace dans un tel contexte. En effet, jusqu'à présent, les raisons pour lesquelles cette méthode est efficace dans ses différents domaines d'application demeurent inconnues (Miller & Rose, 2009). Donner une explication à l'efficacité de l'entretien motivationnel au moyen des principes de la MST serait ainsi susceptible, non seulement de mettre à jour les principes actifs généraux de l'efficacité de l'entretien motivationnel, mais également d'appuyer la légitimité d'y avoir recours dans le cadre des prestations d'orientation, en montrant sa cohérence avec les principes de la LSTVBD. Dans un premier temps, cette thèse va donc chercher à déterminer dans quelle mesure les principes de la MST sont capables d'expliquer les processus sous-jacents à l'efficacité de l'entretien motivationnel.

Pour ce faire, c'est une démarche de réflexion théorique qui a été privilégiée. En effet, Harmon (1996) considère qu'il incombe aux praticiens de considérer les implications théoriques de leurs innovations et de tenter de les intégrer dans des cadres théoriques existants. Il est vrai que la théorie représente un outil scientifique essentiel pour « clarifier, expliquer et comprendre différentes sortes de phénomènes variés et complexes, et pour faire des prédictions au sujet de ou anticiper des événements futurs » (Vondracek et al., 2015, pp. 10-11, trad. pers.). C'est notamment le cas dans la pratique psychologique où les théories visent à offrir « des ensembles d'hypothèses et de principes au sujet de la nature et des sources des problèmes psychologiques, et sur les approches et interventions pour y répondre [...] ces principes sont les outils intellectuels qui guident les décisions cliniques des praticiens » (Stiles, 2007, p. 122, trad. pers.).

INTRODUCTION

Ces cadres théoriques offrent ainsi une représentation simplifiée de la réalité qui va rendre l'individu capable d'agir (Krumboltz, 1996). En d'autres termes, ils contribuent à donner du sens au monde qui nous entoure et à guider nos actions (Richardson et al., 2005). Selon Stiles (2007), la modélisation de théorie est une étape indispensable du travail du chercheur, car ce sont les théories qui vont ensuite servir de cadre interprétatif aux praticiens, qui vont s'en saisir pour formuler les hypothèses qui guideront leurs actions dans la rencontre avec leurs consultant·e·s. Ainsi, afin que les innovations des praticiens puissent être intégrées dans les « cartes » futures, il convient d'expliquer théoriquement la pertinence d'avoir recours à de telles méthodes pour répondre à certaines problématiques, notamment si ces approches ont été empruntées à d'autres champs disciplinaires.

En effet, une théorie n'est pas une formule fixée, mais une manière de comprendre qui grandit et change (Stiles, 2007). Au travers de l'analyse des mécanismes de changement qui se produisent lors des interventions, la pratique a le potentiel d'aider au développement des théories du conseil et de l'orientation (Whiston & Oliver, 2005). De fait, les résultats générés par les observations empiriques pourront ensuite conduire à l'intégration des solutions innovantes dans un cadre théorique préexistant (Stiles, 2007). Cette considération semble particulièrement pertinente, car, bien qu'il y ait de nombreuses preuves de l'efficacité des interventions de conseil en orientation en général, le domaine manque de modèles théoriques permettant d'expliquer comment et pourquoi ces interventions sont fructueuses (Whiston & Oliver, 2005).

Le premier article de cette thèse propose alors une réflexion théorique sur les liens qui peuvent être établis entre les principes actifs de l'entretien motivationnel et les principes théoriques qui sont suggérés par la théorie de la motivation de M. E. Ford (1992). Pour asseoir définitivement les propositions théoriques et empiriques qui favoriseraient l'utilisation de l'entretien motivationnel en orientation scolaire et professionnelle, il convient de pouvoir

inscrire les principes de cette méthode dans un cadre théorique de la conception du développement vocationnel. Or, si l'efficacité de l'entretien motivationnel pour encourager les gens à changer est bien documentée, toutefois, les processus sous-jacents qui expliqueraient cette efficacité restent obscurs. À l'inverse, la MST propose des principes motivationnels qui ont été suggérés comme valables dans le contexte de l'orientation au travers de leur inscription dans la LSTVBD, mais qui restent peu concrets. La mise en évidence des convergences entre ces deux méthodes contribue ainsi à rendre plus concrètes les propositions de la LSTVBD. Elle permet aussi de donner une assise théorique à l'utilisation de l'entretien motivationnel en orientation scolaire et professionnelle, ce qui a pour effet de spécifier les moyens de poursuivre les études empiriques sur ses effets.

Application de l'entretien motivationnel à des problématiques spécifiques

Dans un second temps, étant donné que la LSTVBD conçoit le comportement et le développement vocationnel comme une spécialisation du comportement et du développement humain en général, il convient de se demander dans quelle mesure l'entretien motivationnel pourrait être utilisé en vue de répondre à certains enjeux spécifiques propres aux prestations d'orientation. En effet, la pertinence de l'entretien motivationnel pour augmenter la motivation au changement ou pour explorer et résoudre les dilemmes des consultant·e·s a déjà été mise en exergue dans différents domaines d'application. Cependant, il apparaît que les prestations de conseil en orientation présentent des spécificités qu'elles ne partagent pas avec d'autres approches de conseil ou de psychothérapie (Perdrix & Rochat, 2015). Par exemple, les interventions de conseil en orientation s'étendent généralement sur une période relativement courte et impliquent souvent le recours à des outils psychométriques ainsi que de la transmission d'informations. Ces spécificités sont d'ailleurs des facteurs qui contribuent de manière importante à l'efficacité et à la satisfaction à l'égard des prestations de conseil en orientation (Bernaud, Di Fabio, & Saint-Denis, 2010). De plus, contrairement aux autres types

INTRODUCTION

de prestations de conseil et des psychothérapies, le conseil en orientation sert généralement deux buts : d'une part, il vise à aider les individus à faire un choix professionnel satisfaisant, et d'autre part, il doit s'assurer que ce choix corresponde à ce que la société a à offrir (Perdrix & Rochat, 2015). Cette double mission pose la question délicate de la modération des aspirations chez les individus cherchant à s'orienter (Gottfredson, 1981). Les auteurs (Miller & Rollnick, 2013a) ont déjà souligné le potentiel que représente le recours à l'entretien motivationnel lorsque le temps presse, ainsi que pour restituer aux consultant·e·s les résultats d'évaluations psychométriques. Toutefois, la pertinence du recours à l'entretien motivationnel pour contribuer au processus de modération des aspirations n'a pas été abordée. En conséquence, il semble judicieux d'étudier plus finement cette possibilité.

À cette fin, la réflexion théorique engagée dans le deuxième et le troisième article de ce travail va permettre de préciser comment le recours à l'entretien motivationnel peut s'avérer utile pour répondre de manière efficace à la question de la modération des aspirations. En effet, savoir s'il faut encourager les consultants à vivre leurs rêves ou, au contraire, les inviter à modérer leurs aspirations pour tenir davantage compte de la réalité peut constituer un véritable dilemme pour les psychologues conseiller·ère·s en orientation. Le deuxième article de cette thèse propose alors de considérer cette question eu égard à la littérature portant sur les bénéfices et les risques de chacune de ces deux approches. Les risques pour la relation de conseil et la motivation des consultant·e·s, inhérents au processus de modération des aspirations, sont mis en exergues. Les apports de l'entretien motivationnel pour préserver la relation et maintenir la motivation des consultant·e·s à rechercher une vie professionnelle satisfaisante sont présentés.

Dans le troisième article, cette réflexion est prolongée avec une application plus concrète au cas du désir de professionnalisation des loisirs. En effet, l'importance accordée aux loisirs dans les sociétés occidentalisées interroge le rapport que ces activités entretiennent avec le choix professionnel chez les adolescent·e·s. Ce troisième article offre ainsi un modèle

permettant de conceptualiser les stratégies de conciliation entre loisirs sportifs et artistiques et carrière en quatre profils : les déterminés, les hédonistes, les pragmatiques, et les proactifs. Il aborde les interventions de conseil en orientation les plus appropriées à chaque profil, avec une attention particulière à la méthode de l'entretien motivationnel et à l'identification des compétences transférables. La discussion souligne également les liens qui peuvent être établis dans les situations de préparation à la reconversion professionnelle.

Efficacité de la formation

Dans un troisième temps, il s'agira de s'intéresser à l'efficacité de la formation à l'entretien motivationnel pour modifier les comportements habituels des psychologues conseiller·ère·s en orientation. En effet, Krumboltz (1993) souligne la responsabilité éthique de ces derniers à être formés aux méthodes de conseil qu'ils utilisent, notamment lorsque celles-ci proviennent des autres champs de la psychologie. Or, la littérature sur l'entretien motivationnel s'interroge sur l'efficacité des formations habituelles à cette méthode pour donner aux conseiller·ère·s les compétences nécessaires pour mener des entretiens qui soient véritablement motivationnels (de Roten et al., 2013; Madson et al., 2009; Soderlund et al., 2011). En ce sens, une réflexion sur l'intégration de l'entretien motivationnel dans le domaine de l'orientation ne peut pas faire l'économie d'une étude de l'efficacité d'une formation à l'entretien motivationnel auprès de psychologues conseiller·ère·s en orientation, car promouvoir le recours à cette pratique dans ce domaine nécessite de s'assurer que les praticien·ne·s seront en mesure de l'utiliser de manière adéquate.

Pour déterminer dans quelle mesure les psychologues conseiller·ère·s en orientation sont susceptibles d'appliquer efficacement les principes de l'entretien motivationnel dans leur pratique usuelle, il s'agira ensuite d'avoir recours à une méthode empirique. En effet, de nos jours, il devient de plus en plus important d'être en mesure de démontrer que ce que l'on fait est efficace, notamment en termes de formation. De fait, la culture ambiante accorde une

INTRODUCTION

importance de plus en plus grande au contrôle de la qualité des prestations délivrées aux clients et de la formation de ceux qui dispensent les services (Juntunen & Martin, 2015). Cette tendance est attestée par le succès grandissant de l'evidence-based practice (EBP) qui vise à promouvoir le recours à des traitements soutenus empiriquement dans les actions de santé publique (APA, 2015). C'est notamment le cas dans le domaine de l'orientation où de plus en plus d'études ont été menées pour déterminer l'efficacité de différents types d'interventions proposées (voir Brown, 2015, pour une revue de la littérature récente à ce sujet).

Ainsi, le quatrième article de cette thèse présente une évaluation empirique de l'impact d'une formation à l'entretien motivationnel sur le comportement de psychologues conseiller·ère·s en orientation et sur le discours de leur consultant·e·s lors d'entretiens audio-enregistrés, à l'aide d'un design quasi-expérimental conduit dans un dispositif réel. Huit psychologues conseiller·ère·s en orientation ont enregistré leurs entretiens avant leur formation à l'entretien motivationnel avec un total de 30 élèves, puis suite à leur formation avec un total de 32 autres élèves. Les comportements des psychologues conseiller·ère·s en orientation et le discours des élèves ont été codés avec les MISC 2.1. Les résultats montrent des effets mitigés sur la performance des psychologues conseiller·ère·s dans l'utilisation de l'entretien motivationnel. Les psychologues conseiller·ère·s en orientation ont amélioré leur niveau de performance sur certains indicateurs (pourcentage de comportements cohérents avec la méthode et ratio de reflets par questions) et ont diminué sur d'autres (pourcentage de reflets complexes et de questions ouvertes). L'atteinte des seuils de compétence en termes de reflets complexes a des impacts sur le discours des consultants, mais pas l'atteinte des seuils de compétence pour le pourcentage de comportements cohérents avec l'entretien motivationnel. Les résultats obtenus permettent de souligner les apports et limites de la formation proposée et du dispositif de recherche mis en place, ainsi que de suggérer des pistes pratiques pour la formation et la recherche sur l'entretien motivationnel en orientation.

Efficacité clinique de l'entretien motivationnel en orientation

Enfin, au-delà de l'efficacité de la formation, il convient de s'intéresser à l'efficacité clinique du recours à l'entretien motivationnel dans le cadre des prestations d'orientation. De fait, jusqu'ici, les propositions d'intégration de l'entretien motivationnel dans le domaine de l'orientation étaient restées purement théoriques (Lierman, 2011; McClain, 2010; Stoltz & Young, 2013). Il semble donc essentiel de chercher à déterminer empiriquement, d'une part, la faisabilité et les modalités d'une telle intégration dans le cadre des prestations traditionnelles d'orientation et, d'autre part, l'effet d'une telle utilisation. Afin de spécifier quel est l'impact propre à cette approche sur le processus de conseil, il apparaît alors nécessaire de procéder à une analyse fine des interactions entre les conseiller·ère·s et leurs consultant·e·s. Pour évaluer l'efficacité clinique du recours à l'entretien motivationnel en orientation, c'est ainsi donc une approche par étude de cas qui a été favorisée.

En effet, bien qu'elle soit peu développée dans le domaine du conseil en orientation (Stead et al., 2012), la recherche qualitative serait centrale pour le développement du domaine et la compréhension plus fine des trajectoires professionnelles des individus (e.g., Blustein, Kenna, Murphy, DeVoy, & DeWine, 2005; Herr, 1996; Savickas et al., 2009) et des processus à l'œuvre dans les interventions de conseil en orientation (Heppner & Heppner, 2003; Savickas et al., 2009). Ainsi, au-delà de la considération uniquement des résultats finaux de l'intervention, il faudrait tenter d'évaluer les résultats tout au long du traitement, et non plus seulement à son issue (e.g., Scheel & Conoley, 2012). Par ailleurs, Brown (2015) souligne la nécessité d'étudier dans quelle mesure les prestations de conseil en orientation font réellement une différence dans la vie des consultant·e·s. En fonction de ces considérations, le recours à des études de cas semble particulièrement prometteur pour investiguer l'impact de pratiques innovantes dans un domaine (Yin, 2003).

En effet, les études de cas consistent en une « exploration détaillée d'un individu, d'une famille, d'un événement ou d'une autre entité unique [où] des types de données multiples (psychologiques, physiologiques, biographiques, environnementales) sont assemblées, par exemple, pour comprendre le contexte d'un individu, ses relations et son comportement » (APA, 2015, p. 161, trad. pers.). Ce type d'étude est perçu comme étant particulièrement bien adapté à l'investigation des facteurs impliqués dans les prises en charge psychologiques, car il permet d'analyser l'application d'un modèle étape par étape, et de mettre en avant les processus de changements impliqués dans un cas particulier pour expliquer comment et pourquoi une telle intervention a des effets (Scheel & Conoley, 2012). Une telle approche s'avère d'ailleurs particulièrement en accord avec les principes de la LSTVBD qui soulignent l'importance de ne pas étudier les « parties [des personnes] séparément de leur organisation dynamique ou séparément du contexte dans lequel ils fonctionnent » (Vondracek et al., 2015, p. 14, trad. pers.).

Le cinquième article de la thèse présente alors une étude de cas qui évalue le recours à l'entretien motivationnel dans le contexte d'une prise en charge d'orientation scolaire et professionnelle. En effet, jusqu'à présent, aucune étude n'avait concrètement présenté *comment* et *pourquoi* une telle approche gagnerait à être intégrée dans le conseil en orientation. Au moyen d'une étude de cas unique, ce cinquième article illustre comment une intervention brève d'entretien motivationnel peut être intégrée dans les démarches de conseil en orientation pour aider à résoudre les dilemmes de carrière. Par ailleurs, une analyse de l'interaction entre le client et sa conseillère réalisée avec le MISC 2.1 illustre *pourquoi* cette méthode peut être utile pour le conseil en orientation. Les effets immédiats et différés de l'intervention globale du conseil en orientation sont évalués. Cette étude de cas montre qu'une intervention brève d'entretien motivationnel peut être intégrée dans les interventions de conseil en orientation pour aider les consultant·e·s à surmonter les dilemmes professionnels et augmenter leur préparation à faire des choix professionnels.

ARTICLES

Article 1 : Examining motivational interviewing in career counselling from a motivational system theory perspective.

Reproduction de la référence suivante :

Rochat, S. (resoumis après révisions mineures). Examining motivational interviewing in career counselling from a motivational system theory perspective. *British Journal of Guidance and Counselling*.

Abstract

Motivational interviewing (MI; Miller & Rollnick, 2013) is receiving increasing attention in the field of career counselling. This method has been proven effective to foster motivation in various contexts. However, MI lacks of theoretical foundations that could explain the underlying processes of such an efficacy. Conversely, motivational system theory (MST; M. E. Ford, 1992) is well integrated in career counselling and proposes theoretically driven principles to motivate humans but offers little guidelines to realize them. In this article, the similarities between MI processes and MST principles are reviewed. This work led us to believe that MST can be considered an interesting framework for understanding the impact of MI.

Keywords: motivation, motivational interviewing, motivational system theory, career counselling.

Examining Motivational Interviewing in Career Counselling from a Motivational System

Theory Perspective

Motivational interviewing (MI; Miller & Rollnick, 1991, 2002, 2013) is receiving increasing attention in the field of career counselling (Author, submitted; Klonek, Wunderlich, Spurk, & Kauffeld, 2016; Rochat & Rossier, 2016; Stoltz & Young, 2013). In fact, although it has not always been clearly theoretically conceptualized, the importance of motivation in career development has been stressed for decades (e.g., Blustein, 1988, 1992; Guay, 2005; Hirschi, 2009; Hirschi et al., 2013). Recently, Vondracek et al. (2015) made a strong case for explicitly integrating M. E. Ford's (1992) motivational system theory (MST) in their comprehensive living system theory of vocational behaviour and development. In line with their previous work (Vondracek & Kawasaki, 1995; Vondracek & Porfeli, 2002), these authors introduced the role and functioning of motivation in human and vocational development, while highlighting the relevance of the MST principles for motivating humans during career counselling. These works constitute a major step forward in the consideration of motivation in the field of career counselling. However, the suggested principles to motivate humans do not offer a concrete method to work with clients who are reluctant to attend career counselling or career-related tasks and change. Conversely, MI offers effective guidelines on how to motivate people but lacks a theoretical background that could explain the mechanisms underlying its effectiveness (Miller & Rose, 2009).

Therefore, in this article, I will examine the convergence between MI and MST to demonstrate how they complement each other. Establishing this link is likely to provide a rationale for integrating MI in career counselling and, through this, to offer a concrete application of MST principles in this context. First, MI spirit and techniques will be presented before introducing M. E. Ford's (1992) theory of motivation and principles to motivate individuals. Second, the convergence between MI methods and MST principles will be

displayed. Practical implications for career counselling interventions and research on MI will be derived from these considerations.

I) Motivational Interviewing

MI was developed in the context of substance abuse treatment to strengthen the counselees' motivation and commitment to change their health behaviours. This method can be defined as a person-centred conversation aiming at reinforcing an individual's motivation and commitment to change through the resolution of the ambivalence that may hinder the decision to engage in change (Miller & Rollnick, 2002, 2013b). More precisely, MI involves (1) establishing an empathetic relationship with the counsellee, (2) focusing on a targeted change, (3) evoking and strengthening the person's own motivation in favour of the change ("change talk"), while responding empathically to the person's arguments against the change ("sustain talk", also previously known as "resistance"), and (4) concretely planning the change when the person is ready for it. These four processes should be anchored in an underlying interpersonal MI "spirit." This MI "spirit" advocates in favour of promulgating four attitudes: (1) displaying empathy, (2) building a collaborative relationship, (3) giving priority to the counsellee's evocation of his or her own arguments in favour of change, and (4) emphasizing the person's autonomy in the process of change.

This method has been proven efficient in increasing individual motivation in various health settings when used as a prelude to treatments-as-usual (see Lundahl et al., 2010, for a meta-analysis). Recently, attempts have been made to integrate MI in career counselling (Klonek et al., 2016; Rochat, 2016a; Stoltz & Young, 2013). However, the underlying processes of MI efficacy still need to be clearly identified, which currently limits its full integration in this context. In fact, MI has emerged from the convergence of observations on what was effective for promoting change in clinical practise (e.g., Miller, 1983). Consequently, this

method was not initially grounded in a theory of motivation that would explain its effect on behaviour change.

Subsequently, efforts have been made (Miller & Rose, 2009) to propose a causal chain model that accounts for the results of empirical studies on MI efficacy. This model posits that counsellors' empathic MI skills contribute to the emergence of counsellees' change talk. In turn, counsellees' change talk predicts effective behaviour change. More specifically, the expressed reasons, needs, capabilities and desires (i.e., preparatory change talk) are found to predict the emergence of intentions to change (i.e., commitment talk) (Amrhein, 1992). Successively, intentions to change predict effective behaviour change (Aharonovich, Amrhein, Bisaga, Nunes, & Hasin, 2008). Although this model constituted a great advance in the emergence of MI theory, Miller and Rose (2009) still wondered *how* the practitioner's relational skills and empathy enhance the counsellee's change talk and subsequent behaviour change. Moreover, they have no explanation for *why* eliciting the counsellee's preparatory change talk is related to commitment to change and to effective behaviour change. However, such knowledge is crucial to understanding how and why to integrate MI in career counselling, both at the theoretical and practical level.

II) Motivational System Theory

M. E. Ford's (1992) MST is a theory of motivation anchored in the integrative living system framework (LSF; D. H. Ford, 1987)—a model that encompasses all the properties of human functioning and development. In M. E. Ford's (1992) theory, motivation is defined as the organized pattern of three psychological functions that are future-oriented and non-instrumental characteristics of the person: goals (i.e., future states that a person would like to achieve or avoid), personal agency beliefs (i.e., the individual's personal and contextual beliefs regarding his or her capabilities and opportunities to achieve the goal at hand), and emotions (i.e., immediate evaluation of the desirability of the goal and energy activator to act towards its

ARTICLE 1: Examining Motivational Interviewing

achievement). Stated differently, being motivated to achieve a goal requires individuals to have a particular, important, and clear goal in mind. This goal should be posited as being attainable according to the cognitive and emotional evaluations individuals perform on their own abilities and contextual opportunities. Goals, personal agency beliefs, and emotions operate as a team; each is necessary but not sufficient to produce motivation. As a result, motivation will be weakened or non-existent in the case of insufficiencies in one or more of these components.

The relevance of these three motivational components is well established in the field of career counselling, where research has long stressed the importance of goals (e.g., Haase, Heckhausen, & Koller, 2008; Hirschi, 2010), personal beliefs (e.g., Creed et al., 2006; Pinguart et al., 2003), and emotions (e.g., Gati & Tal, 2008; Saka & Gati, 2007) for vocational development. In the last few years, empirical support has also been provided for the relevance of simultaneously considering these three components as motivation indicators in career behaviours (Hirschi, 2009; Hirschi et al., 2013; Valero et al., 2015; Vondracek & Kawasaki, 1995). Overall, these results emphasize the relevance of M. E. Ford's (1992) definition of motivation in this particular context. Recently, Vondracek et al. (2015) fully and coherently integrated the MST definition of motivation in their living systems theory of vocational behaviour and development, which consists of an application of the LSF model to the career domain.

Table 1 displays a summary of the seventeen MST principles for motivating individuals towards achieving a goal, which have been theoretically suggested by M. E. Ford (1992). Vondracek and Kawasaki (1995) suggested that these principles could be applied to career counselling in order to amplify individuals' motivation in their career path. However, MST principles are not operationalized into a definite and concrete method for motivating humans. Nevertheless, their rigorous definition and anchoring in the LSF integrative theory of human

Table 1.

Description of the Seventeen MST Principles for Motivating Humans.

General principles

- | | | |
|---|------------------------|--|
| 1 | Unitary functioning | The counsellor must consider the person as an integrated unit functioning in a particular context. |
| 2 | Responsive environment | The climate provided by the counsellor must facilitate the effective functioning of the person, especially through reaching congruence between the counsellor's and the person's goals, agenda and capabilities. |
| 3 | Triumvirate | As the three components of motivation (i.e., goals, personal agency beliefs, and emotions) are interdependent, motivating someone will require simultaneously enhancing those three components. |
| 4 | Human respect | The person is a unique human being with personal goals, beliefs and feelings that must be treated with respect. |

Goals-related principles

- | | | |
|----|--|---|
| 5 | Goal activation | The selection and activation of a relevant goal is the chief condition for motivating a person's behaviour. |
| 6 | Multiple goals | Motivation will be stronger when multiple goals are working in synergy to serve the same desired outcome. |
| 7 | Goal salience | The activated goals need to be clearly stated in terms of short- and long-term objectives. |
| 8 | Goal alignment | Multiple goals must be free of conflict within the person and within his or her social context. |
| 9 | Incremental versus transformational change | To handle the discrepancy between the actual and the desired state, the person may try to maintain the stability of the current state or to make an incremental (i.e., changing one component of the situation) or transformational change (i.e., changing the situation) towards the desired change. |
| 10 | Equifinality | Many different pathways can reach the same desired outcomes. |

Personal agency beliefs and emotions-related principles

- | | | |
|----|----------------------|--|
| 11 | Feedback | Feedback should be provided to inform the person of his or her progress towards a desired goal. |
| 12 | Flexible standards | Adopting flexible standards prevents the discouraging effect of undesirable feedback. |
| 13 | Optimal challenge | A goal perceived as challenging but still achievable is likely to boost motivation. |
| 14 | Direct evidence | Demonstrating that the person has the required capabilities and responsive environment to achieve a goal can enhance weak personal agency beliefs. |
| 15 | Reality | Attaining a goal eventually requires true skills and a real responsive environment. |
| 16 | “Do it” | Taking—even small—steps supplies positive cognitive and emotional feedback on the ability to progress towards the goal. |
| 17 | Emotional activation | The counsellor must try to activate and facilitate the emotions associated with the pursuit and achievement of a goal. |
-

functioning gives them a strong foundation and much credibility. Therefore, it is likely that these principles should be fulfilled within the existing methods that have been proven effective to increase a person's motivation. Among those motivational enhancement methods, MI appears to be the most widely used with the greatest evidence of its efficacy (Ryan et al., 2011). Consequently, it seems appropriate to study the convergence of this method's principles with the theoretical principles of MST.

III) Convergence Between MI and MST Principles

As MI has been proven effective for motivating people to change, it is possible that this method meets the MST principles for motivating humans, which could thus possibly offer a theoretical framework able to explain its efficacy. Consequently, MST will be presented as a relevant theoretical framework for accounting for the MI process. Therefore, a closer look at the convergence of MI and MST principles is likely to extend our current knowledge of the processes underlying MI effectiveness. Moreover, this endeavour can also suggest concrete ways to apply MST principles in career counselling. To verify this hypothesis, a deeper review of the MI processes will be provided in order to illustrate how the recommended behaviours and attitudes are likely to meet each of the seventeen general MST principles for motivating humans (see Table 2 for a summary of these convergences).

The Engaging Process

During the MI engagement process, the aim of the counsellor is to create a climate that is consistent with the "MI spirit" in order to set the relational foundation for the following intervention. Establishing this spirit will involve (1) displaying empathy, (2) instituting a collaborative relationship, (3) accentuating the person's autonomy, and (4) making the person evoke his or her own arguments in favour of change. Concretely, the MI practitioner will first take the time to try to understand the counsellee's primary goals and values in life (empathy) through asking open questions and adopting a reflective stance (evocation). The practitioner

ARTICLE 1: Examining Motivational Interviewing

will then try to link these broad objectives with some potential goals for – and ways of – treatment on which both can agree (collaboration). Throughout the process, the counsellor will pay special attention to avoid trying to convince the counsellee of the benefits of the intervention. Instead, the counsellor will let him or her make his or her own decisions (autonomy support).

Interestingly, it appears that each of these preconisations echoes the four general MST guidelines for interventions aiming at motivating humans. First, demonstrating *empathy* implies communicating an “accurate understanding of the client’s perspectives and experiences” (Miller & Rollnick, 2013b, p. 408). To access such an understanding of the individual’s functioning, the counsellor must take into consideration what MST would call the complex array of components that determine the individual’s functioning (unitary functioning principle). Second, in MST terms, searching to establish a *collaborative* relationship and considering the counsellee as a partner mostly consists of ensuring that the interventionist’s goals are congruent with the person’s objectives, capabilities and environmental opportunities (responsive environment principle).

Third, seeking to elicit and strengthen the counsellee’s own reasons, desires, capabilities and needs is likely to clarify and to reinforce the person’s goals (through the evocation of reasons and needs to change), personal agency beliefs (through the verbalization of capacities to change), and emotions (through the expression of desires to change). Thus, making the person evoke his or her arguments in favour of the change can foster the simultaneous amplification of each of the three MST components of motivation (triumvirate principle). Finally, from an MST perspective, accepting and affirming the counsellee’s right to self-determination through autonomy support implies that counsellors assume that counsellees are self-directed human beings who will not automatically rank their opinion. As such, they are

ARTICLE 1: Examining Motivational Interviewing

considered to have their own personal range of goals, personal agency beliefs and emotions that have to be treated with respect (human respect principle).

Displaying the MI spirit during the engagement process—through the skilful use of active listening skills—will set the relational foundation for the entire intervention. However, each of the MI spirit components will play a specific role in the different phases of the process. In fact, demonstrating empathy is particularly fundamental in the engaging phase; seeking collaboration is central to the focusing phase; the principle of evocation is at the core of the evoking phase; and autonomy support is crucial to the planning phase. A deeper review of each of the three following MI processes will clarify the convergence between the remaining MST principles and the MI methods.

Table 2.
Summary of the Convergences between MI Methods and MST Principles for Motivating Humans.

MI processes	MI methods	MST principles
Engaging	MI spirit:	
	Empathy	Unitary functioning
Focusing	Evoking	Motivational triumvirate
	Collaboration	Responsive environment
	Autonomy support	Human respect
	Establishing agenda:	
Evoking	Identifying goals	Goal activation
	Exploring values	Multiple goals
	Clarifying goals	Goal salience
	Evoking change talk:	
	Reasons and needs	Goal salience and Multiple goals
	Capacities	Reality and Optimal challenge
Planning	Desires	Emotional activation
	Commitment	Goal alignment
	Strengthening change talk	Feedback, Flexible standards, and Direct evidence
	Developing a plan:	
Planning	Envisioning change	Incremental vs. transformational change
	Alternative paths	Equifinality
	Taking steps	Direct evidence, and “Do it”

The Focusing Process

The MI focusing process aims at setting the strategic direction of the conversation through the identification and clarification of a targeted behaviour change. Identification of this targeted change can be initiated with the exploration of the counsellee's values and life goals and continued by investigating and developing the potential discrepancies between these objectives and the actual state. In MST terms, identifying target change goals can be construed as activating a particular goal (goal activation principle). Such an instigation is posited in MST as a key prerequisite for the process of trying to motivate someone. Similarly, exploring values and broader life goals can be thought of, in MST terms, as contributing to highlighting as many convergent goals as possible in order to attain the strongest motivational pattern (multiple goals principle). Clarifying these goals and investigating their discrepancies with the current situation will contribute, according to MST, to making them more salient and thus more likely to direct the person's behaviour (goal salience principle).

The Evoking Process

Once the direction of the conversation is set, the MI evoking process will aim at facilitating and strengthening the counsellee's expression of his or her own motives (reasons, needs, and desires) and capabilities to change. This evocative process relies on a range of specific methods based on the particular use of open questions, affirmations, and reflective listening and summaries that are strongly oriented towards affirmation and support of the person's autonomy and self-efficacy (see Stoltz & Young, 2013, for illustrative applications of these techniques in career counselling). As previously stated, eliciting and strengthening the counsellee's own reasons ("this is important because..."), needs ("I need to..."), capacities ("I can do..."), and desires ("I want to...") is likely to simultaneously amplify the person's goals, personal agency beliefs and emotions. In fact, research indicates that people are more likely to be convinced by what they say themselves than by what they are told by others (Bem, 1967).

ARTICLE 1: Examining Motivational Interviewing

Consequently, by making people voice arguments in favour of change, MI practitioners are likely to make them begin to “talk themselves into change” (Miller & Rollnick, 2013b, p. 159). However, the mechanisms underlying this effect are still unknown (Miller & Rose, 2009).

Interestingly, examining the MI process from an MST framework allows highlighting in further detail how the evocation process can contribute to such an enhancement of the different motivational components. In fact, from an MST perspective, evoking and clarifying someone’s personal reasons and need to change (that consist of personal and/or contextual motives) is likely to pursue and deepen the goal prioritization process that had begun during the previous focusing stage. In fact, evoking and clarifying the individual’s own reasons and need to change contribute to increasing the clarity and the importance of the targeted goal (goal salience principle) and allow the identification of the multiple personal goals that could be achieved through the change (multiple goals principle). Furthermore, evoking the person’s capabilities (i.e., personal abilities and contextual opportunities) also contributes to the process of goal prioritization by providing information on goal reachability. This information thus allows the person to define a motivating goal. In MST terms, such a goal is ambitious though still achievable with appropriate efforts (optimal challenge principle) given the person’s effective skills and contextual features (reality principle). By leading the counsellee to evoke the desires related to the change, the MI practitioner is likely to activate the affective part associated with goal pursuit and attainment. In MST, such an emotional activation is posited to be a powerful motivational lever because it provides individuals with the needed information and energy to act effectively towards the achievement of the goal (emotional activation principle).

This process of evocation is reinforced by the practitioner’s efforts to strengthen the counsellee’s change talk through differentiated reflections, summaries and assertions. Within MST, these behaviours are likely to provide feedback that “can facilitate realistic goal setting,

ARTICLE 1: Examining Motivational Interviewing

trigger adaptive emotional responses, and provide a solid basis for constructing and modifying personal agency beliefs” (M. E. Ford, 1992, p. 210). This feedback can thus contribute to encouraging the persons to continue pursuing their personal goals (feedback principle). Moreover, this benevolent feedback can also be thought to convey what MST defines as “a flexible approach to goal setting in which standards may vary, in an adaptive, realistic fashion, according to the circumstances” (M. E. Ford, 1992, pp. 210-211). Such caring feedback can thus facilitate learning and alleviate pressure and worries generated by high and/or rigid standards for success (flexible standards principle). In turn, MST posits that these reinforcements can provide direct evidence to the counselees that they have the required capabilities and environment to reach the targeted goal (principle of direct evidence).

In short, the simultaneous amplification of the person’s goal, personal agency beliefs and emotions through the verbalisation and support of reasons, needs, capabilities and desires to change thus appears to catalyse the goal prioritization process by making the goal more (1) personally important, (2) contextually relevant, (3) reachable, and (4) emotionally salient. In MI, this could result in what Amrhein (1992) conceptualized as the move from preparatory change talk (i.e., reasons, needs, capabilities, and desires to change) to commitment talk (i.e., statements indicating intentions to change). In MST terms, this move may be seen as the increasing prioritization of *wishes* or *current concerns* (low prioritized goals that are unable to direct a specific course of action) into *intentions* (highly prioritized goals that can direct the individual’s activity). Moreover, the emergence of commitment talk is expected to demonstrate what MST describes as goal alignment because this type of talk indicates that ambivalence has been significantly reduced or resolved (goal alignment principle). This could explain why this type of talk is positively associated with effective behaviour change in empirical research (Miller & Rose, 2009).

The Planning Process

Increase and intensification of the counsellee's change talk and/or decrease in sustain change talk during the MI session constitutes a signal of the person's readiness for a possible move from the evoking phase to the planning process. This process consists of envisioning different alternative change plans that will constitute bridges to effective change. According to MST, this step may convey the idea that several pathways can lead to reaching the same desired outcome (equifinality principle). Finally, by encouraging the counsellee to take steps towards change, no matter how small, the MI counsellor contributes to promoting what MST would call progressive changes (incremental) instead of drastic changes (transformational) (incremental vs. transformational change principle). In addition, in MST terms, these little steps allow the counsellee to initiate effective functioning in a problematic situation ("do it" principle). According to MST, such behaviour is then likely to provide the counsellee with immediate cognitive and affective feedback on his or her progression towards the goal. Such feedback can boost the counsellee's beliefs regarding personal capabilities and reactivity of the environment (direct evidence principle).

IV) Discussion

Contributions and limitations

In this article, I reviewed the convergence of the MI empirically grounded method and the MST theoretically driven principles to motivate humans to demonstrate the complementarity of these two approaches. The systematic examination conducted here confirms that each of the seventeen MST motivational principles can be found in MI. This consideration highlights the fact that MST principles can provide strong theoretical foundations for understanding the efficacy of MI processes to motivate people.

In fact, examining the evocation process from an MST perspective offers insights to understand *why* eliciting the counsellee's preparatory change talk is related to the commitment

ARTICLE 1: Examining Motivational Interviewing

talk and to further behaviour change. In fact, Miller and Rose (2009) rightly doubt that “chanting aloud 100 times ‘I will change, I will change’” is unlikely to cause behaviour change (Miller & Rose, 2009, p. 534). However, previous consideration regarding the simultaneous amplification of the person’s goals, personal agency beliefs and emotions—through the evocation of the different types of change talk—opens up the possibility that chanting aloud 100 times “I will reach that particular goal because I have those particular capabilities and contextual opportunities that allow me to do so, and because it makes me feel good, I will do it” would produce behaviour change. Such a consideration highlights the importance for MI practitioners to try to elicit and to strengthen as many subcategories of change talk as possible. Moreover, the fact that empathy and the other components of the MI spirit fulfil most general MST principles for motivating humans is also likely to highlight *how* these factors influence the counsellee’s change talk and subsequent outcomes in creating the necessary conditions for motivating someone. However, these considerations are only theoretical, which strongly limits their scope. Consequently, they would benefit from being empirically tested in the forthcoming years.

Until now, authors (Author, submitted; Klonek & al., 2016; Rochat & Rossier, 2016; Stoltz & Young, 2013) have advocated in favour of integrating MI in career counselling to foster vocational behaviour and development, but this proposition has not been theoretically grounded. Since MST has been harmoniously integrated in Vondracek et al.’s (2015) theory of vocational behaviour and development, examining MI efficacy in light of this theory contributes to legitimising the use of this method as a prelude to career counselling intervention. Anchoring MI in MST allows for the integration of the underlying MI processes in the LSF broader theorisation of human functioning. This particular framework accounts for human behaviour and development processes in all spheres of life. Integrating MI in LSF through establishing its convergence with MST is then likely to explain why this method has proven

efficient in so many varied domains of human behaviour and development. This can thus provide a theoretical underpinning to Lundhal's et al. (2010) conclusion, according to which

“Virtually anytime MI has been tested empirically in new areas (e.g., health-promoting behaviours), it has shown positive and significant effects. Thus, we have likely not yet found the limits of the types of problems and symptoms to which MI can be profitably applied” (p. 154).

This consideration thus strengthens the relevance of promoting the use of MI in career counselling, considering that the active ingredients involved in the process are likely to apply to all areas of human functioning, including vocational behaviour and development.

Practical Implications

Conversely, the convergence of the two approaches implies that MI methods can constitute a practical expression of MST principles. This consideration gives credit to the validity of MST principles to motivate humans and underlines the relevance of this framework to provide a comprehensive theory of motivation. Consequently, this consideration highlights the relevance of the efforts that have been made to integrate MST in career counselling (e.g., Hirschi, 2009; Hirschi et al., 2013; Vondracek et al., 2015; Vondracek & Kawasaki, 1995). Moreover, seeking convergence between MI and MST also leads to suggest that the use of MI in career counselling can be improved by the MST framework in providing some clues as to the specific objectives that should lead the MI practitioner throughout the intervention. For example, MI interventions with counselees who have low motivation to attend career counselling or to make a career change could be improved as follows:

During the engaging process, the main objective of the career counsellor could be to respect the *unitary functioning principle*. This would be achieved by attempting to grasp the uniqueness of the individual by showing an authentic and benevolent curiosity about his or her particular characteristics and those of his or her environment. This deep interest would be

ARTICLE 1: Examining Motivational Interviewing

actively displayed through the empathic communication of such an overall understanding of the person's situation. Subsequently, over the focusing process, the career counsellor's principal aim would be to become a *responsive part of the counsellee's environment*. This is achieved by ensuring that his or her own objectives for the career counselling sessions are consistent with those of the counsellee. To do so, the counsellor may start by asking the counsellee's opinion on the possible and desirable goals of the intervention. To reach a strong motivational pattern, the counsellor would seek to explore and *activate the highest number of goals* that could be reached through the career counselling intervention. Continuing with the evocative process, the career counsellor's major objective would be to *amplify the three motivational components* through eliciting a maximum of arguments in favour of attending career counselling sessions falling into each category of preparatory change talk (i.e., reasons, needs, capacities, and desires) through the use of MI techniques (i.e., rules of importance and confidence, exploring the extremes, and so on). Moreover, to provide *feedback*, the counsellors will carefully reflect all of the counsellee's statements in favour of participating in career counselling.

When proceeding to the planning phase, the counsellor's major goal will be to *demonstrate his or her respect* for the unique set of goals, beliefs and emotions of the counsellee by asking him or her to choose whether or not he or she wants to pursue the counselling process. Such a move intends to cause a *goal alignment*, with the career counsellor respecting the counsellee's autonomy in supporting him or her, whatever the decision may be. When the counsellee is ready to commit to career counselling, the counsellor's objective will be to define with the counsellee the features of the intervention, so that its characteristics meet the criteria of *optimal challenge*, according to his or her *current skills and situation*, and to promote an *incremental approach of change*. When designing these steps, the purpose of the counsellor will be to ensure that the considered tasks are likely to provide the counsellee with *direct*

ARTICLE 1: Examining Motivational Interviewing

evidence that could strengthen at the same time his or her beliefs regarding his or her personal capabilities and contextual opportunities. With a counsellee's decision not to engage in the process, the career counsellor's aim will be to rely on *equifinality*, that is, to accept that different paths can allow achieving the same goal. Therefore, while leaving open the opportunity to resume the process at the appropriate time, the counsellor and the counsellee may discuss the different types of support, other than career counselling sessions, that could lead to similar results.

This description illustrates how MST principles can help specify the objectives that could guide the MI intervention within career counselling sessions. Naturally, such an intervention can also be used later in the career counselling process and for other purposes. For example, it may serve to help counselees not to procrastinate in regard to performing career-related tasks such as job search activities. In fact, lack of motivation, lack of goals, negative emotions, and perceived contextual or personal obstacles can possibly hinder the implementation of the plans that have been made during career counselling interventions (Borgen & Maglio, 2007). Finally, insights provided by MST on the aims and underlying mechanisms of the MI processes and methods could possibly also have an impact on MI training. In fact, becoming a skilled MI counsellor is known to be difficult, as it involves learning particular techniques in addition to mastering a set of relational skills and attitudes that should be developed and sustained over time (Miller & Rollnick, 2009). For example, Author (submitted) found that providing MI training in the format recommended by Miller and Moyers (2006) to career counsellors was not sufficient for performing high-quality MI interventions. Increasing career counsellors' understanding of MI by deepening their theoretical knowledge of the underlying mechanisms and by clarifying the aims of the method could then possibly contribute to improving the duration of the training's effect.

Implications for Research

Recently, increasing research has attempted to assess the suitability of MI in career counselling practise, using case study design (Rochat & Rossier, 2016), quasi-experimental design (Author, submitted), and sequential analysis (Klonek et al., 2016). These early efforts to study and promote the integration of MI in career counselling are promising. However, the convergence established herewith between MST and MI suggests new guidelines to further promote the integration of – and research on – MI in career counselling.

First, to pursue studies on MI effectiveness in career counselling and to operationalize the above-mentioned considerations, the development of specific instruments to assess motivation to change in career counselling is needed. In fact, Guay (2005) developed an instrument to assess the different types of motivation (i.e., external, introjected, identified and internal) to perform specific career-related tasks (e.g., seeking information on training opportunities, finding an alternative suitable occupation, and so on). However, the MST perspective emphasizes that more specific outcomes should be taken into consideration when studying MI impact on career counselees' motivation—i.e., goals, personal agency beliefs, and emotions related to the intervention. Therefore, questionnaires that assess these three components in relation to career counselling should be developed to adequately measure the concept of motivation in this field. For example, a questionnaire such as the Assessment of Personal Goals (APG; D. H. Ford & Nichols, 1991; M. E. Ford & Nichols, 1987) could be adapted to assess the impact of MI-based career counselling intervention to motivate counselees reaching their career goals. Such a questionnaire will also allow testing the hypothesis that MI effectively contributes to amplifying motivation through the simultaneous amplification of the three motivational components.

Table 3.

Evaluation Grid of Counsellor Compliance with MST Principles when Delivering MI.

	Completely false					Absolutely right
<i>Engaging process</i>						
1 Does the counsellor actively demonstrate that he or she considers the counsellee as wholly functioning in a particular context?	1	2	3	4	5	
2 Does the counsellor actively try to reach a congruence with the counsellee's agenda and abilities?	1	2	3	4	5	
3 Does the counsellor actively demonstrate respect for the counsellee's goals, beliefs and feelings?	1	2	3	4	5	
<i>Focusing process</i>						
4 Is a relevant goal selected and activated?	1	2	3	4	5	
5 Is the activated goal clearly stated in terms of short- and long-term objectives?	1	2	3	4	5	
6 Are multiple goals activated in synergy to serve the same desired outcome?	1	2	3	4	5	
<i>Evoking process</i>						
7 Does the counsellor try to simultaneously evoke the three motivational components?	1	2	3	4	5	
8 Does the counsellor provide the counsellee with adequate feedback on his or her progress towards the goal?	1	2	3	4	5	
9 Does the counsellor display flexible standards to prevent the discouraging effect of undesirable feedback?	1	2	3	4	5	
10 Does the counsellor try to activate the emotions associated with the pursuit and achievement of the goal?	1	2	3	4	5	
<i>Planning process</i>						
11 Are the multiple goals of the counsellee free of conflict?	1	2	3	4	5	
12 Is the counsellee engaged in incremental change?	1	2	3	4	5	
13 Is the planned goal perceived as challenging but still achievable?	1	2	3	4	5	
14 Does the person eventually have the true skills and real responsive environment to attain the goal?	1	2	3	4	5	
15 Is it acknowledged that many pathways can lead to reaching the desired outcome?	1	2	3	4	5	
16 Is the counsellee engaged to take—even small—steps towards the goal?	1	2	3	4	5	
17 Will these small steps demonstrate to the counsellee that he or she has what it takes to achieve the goal?	1	2	3	4	5	

Moreover, framing the seventeen principles of MST as goals for MI practise could also serve as guidelines to qualitatively assess the motivational level of the MI intervention. In fact, several coding systems have been developed to assess the counsellor's degree of compliance with MI (e.g., Miller, Moyers, Ernst, & Amrhein, 2008; Moyers, Manuel, & Ernst, 2014). Thus, following the example of global scores of the Motivational Interviewing Treatment Integrity coding system (MITI 4.1; Moyers et al., 2014), the degree to which a counsellor meets each of the MST principles throughout an interview can be specified and further assessed to provide information on the quality of the MI delivered. Table 3 provides an example for a 5-point Likert-scale evaluation of the assessor's overall impression of the counsellor's degrees of compliance with these principles. Finally, anchoring MI in MST suggests that this method could be applied to a general understanding of the development of all human beings. Consequently, it would be interesting to compare the effects of MI integration in various career counselling interventions, such as narrative or manual-guided settings, and across various populations, such as young adults during the school-to-work transition, veterans, ex-offenders, or the long-term unemployed.

V) Conclusion

Recently, MI has received increasing attention in the field of career counselling (Author, submitted; Klonek & al., 2016; Rochat & Rossier, 2016; Stoltz & Young, 2013). This method has been proven effective in improving people's motivation to change in various contexts, but little is known about the motivational processes that emphasize such efficacy, especially in the context of career counselling. Conversely, the recent vocational theory proposed by Vondracek et al. (2015) fully embraces M. E. Ford's (1992) MST, which provides theoretically grounded principles for motivating humans, but lacks concreteness. Examination of the convergence between MI and MST provides insights into how these two approaches complement each other,

ARTICLE 1: Examining Motivational Interviewing

allowing a full integration of their components and principles to foster motivation in career counselling interventions.

In fact, MI is found to fulfil all of the seventeen MST principles for motivating humans. Consequently, MST supports the application of MI in career counselling by offering (a) a framework to understand the underlying processes of this method, (b) a clarification of the objectives that should lead each of the MI processes, and (c) support for its full integration in career counselling through a consistent anchor in Vondracek et al. (2015) living systems theory of vocational behaviour and development. However, these considerations are only theoretical, which strongly limits their reach. Empirical research is required to confirm these assumptions. Quantitative and qualitative instruments based on these considerations should be developed to assess MI efficacy from an MST perspective.

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

Article 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité ? Le dilemme des psychologues conseiller·ère·s en orientation.

Reproduction de la référence suivante :

Rochat, S. (2015). Encourager le rêve ou confronter à la réalité ? Le dilemme des psychologues conseiller·ère·s en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(4), 477-492.

Résumé

Savoir s'il faut encourager les consultants à vivre leurs rêves ou, au contraire, les inviter à modérer leurs aspirations pour tenir davantage compte de la réalité peut constituer un véritable dilemme pour les psychologues conseillers en orientation. Cet article propose de considérer cette question au regard de la littérature portant sur les bénéfices et les risques de chacune de ces deux approches. Les apports de l'entretien motivationnel (Miller & Rollnick, 2013a) pour éviter les possibles écueils seront présentés. En conclusion, la réflexion sur le rêve et la réalité du métier de psychologue conseiller en orientation sera amorcée.

Mots-clés : optimisme, espoir, obstacles, orientation professionnelle, motivation, alliance, entretien motivationnel

Encourager le Rêve ou Confronter à la Réalité ? Le Dilemme des Psychologues

Conseiller·ère·s en Orientation

L'importance de répondre aux besoins d'orientation professionnelle des jeunes et des adultes pour favoriser l'expansion économique et celle du marché de l'emploi est fréquemment mise en exergue par les instances politiques, notamment au niveau européen (OECD, 2004, 2015). Dans ce contexte, se pose la question cruciale de l'adéquation des désirs des individus avec les réalités économiques. En effet, le marché du travail étant de plus en plus tendu, les psychologues conseillers en orientation peuvent être confrontés à un véritable dilemme éthique dans l'exercice de leurs fonctions : doivent-ils encourager leurs consultants à vivre leur rêve, ou est-il plus prudent de les enjoindre à tenir compte des contraintes de la réalité dans lesquelles s'inscrivent leurs choix professionnels ? La réponse intuitive et immédiate à cette question est le truisme de considérer qu'il faut parvenir à un juste équilibre entre le rêve et la réalité. Cependant, les enjeux économiques, politiques, sociaux et identitaires liés à ce dilemme nécessitent de dépasser le simple bon sens et d'interroger la littérature scientifique afin de trouver des éléments de réponse à cette épineuse question. Dans cet article, la notion de rêve fait référence à un rêve éveillé, en tant que fantasme, soit « un plan ou une idée fantaisiste ou irréaliste » (Colman, 2009, p. 277, trad. pers.), au sens psychologique. Cette notion va servir ici à désigner un projet plus ou moins difficile à réaliser. Le terme de réalité, quant à lui, se réfère à des « construits que l'on peut inférer ou interpréter par l'induction logique ou l'analyse théorique » (Reber, Allen, & Reber, 2009, p. 657, trad. pers.) ; il indiquera ici l'ensemble des attentes, contraintes et opportunités de l'environnement d'un individu.

En se basant sur les résultats de travaux récents menés dans le domaine de la psychologie et de l'orientation, cet article cherche à explorer en détail les deux versants du dilemme « rêve *versus* réalité ». Dans un premier temps, l'accent porte sur l'identification des raisons qui rendent nécessaires d'encourager les rêves des consultants. Dans un second temps, il présente

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

les arguments en faveur de la nécessité de modérer certaines aspirations. Les principaux risques associés à cette modération sont ensuite exposés ainsi que des pistes concrètes pour les éviter. Parmi ces propositions, une attention particulière est accordée à la méthode de l'entretien motivationnel (Miller & Rollnick, 2006, 2013a) comme réponse possible au dilemme du rêve et de la réalité. La discussion amorce une réflexion sur les rêves associés au métier de psychologue conseiller en orientation et aux réalités de la profession.

I) Rêve *versus* Réalité

Dans le cadre de cet article, une démarche d'orientation encourageant exclusivement les rêves fait référence à une conception du choix centrée sur la personne, où un objectif professionnel doit être défini essentiellement sur la base des intérêts, aspirations et caractéristiques des individus. En tant que telle, cette vision véhicule une conception idéalisée de la démarche d'orientation et affiche un optimisme quant aux capacités de l'individu à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, aussi ambitieux soient-ils. À l'inverse, une démarche d'orientation fondée uniquement sur la réalité est définie comme valorisant le choix effectué en tenant principalement compte de facteurs externes tangibles, tels que les attentes de l'économie (notamment en matière de certification, d'exigences liées au niveau de formation, etc.) et les opportunités offertes par le marché du travail (en matière de perspective professionnelle, de proximité géographique, d'accession à des salaires élevés, etc.). Une telle perspective est alors susceptible de traduire une vision fataliste et cynique du pouvoir agir de l'individu et du psychologue conseiller en orientation, au regard des contraintes imposées par le marché de l'emploi. Les deux approches ainsi définies représentent les deux extrémités d'un *continuum* allant du rêve à la réalité, sur lequel la grande majorité des praticiens cherchent à s'approcher du centre, ou à atteindre un équilibre entre les deux pôles. Identifier les apports et limites de ces deux visions s'avère alors nécessaire pour parvenir à adopter une position intermédiaire maximisant les bénéfices et minimisant les risques inhérents aux deux approches.

Encourager les Rêves

Avoir des objectifs est central pour l'être humain. Dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle, avoir des buts a notamment été associé à la réussite de transitions professionnelles, telle que la transition entre l'école et le monde du travail (Haase et al., 2008). Le rôle des psychologues conseillers en orientation a ainsi souvent été compris comme celui d'aider les individus à trouver un objectif professionnel valant la peine d'être poursuivi, notamment en identifiant leurs intérêts professionnels, traits de personnalité, aptitudes et valeurs (M. E. Ford, 1992). Dans ce contexte, il apparaît que ces objectifs gagneraient à être ambitieux ; une étude longitudinale démontre ainsi que les jeunes adultes qui ont maintenu des ambitions élevées et de fortes certitudes quant à leur avenir durant leurs débuts professionnels avaient moins de chance de se retrouver au chômage et recevaient un meilleur salaire horaire que leurs pairs moins ambitieux, quelques années plus tard (Vuolo, Staff, & Mortimer, 2012). Avoir de hautes aspirations pour un futur métier et être peu désireux de faire des compromis seraient d'ailleurs des attitudes adaptatives pour le processus de prise de décision (Gadassi, Gati, & Wagman-Rolnick, 2013). De manière plus générale, les individus qui ont des buts vivraient plus longtemps que ceux qui en sont dépourvus (Hill & Turiano, 2014).

Ces travaux font écho au nombre croissant de recherches sur l'importance de l'optimisme et de l'espoir qui sont actuellement menées dans le domaine du conseil en orientation. Ainsi, l'optimisme – en tant que tendance générale à s'attendre à des résultats positifs (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010) – a été positivement associé à la formation de l'identité vocationnelle (Shin & Kelly, 2013) et à une meilleure adaptation lors de la transition entre le lycée et l'université (Morton, Mergler, & Boman, 2014). De manière similaire, l'espoir – en tant que capacité à trouver et à oser emprunter des voies menant aux objectifs définis (Snyder, 2002) – a pu être négativement relié aux intentions de changer de travail, et positivement associé aux différentes composantes de la motivation au travail et aux

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

performances professionnelles (Valero et al., 2015), ainsi qu'à l'adoption de comportements proactifs en matière de gestion, de planification (Hirschi, 2014) et d'exploration de carrière (Hirschi, Abessolo, & Froidevaux, 2014). Ce concept serait également lié à la formation de l'identité vocationnelle (Diemer & Blustein, 2007) et au succès académique (Snyder, 2002).

Les différents auteurs (Feldman & Dreher, 2012; Hirschi et al., 2014; Teramoto Pedrotti, Edwards, & Lopez, 2008) suggèrent alors que les professionnels de l'orientation peuvent – et devraient – contribuer à alimenter et à renforcer l'espoir de leurs consultants. Ils proposent ainsi des interventions qui peuvent être relativement courtes, ponctuelles et réalisées en groupe, visant à aider les consultants à déterminer et à clarifier (1) leurs objectifs, (2) les étapes à entreprendre pour les atteindre, (3) leurs ressources personnelles, (4) les obstacles potentiels qui pourraient survenir et (5) les moyens de contourner ces derniers.

Modérer les Rêves

Au vu de ces considérations, il semble que susciter et entretenir l'espoir et l'optimisme quant à leur rêve soit bénéfique pour la carrière des individus, pour autant que ces derniers soient également amenés à tenir compte des obstacles potentiels. En effet, si l'optimisme constitue un facteur protecteur pour atteindre des objectifs dans la plupart des situations, il n'en demeure pas moins vrai que le pessimisme – soit la tendance à s'attendre au pire – présente également des avantages dans certaines situations. En effet, percevoir et identifier ce qui nous conduit à échouer nous permet à la fois de prédire les obstacles et de faire en sorte de les éviter (Stadler, Oettingen, & Gollwitzer, 2009). Par ailleurs, s'attendre à rencontrer des obstacles constituerait une protection contre le choc émotionnel provoqué par l'annonce d'une mauvaise nouvelle imprévue (Verlhiac & Meyer, 2014) ; l'effet de surprise produit par l'apparition inattendue d'un obstacle lors de la poursuite d'un objectif étant susceptible de conduire au découragement et à l'abandon. Percevoir des difficultés pourrait même augmenter la motivation à déployer des efforts (Brehm & Self, 1989) ; une étude

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

démontre ainsi que la perception d'obstacles est associée à une plus grande motivation à réussir la transition entre l'école et le monde du travail chez les élèves en fin de scolarité (Hirschi, 2009). Enfin, adopter une vision trop optimiste quant aux projets des consultants pourrait leur donner l'impression que les attentes du psychologue conseiller en orientation à leur égard sont trop élevées, et les décourager (Rosenbaum, 2011).

Tenir compte de la réalité en rendant les consultants attentifs aux obstacles susceptibles d'interférer avec l'atteinte de leurs objectifs est donc une composante nécessaire du travail des psychologues conseillers en orientation. Par ailleurs, la société s'attend explicitement à ce que les prestations de conseil en orientation aident à l'appariement entre les besoins du marché du travail et les compétences et intérêts des individus (Sultana, 2014). Le problème des aspirations « irréalistes » se pose alors lorsqu'il y a un décalage trop important entre les aspirations de l'individu et la réalité du marché de l'emploi, et que les individus sont contraints de faire des compromis dans leurs choix de carrière. Chez les jeunes en fin de scolarité provenant des filières à basses exigences, le conformisme aux lois du marché et les faibles aspirations constitueraient ainsi un facteur protecteur pour l'accès aux places d'apprentissage (Masdonati & Massoudi, 2012).

En effet, « la qualité de vie subjective ne va pas dépendre uniquement de la poursuite efficace des objectifs, mais également de la capacité à ajuster ses ambitions à la gamme des possibles » (Brandtstadter, 2009, p. 52, trad. pers.). Ainsi, lorsque certains buts deviennent inatteignables, les individus doivent s'en dégager, afin de maintenir leur bien-être et de pouvoir investir la poursuite d'objectifs qui leur sont davantage accessibles (Heckhausen, Wrosch, & Schulz, 2010). Effectivement, si progresser en direction d'un but augmente le bien-être subjectif et l'ajustement (Vasalampi, Salmela-Aro, & Nurmi, 2009), ne pas atteindre ses objectifs constitue un risque pour la santé psychique et physique. Il apparaît notamment que les individus qui n'atteignent pas leurs aspirations présenteraient moins de satisfaction professionnelle

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

(Hardie, 2014) et davantage de stress, d'anxiété (Wrosch & Heckhausen, 1999) et de problèmes de santé mentale (Reynolds & Baird, 2010) – tels des symptômes dépressifs (Hardie, 2014) et un risque accru de consommation de substances (Reynolds, Stewart, Macdonald, & Sisco, 2006).

II) Risques Associés à la Modération des Aspirations

Poursuivre des objectifs dont l'atteinte est difficilement réalisable comporte donc de véritables risques pour l'individu. Pour prévenir ces désillusions et leurs conséquences tout en favorisant la réussite de l'insertion professionnelle, les psychologues conseillers en orientation vont alors devoir accompagner les consultants dans le développement d'une perception équilibrée de la réalité, et les aider à réévaluer leurs objectifs, ainsi qu'à en changer lorsque ceux-ci sont inappropriés (Salomone & Mckenna, 1982). Toutefois, ce processus de modération est généralement mal perçu par les consultants, qui peuvent considérer que les psychologues conseillers en orientation veulent les rediriger vers des filières mal rémunérées et peu prestigieuses (Guichard, 1995). La modération des aspirations dans le cadre des consultations en orientation comporte alors deux risques principaux : celui de briser la motivation des consultants, et celui de briser la relation entre le professionnel de l'orientation et son consultant.

Briser la Motivation

L'importance de la motivation pour la poursuite des objectifs professionnels a été démontrée à de nombreuses reprises (Blustein, 1988; Hirschi, 2009; Hirschi et al., 2013). Selon M. E. Ford (1992), pour être motivé, l'individu doit avoir en tête un objectif qui soit clair, important et prioritaire à ses yeux, il doit également penser que ses ressources personnelles et son environnement lui permettent d'atteindre cet objectif et ressentir des émotions qui vont lui donner l'énergie de se lancer à sa poursuite ; si l'une de ces composantes est faible ou manquante, tout l'état motivationnel de l'individu sera affaibli. Or, lorsque l'individu est amené à modérer ses aspirations, en choisissant par exemple un métier moins prestigieux (Gottfredson,

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

1994), l'importance qu'il accorde à l'objectif de l'insertion professionnelle peut être diminuée. Il a ainsi été démontré qu'effectuer par défaut le choix d'une formation professionnelle initiale influençait négativement les chances d'achever sa formation (Vontrou, Lagabrielle, & Pouchard, 2007). À l'inverse, il est reconnu que plus les objectifs sont congruents avec les préférences des individus, plus ils ont de chance d'être atteints (Sheldon & Elliot, 1999). Ceci rend la tentative de modérer le projet d'un consultant, sans nuire à sa motivation de trouver une voie professionnelle satisfaisante, particulièrement périlleuse (Salomone & Mckenna, 1982).

Briser la Relation

De récents travaux ont contribué à mettre en évidence le rôle fondamental de l'alliance de travail entre le psychologue conseiller en orientation et le consultant sur l'efficacité des prestations de conseil en orientation (Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2009). Selon Bordin (1979), cette alliance de travail se compose du lien affectif entre le conseiller et son consultant, d'un accord sur les buts de l'intervention et sur les moyens d'y parvenir. La nécessité perçue par le psychologue conseiller en orientation de modérer les aspirations de son consultant peut alors conduire à un désaccord sur l'objectif de la démarche d'orientation. De même, il peut être difficile de maintenir un lien affectif tout en donnant des informations pertinentes et nécessaires qui ne vont pas dans le sens de la faisabilité de l'objectif du consultant (Salomone & Mckenna, 1982). Il est notamment intéressant de constater, à l'instar de Miller et Rollnick (2006, 2013a), que lorsque quelqu'un cherche à convaincre une personne hésitante, cette dernière va avoir tendance à contrer les arguments qui lui seront donnés, dans un processus de réactance (Brehm & Brehm, 1981) visant à défendre son libre arbitre. Outre le fait que cette réaction normale puisse être perçue négativement par le professionnel qui cherche à convaincre son consultant de modérer ses aspirations, elle peut également avoir des conséquences plus négatives pour ce dernier. En effet, selon les principes de la théorie de la perception de soi (Bem, 1967), lorsqu'ils s'expriment à haute voix, les individus sont davantage convaincus par les arguments qu'ils

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

s'entendent dire, que par l'argumentation de leur interlocuteur. En d'autres termes, plus la personne va contredire les arguments avancés par le psychologue conseiller en orientation, plus elle va être convaincue qu'elle a raison de ne pas se rallier à son point de vue (Miller & Rollnick, 2006, 2013a). Chercher à convaincre un consultant de modérer ses aspirations pourrait donc affecter négativement sa relation avec le psychologue conseiller en orientation et le conduire à s'enfermer dans la poursuite d'un objectif hors d'atteinte, avec tous les risques que cela implique.

III) Suggestions Pratiques

L'Entretien Motivationnel

La méthode de l'entretien motivationnel (Miller & Rollnick, 2006, 2013a) semble particulièrement prometteuse pour aider les consultants à tenir compte de la réalité tout en préservant leur motivation et leur relation avec les professionnels de l'orientation – et ainsi parvenir à établir cet équilibre entre l'encouragement des rêves et l'adaptation aux réalités du marché de l'emploi. Cette méthode d'entretien consiste en une conversation visant à renforcer la motivation et l'engagement au changement, en invitant la personne à évoquer et à explorer ses propres arguments à changer, ceci dans un climat d'acceptation et d'empathie (Miller & Rollnick, 2013a). Dans une perspective motivationnelle, c'est la personne qui consulte qui est considérée comme l'experte de sa situation, et non pas le conseiller. Le rôle du conseiller est alors de guider la personne dans l'exploration et l'évocation de ses propres raisons de changer. Développée dans le domaine du traitement des addictions pour aider les personnes dépendantes à changer leur comportement de consommation, l'efficacité de cette méthode a été démontrée de manière répétée dans de nombreux domaines liés à la santé (voir Lundahl et al., 2010 pour une méta-analyse). Elle serait notamment particulièrement utile auprès des adolescents et des jeunes adultes (Naar-King & Suarez, 2011). Récemment, cette méthode a également été suggérée comme un moyen efficace pour augmenter la motivation des consultants à prendre part à des démarches d'orientation et de les aider à résoudre des dilemmes liés à leur carrière

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

(Stoltz & Young, 2013). Or, le présent article propose que l'entretien motivationnel puisse également s'avérer utile pour les praticiens de l'orientation confrontés au dilemme du rêve et de la réalité.

Préserver la Relation

Suivant les lignes directrices de l'entretien motivationnel, le rôle du psychologue conseiller en orientation face à un consultant qui entretient des aspirations irréalistes peut être traduit de la manière suivante : l'objectif ne sera pas de « ramener » le consultant à « la réalité », en lui énonçant les différents éléments qui contreviennent à la réalisation de son projet, mais plutôt de susciter et de guider sa réflexion à ce sujet. Cela permettra au consultant de découvrir et de verbaliser *lui-même* ses ressources et les obstacles potentiels au projet. Le psychologue conseiller en orientation est ainsi conscient de certaines limites du projet de son consultant, mais il réfrène son désir d'amener lui-même les informations pertinentes. Il préférera se mettre au niveau du consultant pour amorcer une conversation sur les obstacles potentiels qui peuvent survenir ainsi que les ressources dont dispose la personne pour les surmonter. Ce processus d'évocation devrait ainsi permettre à l'un et à l'autre de parvenir à une évaluation plus clairvoyante du caractère réaliste ou non du projet en question.

Prenons la situation d'un conseiller qui percevrait un important décalage entre le niveau en mathématiques de son consultant et celui exigé par la formation à laquelle il aspire. Selon les préceptes de l'entretien motivationnel, il aurait avantage à demander au consultant son point de vue sur ce qui pourrait faire obstacle à la réalisation de son projet et ce qu'il pourrait faire si un tel obstacle se présentait. Cette approche basée sur l'évocation est d'ailleurs proposée par certaines des méthodes destinées à augmenter l'espoir des consultants (Feldman & Dreher, 2012), ce qui pourrait contribuer à expliquer leur efficacité. Ce type de méthode peut également être utilisé lors de la restitution de test d'aptitudes ou d'évaluation de la personnalité. Par exemple, plutôt que d'affirmer que les résultats obtenus semblent indiquer que le consultant n'a

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

pas un niveau suffisant pour effectuer telle formation, le psychologue conseiller en orientation pourrait demander au consultant ce qu'il conclut de l'écart entre ses résultats et ceux de la population de référence. En guidant de la sorte le consultant dans la confrontation de son projet aux contraintes inhérentes au contexte, le psychologue conseiller en orientation peut ainsi amener les informations pertinentes et nécessaires sans adopter le rôle du « briseur de rêve », et en préservant une relation de travail qui permettra d'explorer d'autres options. L'adoption par le psychologue conseiller en orientation d'une posture d'« évocateur » au détriment d'une position d'« expert » semble d'ailleurs particulièrement sage en regard du caractère imprévisible du monde actuel (e.g. Brynjolfsson & McAfee, 2014; Pryor & Bright, 2011).

Préserver la Motivation

Si la méthode suggérée ci-dessus permet de préserver la relation, il n'en demeure pas moins que la motivation du consultant peut être affectée par cette confrontation à la réalité, même si c'est lui-même qui a tiré les conclusions appropriées. Pour préserver la motivation du consultant devant modérer ses aspirations, il peut être alors judicieux de s'interroger et de l'interroger sur l'origine de ces espoirs irréalistes. Selon Salomone et Mckenna (1982), les aspirations irréalistes peuvent avoir plusieurs causes, parmi celles-ci, notamment le manque d'informations sur ses propres aptitudes ou sur les professions, des informations inadéquates à ce sujet, mais également des croyances dysfonctionnelles quant à la centralité du travail pour l'identité. En effet, selon ces auteurs, un individu qui considère que la profession exercée est une expression de sa propre valeur peut développer des aspirations irréalistes en misant sur son métier pour compenser une estime de soi défaillante. Ainsi, il s'agit de s'interroger sur la signification de ces rêves aux yeux du consultant.

Prenons le cas d'un jeune homme qui s'accroche à son rêve de devenir médecin en refusant de considérer les autres options qui s'offrent à lui, bien que ses résultats aux examens laissent présager un échec définitif dans cette filière. Instinctivement, le psychologue conseiller

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

en orientation peut avoir une idée de ce qui motive le rêve de ce jeune homme (e.g. le désir de soigner les autres) et des alternatives adaptées (e.g. infirmier). Toutefois, le psychologue devra dépasser ses propres considérations et chercher à savoir ce que représente ce rêve aux yeux de ce dernier. En effet, le désir de devenir médecin peut être associé à la croyance qu'exercer ce métier est le seul moyen d'obtenir la fierté de son père. Dans ce cas, toutes les alternatives qui ne répondront pas à cet impératif seront vécues comme insatisfaisantes et démotivantes par le consultant.

Là encore, la posture évocatrice de l'entretien motivationnel s'avère utile pour explorer les significations dont est chargé le rêve du consultant. Il pourrait, par exemple, s'agir de lui demander d'expliquer ce qu'il s'imagine de sa vie en tant que médecin et ce qu'accéder à ce statut changerait vis-à-vis de sa situation actuelle, avant de l'inviter à s'interroger sur ce qu'impliquerait le fait de ne pas devenir médecin et sur ce qu'il pourrait faire dans ce cas de figure. Le psychologue conseiller en orientation pourrait ensuite guider le consultant dans l'examen de la pertinence de ces significations. À nouveau, il sera plus productif d'interroger le consultant sur les raisons qui le conduise à croire que son père souhaite le voir devenir médecin et de susciter ses idées quant aux autres moyens qu'il aurait à disposition pour obtenir son approbation, plutôt que de lui énumérer d'emblée des solutions pour y parvenir ou de chercher à le rassurer en affirmant que son père sera fier de lui indépendamment de la profession qu'il exercera. Une fois ces motifs bien identifiés, il sera ensuite possible de contribuer à modérer les aspirations du consultant en déconstruisant la partie du rêve qui peut l'être (devenir médecin), sans briser celle qui est vitale pour lui (rendre fier son père).

IV) Discussion

Cet article évalue la pertinence d'encourager le rêve des consultants, tout comme la nécessité de modérer certaines aspirations. L'utilité du recours à l'entretien motivationnel – notamment l'abandon d'une position d'« expert » – pour préserver la relation et la motivation

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

dans le processus de modération a également été illustrée. Ce faisant, cette revue de la littérature permet de définir des pistes concrètes permettant de parvenir à un équilibre entre le rêve et la réalité dans le cadre du conseil en orientation. Cependant, il s'agit de souligner quelques limites inhérentes à cette étude. D'une part, la prépondérance du dilemme en question parmi les psychologues conseillers en orientation et les stratégies qu'ils ont développées pour répondre à cette question n'ont pas été empiriquement étudiées à ce jour. En conséquence, de plus amples informations à ce sujet mériteraient d'être récoltées, par exemple au travers de la conduite d'un focus groupe sur la question. Ce dispositif de recherche pourrait également être l'occasion de mettre à l'épreuve la pertinence des pistes proposées ici de manière théorique uniquement auprès des professionnels de l'orientation. D'autre part, il convient de mentionner la difficulté de parvenir à une maîtrise des principes de l'entretien motivationnel. En effet, les chercheurs (Miller & Mount, 2001) ont souligné que les praticiens formés à l'entretien motivationnel ont tendance à considérer qu'ils ont acquis ces principes de la méthode, alors que l'analyse de leurs entretiens démontre que ce n'est pas le cas. Participer à des séances de supervision s'avère alors une composante essentielle à une pratique compétente de l'entretien motivationnel (Miller & Rollnick, 2009), ce qui rend complexe l'intégration de cette méthode dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle.

Par ailleurs, les réflexions menées précédemment conduisent à interroger la part de rêve et de réalité que les psychologues conseillers en orientation perçoivent dans l'exercice de leur propre métier. En effet, aider les autres à trouver leur voie peut être une grande source d'inspiration et un moteur pour les professionnels qui optent pour le conseil en orientation. Toutefois, les contraintes économiques et institutionnelles, le manque de résultats objectifs à court terme, et les difficultés rencontrées dans l'exercice de leur profession sont susceptibles de générer un sentiment de frustration voire du cynisme. Ceci pouvant conduire à un désinvestissement, à une perte de sens professionnel ainsi qu'à un pessimisme généralisé

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

(Lipsky, 2010). Or, si se montrer trop optimiste peut conduire les psychologues conseillers en orientation à inciter leurs consultants à poursuivre des projets irréalistes (Salomone & Mckenna, 1982), se montrer pessimiste à l'égard des projets ambitieux peut être vu comme une stratégie d'évitement de l'échec (Covington & Omelich, 1985) – tant pour les professionnels de l'orientation que pour leurs consultants. Une telle stratégie consisterait, pour les psychologues conseillers en orientation, à ne pas encourager la poursuite de projets apparemment irréalistes, pour ne pas mettre en péril son estime de soi en tant que professionnel compétent, dans le cas où le projet échouerait. Ce type de stratégie permet de se protéger de la désillusion. Toutefois, il convient de rappeler que certaines études (Marshall & Brown, 2006) montrent que les individus qui préfèrent s'attendre au pire pour ne pas être déçus en cas d'échec ne se sentent pas nécessairement mieux lorsqu'ils réussissent. En effet, ils auraient notamment déjà tendance à éprouver des affects négatifs, à voir leurs performances négativement, à s'attribuer leurs échecs et à nier leur responsabilité dans leurs succès.

Ainsi, plutôt que de diminuer ses propres attentes pour les ajuster à la réalité, il pourrait être plus judicieux de recadrer ces dernières. Par exemple, plutôt que d'évaluer l'efficacité des interventions de conseil en orientation à la lumière de la réussite de l'implémentation d'un projet professionnel – objectif certes louable, mais qui ne dépend pas uniquement des efforts et des compétences du psychologue conseiller en orientation, ni de ceux des consultants – l'objectif des psychologues conseillers en orientation pourrait être de contribuer à diminuer l'indécision vocationnelle des consultants. Une mesure de l'indécision du consultant avant et après l'intervention au moyen d'échelle d'indécision (e.g. le Career Decision-Making Difficulties Questionnaire ; Gati et al., 1996) pourraient, par exemple, donner des informations concrètes sur l'effet des interventions proposées. Dans le cas où l'effet ne correspondrait pas aux attentes du professionnel, ce dernier pourrait redéfinir cette information non pas comme un échec, mais comme un défi porteur de nouvelles opportunités de recherche et d'appliquer de

ARTICLE 2 : Encourager le rêve ou confronter à la réalité

nouvelles méthodes et de nouveaux outils de conseil plus aptes à favoriser l'atteinte de ces objectifs, en s'inspirant notamment des travaux effectués dans d'autres courants de la psychologie. Les enjeux familiaux liés au choix professionnel pourraient ainsi être abordés et traités à la lumière des principes de l'approche systémique (e.g., Brachter, 1982; Lopez & Andrews, 1987; Zingaro, 1983). Les modèles et outils issus des thérapies cognitives-comportementales pourraient, quant à eux, permettre d'accompagner les consultants dans leur remise en question d'éventuels croyances et comportements dysfonctionnels liés au choix et à la poursuite d'objectifs professionnels (e.g., Sheward & Branch, 2012).

V) Conclusion

Cet article a exploré les raisons qui conduisent à encourager les rêves ou plutôt à modérer certaines aspirations lors d'une prise en charge en orientation scolaire et professionnelle. La motivation du consultant et la relation entre le psychologue conseiller en orientation et son consultant sont apparues comme étant des éléments particulièrement sensibles au processus de modération des aspirations. Cette étude suggère ainsi qu'une bonne relation pourrait être préservée par l'abandon d'une position d'expert au profit d'une volonté d'amener les consultants à verbaliser eux-mêmes les obstacles susceptibles d'entraver leurs projets. Identifier les motifs qui soutiennent les aspirations irréalistes pourrait également contribuer à préserver la motivation des consultants à poursuivre des objectifs professionnels. Cependant, la pertinence de ces propositions gagnerait à être démontrée au moyen d'études empiriques. Par ailleurs, les considérations émises soulignent la nécessité de poursuivre la réflexion sur la posture propre au psychologue conseiller en orientation ainsi que sur l'intégration possible d'outils et de méthodes provenant d'autres champs de la psychologie.

Article 3 : Concilier loisirs et carrière : Modèles et outils pour intervenir auprès des jeunes artistes et sportif·ve·s.

Reproduction de la référence suivante :

Rochat, S. & Bodoira, X. (2016). Concilier loisirs et carrière : Modèles et outils pour intervenir auprès des jeunes artistes et sportif·ve·s. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 45(4), 497-520.

Résumé

L'importance accordée aux loisirs dans les sociétés occidentalisées interroge le rapport que ces activités entretiennent avec le choix professionnel chez les adolescent·e·s. Cet article offre un modèle permettant de conceptualiser les stratégies de conciliation entre loisirs sportifs et artistiques et carrière en quatre profils : les déterminés, les hédonistes, les pragmatiques et les proactifs. Il aborde les interventions de conseil en orientation les plus appropriées à chaque profil, avec une attention particulière à la méthode de l'entretien motivationnel (Miller & Rollnick, 2013) et à l'identification des compétences transférables. La discussion souligne les liens avec la préparation de la reconversion professionnelle.

Mots-clés : loisirs, travail, carrière, conciliation, compromis, analyse des compétences

Concilier loisirs et carrière : Modèle et outils pour intervenir auprès des jeunes artistes et sportif·ve·s

Au sein des sociétés occidentalisées, les loisirs tendent à occuper une place de plus en plus centrale dans la vie des individus (Day, 1972; Waring, 2008) et dans leur construction identitaire (Barbot, 2008; Haggard & Williams, 1992; Kindelberger, Le Floc'h, & Clarisse, 2007), notamment au moment de l'adolescence (Feinstein, Bynner, & Duckworth, 2006; Kleiber, Larson, & Csikszentmihalyi, 1986). En effet, au sein d'une structure sociale et d'une économie de plus en plus changeantes et instables, les intérêts de loisirs pourraient compter parmi les constituants les plus stables des trajectoires de vie (Roberts, 2013). L'importance croissante qui leur est accordée interroge ainsi le rapport que ces activités entretiennent avec les trajectoires professionnelles. Plus particulièrement, la prépondérance des activités de loisirs dans la vie des adolescents questionne la manière dont ces derniers vont chercher à concilier loisirs et carrière au moment du choix initial d'une profession.

De manière générale, Kindelberger et al. (2007) ont suggéré que les loisirs pouvaient apporter aux psychologues conseiller·ère·s en orientation, dans le cadre de leur travail, des informations utiles sur le fonctionnement psychique des adolescents et que davantage de recherches devraient être conduites à ce sujet. Cet article se propose donc d'explorer, de manière théorique, le rapport entre les loisirs—en tant qu'activités récréatives dans lesquelles les individus s'engagent régulièrement et volontairement en dehors de leur travail ou de leurs études—et la carrière—conçue comme une progression professionnelle jalonnée d'étapes (e.g., Falcoz, 2001)—, et particulièrement dans les domaines artistiques et sportifs. En effet, la progression dans ce type d'activité de loisir nécessite souvent un investissement conséquent de temps et d'efforts qui y sont consacrés. La question de la conciliation entre les loisirs et la carrière semble donc intéressante à aborder à l'aune de ces exemples. Pour ce faire, cet article théorique offrira une revue de la littérature, puis proposera un modèle théorique permettant

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

d'identifier différents profils possibles quant aux tentatives de conciliation entre loisirs et carrière au moment du choix professionnel initial. Les différentes stratégies et les écueils de chacun des profils identifiés seront décrits, de même que les pistes-clés pour une prise en charge dans le cadre d'une démarche de conseil en orientation. Les apports spécifiques des stratégies de la méthode de l'entretien motivationnel (Miller & Rollnick, 2013a) pour explorer ces pistes seront mis en exergue. Sur la base de ces considérations, une intervention destinée à identifier et à transférer les compétences développées dans le cadre des loisirs vers la sphère professionnelle sera proposée. La discussion permettra d'élargir les considérations soulevées à d'autres étapes de la carrière, ainsi qu'à d'autres activités de loisirs.

I) Les relations entre loisirs et travail

De manière générale, les loisirs constituent une part importante de la vie et contribuent de manière conséquente au développement de l'individu et à son bien-être psychosocial (voir Kuykendall, Tay, & Ng, 2015, pour une méta-analyse). Le concept de loisir tel que nous le connaissons actuellement a pris son essor suite à la révolution industrielle, époque à laquelle la délimitation claire du temps et du lieu de travail a conduit au développement de la sphère des loisirs, hors du travail, pendant laquelle les individus pouvaient profiter d'une liberté relative pour réaliser les activités qui leur plaisaient (Roberts, 2013). Les loisirs ont ainsi d'abord été définis comme le temps restant après que les obligations soient satisfaites, avant de désigner plus spécifiquement des activités librement choisies (Tinsley & Tinsley, 2004; Wilson, 1980).

Dans leurs travaux, Tinsley et Tinsley (2004, 2015) synthétisent quatre éléments essentiels qui contribueraient à définir les loisirs et, par conséquent, à les distinguer du travail. Premièrement, les loisirs donneraient à l'individu une perception de liberté quant au choix et au moment de s'engager dans des activités, contrairement au travail qui est obligatoire. Deuxièmement, les loisirs seraient guidés par des motivations principalement intrinsèques (cf. la réalisation de soi, le plaisir de la tâche, etc.) alors que le travail répondrait prioritairement à

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

des motivations extrinsèques (cf. salaire, assurance, etc.). Troisièmement, les activités de loisirs présenteraient la particularité d'être facilement modifiables pour permettre à l'individu d'atteindre un niveau optimal de stimulation, alors qu'il aurait peu de marge de manœuvre pour changer sa situation dans le cadre de son travail. Quatrièmement, les auteurs précisent que c'est le degré d'engagement de l'individu dans l'activité qui va faire la différence entre les loisirs et des simples passe-temps.

Le lien entretenu entre les activités de loisirs et les activités professionnelles a été modélisé Parker (1971) sous forme de trois types de relations : les relations d'extension (lorsque les activités de loisirs et de travail sont similaires), d'opposition (lorsque les activités de loisirs et de travail divergent sensiblement) ou de neutralité (lorsque les individus reconnaissent une différence entre ces deux types d'activités sans pour autant les distinguer catégoriquement). Selon Tinsley et Tinsley (2004), il semble a priori normal de considérer que les gens recherchent des activités de loisirs qui vont compenser les bénéfices qu'ils ne peuvent pas obtenir dans leur activité professionnelle ; pourtant, ces auteurs relèvent que les résultats de la recherche tendent à indiquer que les individus vont plutôt avoir tendance à rechercher le même type de bénéfice dans les activités professionnelles et de loisirs. Toutefois, les individus auraient davantage tendance à expérimenter du bonheur et du plaisir au cours de leurs loisirs qu'au sein de leur travail (Siddiquee, Sixsmith, Lawthom, & Haworth, 2016).

Ainsi, en regard de l'importance et de la place croissante accordée aux loisirs dans notre société actuelle et dans la vie quotidienne des individus (e.g., Day, 1972; Regan & Roland, 1982; Waring, 2008), et d'une frontière de plus en plus perméable entre loisirs et vie professionnelle (Chevalier & Dussart, 2002), la relation entre loisirs et travail pourrait se révéler de nature plus complexe qu'elle n'y paraît de prime abord. En effet, les individus tendent à avoir une vision différente de ce qui constitue le travail et les loisirs (Kelly, 2009), notamment en raison du fait que les activités de loisirs des uns peuvent constituer le travail des autres, et

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

inversement (Tinsley & Tinsley, 2015). Les frontières de plus en plus floues entre les sphères privées et professionnelle conduisent ainsi à se demander si certains types de travail (caractérisés par une grande autonomie et un fort engagement) ne constitueraient pas une nouvelle forme de loisir en soi (Lewis, 2003). Par ailleurs, plusieurs études (e.g., Armstrong & Rounds, 2008; Leuty, Hansen, & Speaks, 2016; Taylor, Kelso, Cox, Alloway, & Matthews, 1979; Vondracek & Skorikov, 1997) ont établi l'existence de liens entre les intérêts de loisirs et les intérêts vocationnels tels que définis par le modèle de Holland (1997), en particulier pour les intérêts réalistes, artistiques et sociaux (Armstrong & Rounds, 2008; Gaudron & Vautier, 2007; Leuty et al., 2016).

En effet, les études menées sur les loisirs (e.g., Bishop, 1970; Hansen & Scullard, 2002; London, Crandall, & Fitzgibbons, 1977) ont conduit à proposer des classifications de ces activités en facteurs pouvant être associés aux intérêts réalistes, artistiques et sociaux du modèle de Holland (Dik & Hansen, 2008). Les études citées mettent donc particulièrement en exergue le lien entre les loisirs de types réalistes, sociaux et artistiques et les choix de carrière correspondants. Les activités de loisirs peuvent par ailleurs conduire au développement d'intérêts vocationnels et à celui de compétences professionnelles (Bloland, 1984; Vondracek et al., 2015) et constitueraient en outre l'un des meilleurs prédicteurs du choix professionnel (Hong, Milgram, & Whiston, 1993). Ceci s'avère cohérent avec la conception générale selon laquelle les intérêts auraient pour fonction de motiver les gens à s'intéresser à de nouveaux domaines et objets et à y développer des compétences (Dik & Hansen, 2008).

Ces considérations soulignent l'étroite imbrication du travail et des loisirs et laissent supposer d'importantes variations individuelles au niveau des stratégies de conciliation entre loisirs et vie professionnelle. Pour cette raison, cet article se propose d'offrir, dans un premier temps, une modélisation du rapport entre loisirs et activité professionnelle chez les jeunes sportif·ve·s et artistes permettant d'identifier différents profils de conciliation et leurs enjeux

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

relatifs quant à la prise en charge, avant de proposer, dans un deuxième temps, un outil concret visant à faciliter l'insertion professionnelle des individus accordant une grande importance à leurs loisirs.

II) Proposition d'un modèle théorique : Centralité des loisirs et de la carrière

Les éléments présentés ci-dessus tendent à mettre en évidence deux axes susceptibles de jouer un rôle central dans la relation complexe entre loisirs et travail au moment du choix professionnel des individus présentant des intérêts de loisirs marqués : (a) la centralité de la carrière dans la vie de l'individu et (b) sa propension au compromis vis-à-vis de la place des loisirs dans sa vie professionnelle (voir figure 1). De manière plus générale, la centralité du travail fait référence aux croyances de l'individu quant à l'importance qu'il accorde à la sphère du travail dans sa vie (Paullay, Alliger, & Stone-Romero, 1994). Dans notre modèle, ce premier axe traduit le degré d'intensité avec lequel l'individu va accorder de l'importance au travail—en tant qu'activité professionnelle—et à la carrière—en tant que progression professionnelle—dans sa conception de l'avenir. Le second axe se réfère quant à lui à la propension des individus à faire des compromis vis-à-vis de la centralité des intérêts de loisirs dans leur vie—les loisirs étant ici compris comme les activités dans lesquelles les individus s'engagent régulièrement et volontairement en dehors de leur travail ou de leurs études. Cette propension au compromis renvoie ici à la disposition des individus à renoncer à leurs aspirations perçues comme irréalistes pour des alternatives conçues comme plus réalistes lorsqu'ils identifient des obstacles à la réalisation de leurs aspirations premières (Gottfredson, 1981, 1994). Le croisement des axes met ainsi en évidence quatre profils de conciliation entre loisirs et travail intitulés de la manière suivante : les déterminés, les hédonistes, les pragmatiques, et les proactifs.

Figure 1. Synthèse des stratégies, écueils, pistes et levier propre à chaque profil.

Centralité de la carrière		
Déterminés <i>Les loisirs en tant que carrière</i>	Proactifs <i>Les loisirs au service de la carrière</i>	
<p>Stratégie : rechercher activement à faire de ses loisirs sa carrière</p> <p>Écueil(s) : biais du survivant et perte du « feu sacré »</p> <p>Piste(s) : aider au compromis pour déterminer un « plan B »</p> <p>Levier(s) : faire évoquer les obstacles et investiguer les raisons</p>	<p>Stratégie : transférer les compétences des loisirs dans la carrière</p> <p>Écueil(s) : négliger les loisirs au profit de la carrière</p> <p>Piste(s) : aider à équilibrer vie privée – vie professionnelle</p> <p>Levier(s) : identifier les domaines-clés et explorer les dilemmes</p>	
Hédonistes <i>Les loisirs au lieu de la carrière</i>	Pragmatiques <i>La carrière au service des loisirs</i>	Propension au compromis
<p>Stratégie : investir les loisirs pour éluder les questions liées à la carrière</p> <p>Écueil(s) : procrastination de l'entrée dans la vie professionnelle</p> <p>Piste(s) : amplifier la motivation et aider au compromis</p> <p>Levier(s) : explorer la divergence entre la situation actuelle et désirée</p>	<p>Stratégie : alterner activités de loisirs et de carrière</p> <p>Écueil(s) : manque d'engagement dans la vie professionnelle</p> <p>Piste(s) : amplifier la motivation pour la carrière</p> <p>Levier(s) : explorer les avantages à s'investir dans sa carrière</p>	

Les déterminés

Le profil des « déterminés » décrit les individus pour qui la carrière revêt une grande importance, et qui ne sont pas prêts à faire de compromis quant à la centralité des loisirs dans leur vie. Ce profil correspond typiquement à celui des individus déterminés à faire de leurs intérêts de loisirs leur métier, par exemple en devenant footballeur·euse professionnel·le ou chanteur·euse de variété, et qui vont chercher activement à mettre en place une telle possibilité en utilisant et développant leurs compétences ainsi que leur réseau social (par exemple en intensifiant leur entraînement et en prenant contact avec des professionnels du milieu). Selon Chevalier et Dussart (2002), chercher à faire de ses loisirs son métier pourrait être un moyen stratégique pour les individus de préserver l'identité qu'ils ont développée au travers des loisirs dans leur activité professionnelle, tout en conjuguant plaisir et réalité dans un monde professionnel insécurisant.

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

L'option de professionnalisation des loisirs peut toutefois s'avérer délicate lorsque le marché de l'emploi se révèle peu clément dans le domaine d'intérêt développé, notamment dans le cas d'intérêts sportifs ou artistiques. En effet, dans ces deux domaines, le marché de l'emploi se caractérise par une grande instabilité et précarité due principalement au fait que l'offre (de candidat·e·s) y surpasse la demande (d'emplois disponibles) (e.g., Capiou, 2008; Chevalier & Dussart, 2002; Danner & Galodé, 2006; Menger, 2010). Le choix des consultant·e·s de faire de leurs loisirs leur métier est donc susceptible de placer les psychologues conseiller·ère·s en orientation face un dilemme de type « rêve ou réalité » quant à savoir s'ils doivent encourager ce type d'aspirations ou, au contraire, les enjoindre à tenir compte des contraintes externes (Cardoso, Taveira, Biscaia, & Santos, 2012; Rochat, 2015).

Effectivement, la poursuite confiante de l'objectif de faire de ses loisirs sa carrière peut refléter ce que l'on appelle le « biais du survivant », soit la tendance à surestimer les chances de succès dans une voie donnée en basant son estimation sur l'observation de ceux qui ont réussi et en négligeant le nombre bien plus élevé, mais moins visible, de ceux qui ont échoué (e.g., Dobelli, 2013; Rochat, 2016b). Par exemple, la forte médiatisation des métiers sportifs et artistiques—notamment à la télévision (Bigeon, Dosnon, & Guichard, 2010)—tend à augmenter la visibilité de celles et ceux qui ont « survécu » et qui sont devenu·e·s des artistes ou des sportif·ve·s professionnel·le·s, en laissant dans l'ombre tou·te·s celles et ceux, bien plus nombreu·ses·x, qui n'y sont pas parvenu·e. (Barbusse, 2006; Menger, 2010). Un tel biais contribuerait donc à entretenir l'espoir des candidat·e·s en les conduisant à surestimer leurs chances de réussir (Menger, 2010), alors que pour un ou une acteur·rice, musicien·ne ou sportif·ve devenu·e célèbre, des centaines ont échoué à le devenir, et que pour chacun de ceux et celles-ci, des centaines n'ont pas pu vivre de cette activité, et que pour chacun d'entre eux ou elles, des centaines encore n'ont pas eu le talent pour percer dans le domaine, etc. (Dobelli, 2013). Ainsi, bien que les jeunes présentant un profil déterminé soient susceptibles d'avoir un

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

bon niveau de compétences dans leurs loisirs et qu'ils soient généralement convaincus d'avoir les aptitudes requises pour parvenir à faire carrière dans le domaine, les compétences perçues ou réelles ne sont pas pour autant un gage de réussite en soi. Ceci concerne bien entendu les professions « starifiées », mais aussi, à un degré plus modeste, les professions dans les domaines artistique, artisanal ou technique (photographe, décorateur·rice d'intérieur, designer, etc.) ainsi que sportif (enseignant·e de sport, instructeur·rice de fitness, etc.), pour lesquels la demande se révèle relativement faible sur le marché du travail en comparaison avec le nombre de candidat·e·s.

D'autre part, ce profil présente également un risque dans le sens où la transformation des intérêts de loisirs en une activité professionnelle est susceptible d'« éteindre » la passion. En effet, la description précédente des caractéristiques des loisirs proposée par Tinsley et Tinsley (2004, 2015) mettait en évidence l'importance de la liberté de choix et de la motivation intrinsèque dans les loisirs, ainsi que de la possibilité d'y réguler le niveau de stimulation pour atteindre un niveau optimal. Or, la professionnalisation des loisirs conduit inévitablement à introduire des contraintes dans les activités de loisirs, ce qui peut concourir à la diminution du sentiment de liberté dans l'exercice desdites activités (e.g., Dietschy, 2004). Par ailleurs, introduire des récompenses extrinsèques (cf. incitations monétaires, évaluations, reconnaissance) dans la pratique des loisirs serait susceptible, sous certaines conditions, de diminuer la motivation intrinsèque à la réalisation de ces activités (voir Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014, pour une méta-analyse récente sur cet effet). Enfin, transformer les activités de loisirs en travail peut potentiellement limiter la possibilité de réguler le degré de stimulation de la tâche, avec l'éventualité de se retrouver immobilisé dans certaines tâches que la répétition peut rendre fastidieuses (e.g., Day, 1972). En conséquence, transformer un loisir en une activité professionnelle peut faire encourir à l'individu le risque de perdre ses intérêts premiers pour cette activité.

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

Au vu de ces considérations, la probabilité est élevée que les jeunes présentant un profil « déterminé » doivent, à un moment ou à un autre de leur parcours, réaliser un compromis quant à la centralité des loisirs dans leur vie professionnelle. Dans le cadre d'une démarche de conseil en orientation, il sera donc important que les psychologues conseiller-ère-s soient à même de sensibiliser les jeunes à ces différents aspects afin de les aider à modérer leurs aspirations. Les outils et stratégies d'aide au compromis issus de l'entretien motivationnel (Miller & Rollnick, 2013a) tels que présentés dans un précédent article (Rochat, 2015) pourront alors s'avérer particulièrement d'actualité pour aider les consultant-e-s à prendre conscience des obstacles à leurs projets et pour trouver des alternatives (ou un « plan B ») qu'ils jugeront acceptables, afin de préserver la relation établie et la motivation à considérer la carrière comme un aspect important de leur vie.

Les hédonistes.

Le profil des « hédonistes » décrit, quant à lui, des individus attachant peu d'importance à leur carrière et qui sont peu disposés à réaliser des compromis quant à la centralité des loisirs dans leur vie. Contrairement aux « déterminés » du premier profil, ces derniers ne se projettent pas dans une carrière professionnelle, qu'elle soit liée aux intérêts de loisirs ou non, et ne réalisent pas ou peu de démarches en ce sens. Ce profil décrit des individus pour qui les intérêts de loisirs vont permettre d'éluder et/ou de repousser les questions liées à la projection dans la carrière. Dans ce cas, des activités de loisirs prononcées peuvent être assimilées à une stratégie d'évitement vis-à-vis d'une situation vécue comme stressante (par exemple le choix professionnel et/ou l'engagement dans une carrière professionnelle) (Endler & Parker, 1990). Ce type de profil peut traduire une tentative de procrastiner le processus de choix et l'engagement dans une profession et est susceptible de conduire les individus à « manquer la fenêtre temporelle » pour l'engagement dans cette étape de vie, ce qui contribuerait ensuite à précariser la suite de leur trajectoire professionnelle (e.g., Heckhausen & Tomasik, 2002).

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

À nouveau, le recours aux principes de l'approche motivationnelle pourrait être pertinent ici afin d'aider les adolescents à identifier quelles sont leurs valeurs clés (e.g., indépendance financière, autonomie, etc.) et de mettre en évidence d'éventuels écarts entre ces valeurs et leur situation actuelle, et ainsi les motiver à se mettre en mouvement (Miller & Rollnick, 2013a). Par ailleurs, il semblerait particulièrement pertinent d'encourager les individus présentant ce profil à se projeter dans l'avenir. En effet, les études tendent à indiquer que le fait de se projeter dans le temps conduirait les adolescents à prendre de meilleures décisions pour leur avenir, même lointain (Ersner-Hershfield, Garton, Ballard, Samanez-Larkin, & Knutson, 2009; Hershfield, 2011). Ceci peut notamment être réalisé à l'aide des stratégies motivationnelles encourageant à imaginer le futur en cas de changement (engagement dans le processus de choix professionnel) ou de non changement (poursuite du statu quo), ou en déroulant les pires et les meilleurs scénarios possibles pour la suite pouvant survenir à partir de la situation actuelle des consultant·e·s, de manière à amplifier leurs aspirations liées à la carrière (Miller & Rollnick, 2013a). Les moyens de les éviter ou de concrétiser ces scénarios pourront ensuite être abordés en vue d'anticiper les éventuelles difficultés susceptibles de se présenter.

Les pragmatiques.

Le profil des « pragmatiques » décrit les individus qui présentent également peu d'ambitions pour leur carrière, mais qui sont prêts à faire des compromis quant à la centralité des loisirs dans leur vie. Ce profil décrit typiquement les individus qui opteront pour un travail alimentaire leur permettant d'avoir des ressources suffisantes à leur subsistance tout en exerçant leurs loisirs à côté. Ce schéma d'alternance entre une activité correspondant au loisir peu ou pas rémunérée, et une activité plus ordinaire moins proche des intérêts de l'individu, mais lui assurant un revenu constituerait, selon Throsby (1994, 1996), la meilleure combinaison possible de plaisir et de réalité. Cette considération est alimentée par les résultats des études indiquant

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

que les loisirs peuvent servir de compensation à un travail qui ne correspondrait pas aux intérêts vocationnels d'un individu (e.g., Melamed & Meir, 1981; Melamed, Meir, & Samson, 1995). Trouver un moyen de pratiquer ses activités de loisirs en parallèle à une activité professionnelle non directement liée aux intérêts de la personne semble donc constituer une piste prometteuse pour l'accompagnement des consultant·e·s dans leur processus de compromis vis-à-vis de la conciliation entre travail et loisir.

Toutefois, bien que ce profil soit considéré comme protecteur pour l'individu, il ne semble guère propice à l'investissement de la sphère professionnelle, au détriment de la progression de la carrière, de la qualité du travail et de l'épanouissement professionnel. En effet, les travailleurs faisant preuve d'engagement au travail—soit d'énergie, de dévouement et d'immersion dans leur travail (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006)—démontreraient une plus grande productivité, ouverture d'esprit et créativité dans leur milieu professionnel que les individus peu investis (Bakker, 2011; Bakker & Demerouti, 2008). Plus spécifiquement, l'engagement affectif à la réalisation d'une tâche (« vouloir le faire ») serait davantage relié à des comportements désirables au travail qu'un engagement de type normatif (« sentiment de devoir le faire ») (voir Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnysky, 2002, pour une méta-analyse sur ce sujet). Ceci tend à souligner l'importance d'avoir la possibilité de trouver un sens à son activité professionnelle, tant pour l'individu que pour l'entreprise qui l'engage. Par ailleurs, Menger (2010) propose que la polyvalence des rôles à laquelle sont souvent contraints les artistes peut, sous certaines conditions, avoir des conséquences positives sur le développement de leur activité de loisir (tel·le le ou la compositeur·rice qui peut tirer parti de ses autres rôles professionnels pour nouer des relations et promouvoir son art), ce qui souligne bien l'étroite imbrication et les influences bidirectionnelles entre loisirs et carrière. Dans de tels cas de figure, les psychologues conseiller·ère·s en orientation auraient alors également intérêt à encourager les consultant·e·s à faire appel à leur imagination pour explorer les différentes

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

manières dont il leur serait possible de tirer davantage profit de leur travail « alimentaire », au-delà de la sécurité financière.

Les proactifs.

Enfin, le profil des « proactifs » présente les individus pour qui la carrière tient un rôle central et qui sont prêts à faire des compromis quant à la centralité des loisirs dans leur vie. Ce profil décrit les individus qui privilégient leur carrière par rapport à leurs activités de loisirs, notamment en continuant à les concevoir comme telles, et non pas comme une carrière potentielle. Typiquement, les individus « proactifs » chercheront activement à tirer parti des compétences et des relations qu'ils ont développées au cours de leur activité de loisir pour les mettre au service de leur vie professionnelle. C'est le cas, par exemple, des jeunes sportifs qui voient la recherche d'une place de travail comme une compétition requérant une bonne préparation, de l'endurance, ainsi qu'une bonne motivation. Comme pour les individus au profil pragmatique, la prise en charge de ce type d'individu dans le cadre d'une démarche d'orientation semble a priori plus aisée, car les psychologues conseillers n'auraient en principe pas besoin de passer par le processus de modération des aspirations. Néanmoins, de tels individus risqueraient que la poursuite de leur carrière se fasse au détriment de leur activité de loisir, dont les bénéfices pour l'épanouissement personnel ont été relevés auparavant. Un surinvestissement de la carrière pourrait en outre, dans les cas les plus extrêmes, conduire à des situations d'addiction au travail—« workaholisme »—particulièrement délétères pour la santé physique et psychique (Chamberlin & Zhang, 2009; Vodanovich, Piotrowski, & Wallace, 2007). En ce sens, une piste pour travailler avec de tels individus dans le cadre d'une démarche de conseil en orientation serait de les aider à trouver un domaine dans lequel ils auraient la possibilité d'utiliser au mieux les compétences qui leur tiennent à cœur, et d'aborder avec eux les éventuels dilemmes qu'ils pourraient rencontrer quant à l'équilibre entre vie professionnelle et vie de loisirs. Pour ce dernier aspect, le recours aux principes motivationnels visant à résoudre

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

l'ambivalence, notamment au travers de l'accompagnement de l'exploration en profondeur des deux versants de l'ambivalence via des questions ouvertes et des reflets pourrait s'avérer intéressant, la méthode ayant déjà été suggérée pour aborder le cas des dilemmes liés à la carrière (Rochat & Rossier, 2016; Stoltz & Young, 2013).

La figure 1 synthétise les stratégies et risques inhérents à chacun des profils de même que les principales pistes de travail et les leviers d'intervention possibles pour les psychologues conseiller·ère·s en orientation. En effet, chacun des profils implique des besoins spécifiques et il conviendrait pour les professionnel·le·s de l'orientation de pouvoir adapter leur prise en charge. À cette fin, les psychologues conseiller·ère·s en orientation pourraient commencer par dessiner les deux axes de centralité de la carrière et de propension au compromis avant de demander à leurs consultant·e·s de se situer sur le schéma. La position indiquée sur le schéma servirait ensuite de point de départ à une discussion visant à préciser la stratégie mise en place par les consultant·e·s ainsi que ses risques potentiels et les éventuels moyens de surmonter ces écueils. À nouveau, dans ce type d'intervention, une approche évocatrice, empathique, non jugeante et fondée sur la collaboration serait à privilégier en vue de ne pas activer des mécanismes de réactance chez le ou la consultant·e (e.g., Miller & Rollnick, 2013a).

Par ailleurs, le profil des individus « proactifs » permet de faire émerger une idée intéressante pour soutenir les psychologues conseiller·ère·s en orientation dans l'accompagnement à l'engagement dans la vie active de l'ensemble des jeunes artistes et sportif·ve·s : les aider à identifier quelles sont les compétences développées et acquises au travers de leurs loisirs qu'ils seraient susceptibles de faire valoir et d'utiliser dans leur métier, que ce dernier soit lié ou non à leur intérêt premier. En effet, renoncer à certaines aspirations pour s'adapter à l'accessibilité des professions est un processus nécessaire lors du choix professionnel (Gottfredson, 1981, 1994). Toutefois, la réalisation d'un tel compromis a des effets négatifs sur le vécu affectif et sur la satisfaction anticipée au travail, notamment lorsque

le degré de compromis est important (Tsaousides & Jome, 2008). Or, la démarche des « proactifs » semble indiquer que ces derniers ont su tenir compte des contraintes du marché de l'emploi tout en maintenant une motivation à mener une vie professionnelle satisfaisante. En ce sens, le transfert des compétences développées dans les loisirs vers la vie professionnelle pourrait constituer un moyen d'atteindre un équilibre satisfaisant entre les aspirations rêvées et les contraintes de la réalité (Rochat, 2015). Cet article va donc maintenant s'attacher à présenter un modèle d'intervention destiné à faciliter l'identification et l'analyse des compétences des jeunes artistes et sportif·ve·s, en vue de les transférer dans le monde professionnel.

III) Implications Pratiques

Identifier les compétences

Afin d'aider les artistes et sportif·ve·s à valoriser au mieux leur potentiel dans le monde du travail, il s'agit dans un premier temps d'identifier les compétences inhérentes à leurs activités de loisirs. L'analyse des compétences—comprises comme l'ensemble des connaissances théoriques (savoirs), des aptitudes pratiques (savoir-faire) et des attitudes (savoir être) (Durand, 2006)—est une démarche courante dans le cadre de bilan de compétences réalisé lors des prises en charge avec des adultes et qui consiste à analyser en profondeur les expériences professionnelles passées et présentes d'un individu afin d'y déceler les principales compétences développées qui pourraient être mobilisées en vue de la réalisation d'un projet professionnel (e.g., Ruffin-Beck & Lemoine, 2011). Une telle démarche d'analyse s'inscrirait en complément à d'autres outils et méthodes utilisées dans un suivi psychologique en conseil et orientation mené avec des jeunes artistes et sportif·ve·s à l'aube de leur entrée dans le monde professionnel, afin d'y valoriser au mieux leur potentiel. Pour ce faire, remplir une grille d'analyse de l'expérience telle que celle mise au point par Clot-Siegrist (2011) afin d'analyser en profondeur les expériences professionnelles passées et présentes d'un individu s'avère être un support particulièrement intéressant (voir figure 2). En effet, selon Brown et al. (2003) la

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

réalisation d'exercices écrits fait partie des ingrédients critiques de l'efficacité des démarches d'orientation. Dans le cadre d'un tel exercice, le ou la consultant·e serait tout d'abord amené·e à détailler les différentes activités exercées dans le cadre de ses loisirs. Puis, dans un second temps, il ou elle serait amené·e à réfléchir sur les connaissances, aptitudes techniques et relationnelles qu'il ou elle met en œuvre pour parvenir à réaliser les activités en question. Chacune de ces compétences spécifiques pourrait ensuite être décomposée en des compétences plus génériques. Après avoir passé au peigne fin ses différentes compétences, il s'agirait pour le ou la consultant·e d'exprimer son degré de plaisir et de maîtrise pour l'activité en question et pour les compétences associées.

Suite à l'investigation des différentes activités de loisirs du consultant, des liens pourront ensuite être établis avec les compétences requises par les différents corps de métiers, par exemple au moyen des différents moteurs de recherche des sites internet d'information nationale sur les formations et les professions (par exemple onisep.fr pour la France, orientation.ch pour la Suisse, et metiers.siep.be pour la Belgique). La mise en commun des différents éléments devrait permettre de contribuer à trouver des alternatives acceptables pour l'individu, ainsi qu'à identifier les compétences qui font actuellement défaut pour la mise en place du projet en vue de réfléchir au moyen de pouvoir les développer. Cette démarche serait alors susceptible de constituer une piste prometteuse pour maximiser le processus d'orientation des jeunes sportif·ve·s et artistes en ce qu'elle ouvre une porte pour leur permettre d'accéder à une vie professionnelle qui peut être vécue comme stimulante et riche. En effet, les démarches de bilan de compétence démontrent généralement des effets positifs pour les bénéficiaires tant au travers de la connaissance qu'ils ont d'eux ou d'elles-mêmes et de leurs compétences, qu'au niveau de l'évolution de l'élaboration de leur projet professionnel (Gaudron, Bernaud, & Lemoine, 2001; Ruffin-Beck & Lemoine, 2011).

Figure 2. Exemple d'une grille d'analyse des compétences adaptée de Clot-Siegrist (2011) utilisée pour l'identification de compétences développées dans le cadre d'une activité de loisir musicale.

Activités (dans les loisirs)	Savoirs (connaissances)	Savoir-faire (aptitudes)	Savoir-être (attitudes)	Maîtrise (1 à 5)	Plaisir (1 à 5)
1. Lire une partition de musique	Connaissances du solfège : → théorie musicale → notation de la musique → ...	Capacité à déchiffrer les notes et le rythme: → reconnaître des symboles → interpréter les symboles → ...	Capacité à travailler de manière indépendante : → rester concentré.e sur la durée → faire abstraction du monde extérieur → ...	5	4
2. Apprendre un morceau de musique	Connaissances de l'instrument : → Propriétés physiques → Propriétés sonores → ...	Capacité à jouer les notes : → Transposer les symboles en sons → Dextérité manuelle → ...	Capacité à apprendre par essais-erreurs : → Persévérance face à l'échec → Exigence élevée vis-à-vis de soi → ...	5	5
3. Donner une représentation	Connaissances sur le monde du spectacle...	Capacité à se coordonner avec les autres musiciens...	Capacité à gérer le stress et la pression...	3.5	5
...					

Transférer les compétences

De manière générale, les liens entre les intérêts et compétences sportives et artistiques et le marché de l'emploi—hors professionnalisation des loisirs—apparaissent comme plus riches que ce que l'on peut imaginer de prime abord. Par exemple, Menger (2010) relève que le modèle de croissance des entreprises se trouve de plus en plus régi par les logiques de l'innovation. Dans ce type de société, les compétences associées à la créativité telles que la flexibilité, la pensée divergente et intuitive et le goût du risque sont élevées au rang de valeurs essentielles (Menger, 2010). Il est vrai qu'actuellement, la flexibilité et l'innovation apparaissent être des composantes essentielles à la vitalité et à la performance des entreprises (Bishwas, 2015), et que les déterminants impliqués dans l'innovation au niveau individuel et groupal sont activement investigués (voir Hammond, Neff, Farr, Schwall, & Zhao, 2011 et

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

Hulsheger, Anderson, & Salgado, 2009, pour des méta-analyses à ce sujet). En ce sens, il est justifié de considérer que les compétences développées au travers des activités de loisirs artistiques sont recherchées avec assiduité sur le marché de l'emploi et que leur exercice ne doit pas rester confiné à la pratique artistique pure. De manière similaire, de nombreux rapprochements ont été effectués entre le monde du sport et le monde de l'entreprise. Depuis quelques années, le milieu des entreprises promeut fortement les logiques de recherche de performance, de dépassement de soi et de travail en équipe inhérentes à la pratique sportive (Barbusse, 2006), au point que la tendance à l'inspiration et au transfert des compétences et de l'esprit sportif vers le monde de l'entreprise commence à se dessiner distinctement (Barbusse, 2009). Sportif·ve·s et artistes amateurs auraient donc de nombreux atouts à faire valoir sur le marché de l'emploi et peuvent contribuer activement à l'innovation et à la compétitivité des entreprises et de l'économie.

Par ailleurs, le transfert des compétences ne se limite pas à l'exercice d'une profession, mais peut également être mis à profit dans le domaine de la gestion de carrière tout au long de la vie. En effet, face aux mutations et transformations que le monde du travail a subies et continuera de subir dans les années à venir (e.g., Brynjolfsson & McAfee, 2014; Krumboltz, 2009), connaître ses compétences devient l'un des piliers essentiels de la gestion de carrière (Arthur, Claman, & DeFillipi, 1995). Un certain nombre de compétences développées au travers des loisirs sportifs et artistiques vont alors s'avérer très utiles pour gérer sa carrière dans les temps chaotiques actuels.

Par exemple, Amundson (2015) considère que la crise qui caractérise les trajectoires professionnelles des consultant·e·s en psychologie du conseil et de l'orientation relève en réalité d'une crise de l'imagination. Selon l'auteur, gérer sa carrière au XXI^e siècle requiert d'être capable d'adopter une perspective nouvelle et divergente sur sa carrière, de manière à pouvoir faire émerger de nouvelles directions et trajectoires professionnelles. En ce sens, les

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

capacités de flexibilité et d'abstraction développées dans le cadre de loisirs artistiques s'avèrent être des alliés inestimables pour la conduite de sa carrière. De même, la concurrence sévère du marché de l'emploi et la diversité des acteur·rice·s qui y gravitent donnent aux sportif·ve·s un avantage incontournable lorsqu'ils ou elles sont en mesure de mettre les compétences développées au travers de leurs loisirs— par exemple, au niveau de la préparation mentale, de l'endurance, de la connaissance des adversaires et des différentes tactiques pour les désarçonner—au service de l'atteinte de leurs buts professionnels. Utiliser les compétences développées dans le cadre des loisirs pour gérer de manière proactive les changements de carrière constitue d'ailleurs une approche cohérente avec la conception selon laquelle l'un des rôles principaux des intérêts dans le développement des êtres vivants serait notamment de pouvoir contribuer à préparer les individus à élargir leur répertoire d'expériences de manière à développer des compétences qui leur permettront d'affronter efficacement les imprévus de la vie (e.g., Dik & Hansen, 2008).

IV) Discussion

Cet article visait à proposer un modèle théorique du lien entre loisirs et carrière chez les jeunes artistes et sportif·ve·s au moment du choix professionnel initial, de manière à situer les individus en fonction du mode de conciliation envisagé entre ces deux domaines. Les différents profils identifiés semblent pouvoir être mis en lien avec le modèle proposé par Parker (1971) : les déterminés et les proactifs pouvant traduire deux modalités différentes du rapport d'extension entre les loisirs et la carrière, alors que les hédonistes et les pragmatiques peuvent s'inscrire dans une modalité d'opposition entre ces deux sphères. Le modèle proposé ici permet donc d'affiner celui de Parker en introduisant une distinction supplémentaire à l'intérieure des deux catégories pré-identifiées. L'objectif du modèle était de pouvoir souligner les différents écueils des stratégies proposées ainsi que les leviers d'actions pouvant être activés dans le cadre d'une démarche de conseil en orientation. La mise en évidence des stratégies déployées par les

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

individus présentant un profil proactif a permis de proposer une piste d'intervention supplémentaire de pouvoir aider les individus à identifier les compétences développées dans le cadre des loisirs de manière à pouvoir les transférer dans l'exercice d'une profession ou dans la gestion de leur carrière, et de proposer un outil d'intervention concret à cette fin. Toutefois, le modèle proposé gagnerait à être validé empiriquement, notamment afin de pouvoir observer comment la population générale et celle des artistes ou sportif·ve·s amateur·rice·s se distribuent dans les différents profils. Dans une telle entreprise, l'impact des aptitudes réelles et perçues sur la répartition dans les différents profils gagnerait à être étudié, tant pour les compétences liées aux loisirs que pour celles liées à la sphère professionnelle. En effet, Parker (1971) souligne par exemple que le niveau de formation des individus jouerait un rôle dans la détermination des profils de relation entre travail et loisirs.

Par ailleurs, si cet article s'est centré principalement sur le moment du choix professionnel initial, l'application du modèle théorique et de la démarche d'intervention reste toutefois également envisageable à d'autres moments du parcours professionnel. En effet, les carrières actuelles étant caractérisées par des changements fréquents et des transitions nombreuses, la question du lien entre carrière et loisirs est susceptible de se poser de manière saillante à plusieurs étapes du parcours et de susciter des réaménagements variés (Chevalier & Dussart, 2002; Day, 1972). C'est notamment le cas en ce qui concerne la fin de carrière des sportif·ve·s qui doivent se reconverter. Au travers d'une étude qualitative, Fabre, Gatignon-Turnau, et Ventolini (2012) ont ainsi identifié quatre profils d'attitude à l'égard de la reconversion professionnelle chez des joueurs de rugby en fin de carrière : les « experts » qui cherchent activement à rester dans le domaine du sport, les « attentistes » qui s'attendent à ce que la réussite de leur reconversion provienne du réseau qu'ils ont développé au travers du sport, les « opportunistes » qui vont accumuler au maximum les ressources externes ou internes au milieu sportif pour saisir les opportunités de reconversion qui seront offertes par leur réseau,

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

et finalement les « entrepreneurs » qui s'intéressent de manière proactive à leur reconversion dont ils souhaitent être les acteurs. Ces différents profils semblent s'apparier relativement bien avec ceux proposés dans le présent article (i.e., experts et déterminés, attentistes et hédonistes, opportunistes et pragmatiques, entrepreneurs et proactifs). À ces différents profils, les auteurs (Fabre et al., 2012) associent également différents besoins d'accompagnement et se joignent à d'autres auteurs (McKnight et al., 2009; Swain, 1991; Wylleman, Alfermann, & Lavallee, 2004) pour souligner la centralité de la préoccupation du transfert des compétences pour la réussite de cette transition.

Par ailleurs, bien que cet article théorique se soit focalisé sur les intérêts de types artistiques et sportifs, les principes de la démarche peuvent également s'appliquer à des loisirs moins « prestigieux », tels que les jeux, et notamment les jeux vidéo. En effet, au cours de ces dernières années, les technologies digitales ont fortement influencé la nature du travail (e.g., Brynjolfsson & McAfee, 2014) ainsi que les loisirs à disposition des individus (Roberts, 2013). La probabilité que les consultant·e·s mentionnent des intérêts de loisirs en lien avec les nouvelles technologies est donc fortement susceptible de se produire dans le cadre d'une consultation en orientation, notamment dans le cas des jeunes qui souhaitent devenir informaticien·ne ou concepteur·rice de jeux vidéo. Toutefois, de telles activités étant souvent perçues de manière négative, il n'est pas forcément aisé pour les psychologues conseiller·ère·s en orientation d'identifier les compétences qui peuvent y être développées en vue de les transférer dans la vie professionnelle.

Cependant, McGonigal (2015) propose que les composantes essentielles propres à l'ensemble des jeux en général, et des jeux vidéo en particulier (i.e., les défis, héros, quêtes, adversaires, ressources, alliés et victoires épiques) peuvent être mobilisées dans la vie de tous les jours, en vue d'aider les individus à surmonter toute sorte de défis de vie, majeurs ou triviaux. L'auteure a ainsi formalisé cette approche en une méthode qui connaît un succès

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

grandissant et dont l'efficacité pour réduire les manifestations d'anxiété et de dépression commence à être documentée (Roepke et al., 2015). Le recours aux principes de cette approche dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle a déjà été proposé (Rochat, 2016a) et semble constituer un exemple intéressant de la manière dont les compétences développées au travers des loisirs peuvent également être mises à profit dans la vie professionnelle, par exemple lors des périodes de transitions ou en cas de défis importants sur le lieu de travail. En ce sens, le recours à une analyse des compétences développées dans le cadre des jeux et des jeux vidéo, et sur la manière dont elles peuvent être transférées dans la vie professionnelle et la gestion de carrière semble également particulièrement pertinent, au-delà même des intérêts sportifs et artistiques.

V) Conclusion

Les loisirs jouent un rôle central dans la vie actuelle des sociétés occidentalisées. L'importance de ces activités interroge le rapport qu'elles entretiennent avec la carrière, notamment au moment du choix professionnel initial des adolescents pour lesquels ces activités tiennent une place centrale dans leur vie. L'article présente un modèle permettant de conceptualiser les différentes stratégies de conciliation des loisirs et de la carrière chez les artistes et sportif·ve·s, en vue d'identifier les interventions de conseil en orientation les plus appropriées à adopter. Parmi ces interventions, l'identification et le transfert des compétences développées dans le cadre des loisirs semblent particulièrement prometteurs pour permettre aux psychologues conseiller·ère·s en orientation d'aider les artistes et sportif·ve·s à trouver et à construire une carrière professionnelle satisfaisante tout au long de leur vie. Toutefois, les considérations soulevées dans le présent article ne se limitent pas au choix professionnel initial et peuvent également trouver écho auprès des stratégies de reconversions professionnelles. Enfin, les pistes proposées peuvent également s'appliquer à des loisirs typiquement perçus

ARTICLE 3 : Concilier loisirs et carrière

comme moins « prestigieux » que des activités artistiques ou sportives, tels que les jeux ou les jeux vidéo.

Article 4 : Effects of motivational interviewing training in career counseling: A pilot study.

Reproduction de la référence suivante :

Rochat, S. (soumis). Effects of motivational interviewing training in career counseling: A pilot study. *Journal of Career Development*.

Abstract

Motivational interviewing (MI) is receiving increasing attention in the field of career counseling. Using a quasi-experimental design, this pilot study examines the impact of MI training on career counselors' behaviors and clients' talk within audio-recorded interviews. Eight school-based career counselors participated in the study. They audio-recorded their interviews with 30 students prior to MI training and with 32 students after it. Counselors' behaviors and students' talk were coded using the MISC 2.1. The results demonstrate mixed outcomes in terms of career counselors' MI proficiency after the training. Career counselors' proficiency improved in some of the indicators (percentage of MI-consistent behaviors and reflections-to-questions ratio) and worsened in others (percentages of complex reflections and open questions). Reaching proficiency in the percentage of complex reflections influenced students' change talk, but reaching proficiency in the percentage of MI-consistent behaviors did not. Implications for MI training and research in career counseling are discussed.

Keywords: motivational interviewing; career counseling; MI training; school-to-work transition; MI proficiency.

Effects of Motivational Interviewing Training in Career Counseling: A Pilot Study

Recently, motivational interviewing (MI; Miller & Rollnick, 2013b) has received increasing attention in the career counseling literature (e.g., Klonek et al., 2016; Lierman, 2011; McClain, 2010; Rochat & Rossier, 2016; Stoltz & Young, 2013). Motivation is recognized as a key component of vocational behavior and development (e.g., Vondracek et al., 2015; Vondracek & Kawasaki, 1995) and a prerequisite condition for the career decision-making process (Gati, Krausz, Osipow, & Saka, 2000a; Gati et al., 1996). According to the judgement of expert career counselors, lack of motivation is the most severe difficulty in the career counseling process and the one that needs to be addressed first (Gati, Amir, & Landman, 2010). Unfortunately, career counselors are often left with few resources to effectively foster the motivation of their clients (Stoltz & Young, 2013). Therefore, several authors (Author, resubmitted after minor revisions; Lierman, 2011; Stoltz & Young, 2013) have recently suggested using MI in career counseling sessions to fill this gap. Originally developed in the field of addiction treatment (Miller & Rollnick, 1991), MI has rapidly encountered great success in various health settings, where it has proven efficient to promote behavior change (e.g., Burke et al., 2003; Hettema et al., 2005; Lundahl et al., 2010). Using motivational MI in career counseling thus appears to be a promising way to provide clear and empirically grounded principles to amplify the motivation of career counseling clients (Author, resubmitted after minor revisions; Lierman, 2011; Stoltz & Young, 2013).

However, no empirical research has yet been conducted to determine the effect of MI training on career counselors' behaviors and clients' talk. This gap is damaging because the ability of these practitioners to effectively increase the motivation of their clients with MI will ultimately depend on their ability to master the principles of the method. Consequently, more effort is needed to assess the impact of MI training on career counselors' behaviors and clients' talk. This article constitutes a first step in this direction. Using a quasi-experimental design, the

ARTICLE 4 : Motivational interviewing training

present study examines the effects of MI training on the behaviors of career counselors working with compulsory school students in Western Switzerland. The impact of MI proficiency on those students' talk is also assessed.

I) Motivational Interviewing

MI (Miller & Rollnick, 1991, 2002, 2013b) is a motivational enhancement method developed in the field of substance abuse treatment to motivate people to change their health habits. This method can be defined as:

“a collaborative, goal-oriented style of communication with particular attention to the language of change, designed to strengthen personal motivation for and commitment to a specific goal by eliciting and exploring the person's own reasons for change within an atmosphere of acceptance and compassion.” (Miller & Rollnick, 2013b, p. 410)

In particular, this method aims at evoking and reinforcing the client's arguments in favor of change (“change talk”) while strategically responding to the client's arguments against change (“counter-change talk”). This is achieved through strategic interventions using active listening skills (e.g., open questions intended to elicit arguments in favor of change, amplified reflections aiming at leading the client to minimize his or her arguments against change) (see Stoltz & Young, 2013, for a concrete illustration of these strategies in career counseling). This intention to facilitate change in a certain direction is what differentiates this method from the person-centered approach and from other counseling techniques (Miller & Rollnick, 2009). Importantly, MI interventions should always be carried out in an empathetic climate that fosters the collaboration with the client and supports his or her autonomy. In general, MI is mostly used as a prelude to foster clients' compliance with specific treatments (Miller & Rollnick, 2009). Over time, several studies have accounted for the efficacy of this method to help people increase their healthy behaviors (i.e., substance use, gambling, diet, exercise, compliance with medical recommendations, and sexual behavior) (see Lundahl et al., 2010, for a meta-analysis

ARTICLE 4 : Motivational interviewing training

of MI impact on counseling outcomes). In particular, MI seems to be especially useful when working with adolescents (Naar-King & Suarez, 2010).

Recently, Stoltz and Young (2013) advocated that MI can be used to increase clients' motivation to attend career counseling sessions and to help reduce their ambivalence regarding career choice. Rochat (2015) also proposed that MI can smooth the process of career choice compromise as it helps preserve the working alliance during the process and can maintain the client's motivation to find a suitable occupation. Rochat and Rossier (2016) then conducted a case study illustrating how and why MI can be used in career counseling to help clients explore and resolve their ambivalence regarding career options. Simultaneously, Klonek et al. (2016) suggested using the observational coding systems developed in the field of MI to conduct a sequential analysis of the interaction between career counselors and their clients.

Altogether, these pioneer works contribute to highlighting the potential benefits of using MI to foster the effectiveness of career counseling interventions. However, promoting the use of this method requires ensuring that career counselors will be able to use it adequately. In today's society, there is a strong incentive to assess the quality of the facilities delivered to clients as well as the efficiency of the training of the individuals who provide these services (Juntunen & Martin, 2015). According to the hypothetical causal chain of MI efficacy suggested by Miller and Rose (2009), being trained in MI is likely to foster counselors' empathy and use of MI techniques. These skills could then lead their clients to engage in more change talk and less counter-change talk. The increase in argumentation in favor of change within a session then tends to foster the emergence of commitment to change, which in turn predicts effective change for the client. One meta-analysis (de Roten et al., 2013) and several literature reviews on MI training (Barwick, Bennett, Johnson, McGowan, & Moore, 2012; Madson et al., 2009; Soderlund et al., 2011) concluded that MI training had generally positive—although moderated—effects on clinicians' MI skills. In most cases, the clinicians displayed significantly

higher levels of MI proficiency based on at least one of the MI indicators (e.g., percentage of MI-consistent behaviors, of complex reflections, of open questions, or reflections-per-questions ratio). Unfortunately, little is known about the effect of MI training on counselors' behaviors and clients' talk in the context of career counseling. Therefore, the goals of this pilot study are (1) to assess the impact of MI training on career counselors' behaviors, (2) to identify potential personal factors that may influence the effect of MI training, and (3) to assess the impact of this approach on clients' talk.

II) Method

Participants

Counselors. Eight school-based career counselors participated in the study. They were four men and four women ($M = 39.38$ years old, $SD = 11.64$) working in 8 different schools of the State of Vaud. All of them had obtained a master's degree in career counseling psychology at the University of XXX and had worked as career counselors for an average of 17.44 years ($SD = 7.62$). They had no prior knowledge on MI before the training, except for one career counselor who had read a book on the topic.

In their daily work, these professionals are required to help students find a vocational educational and training position (VET) before they leave school. In Switzerland, the school-to-work transition occurs at a relatively young age; 2/3 of students apply for a VET position at the end of compulsory school (that is, at approximately at the age of 15). However, finding a VET position is a challenging task that can be somewhat disheartening. A strong motivation thus appears to be a key protective factor for successful school-to-work transitions (e.g., Hirschi, 2009; Valero et al., 2015). Consequently, it seems relevant to provide school-based career counselors with MI training in order to support them in fostering students' motivation to seek a VET apprenticeship position despite the potentially discouraging context.

Students. Prior to the MI training, the career counselors interviewed thirty-two students (59.4% girls, $M = 15.00$ years old, $SD = 0.67$) who constituted the comparison group. These students were in the last year of compulsory school and in middle- to low-requirements tracks. Among them, 58.6% were Swiss, and 41.4% had other nationalities (13.8% Portuguese, 10.3% Balkan, 3.4% other European countries, 13.4% non-European countries). This percentage is consistent with the fact that in the state of Vaud, foreign students are known to be over-represented in middle and low-requirements school tracks (Stocker, 2010). After the MI training, the career counselors interviewed thirty-two other students (58.82% girls, $M = 14.94$ years old, $SD = 0.81$) who constituted the quasi-experimental group (MI group). These students were also attending the last year of compulsory school in middle- to low-requirements tracks. Among them, 73.3% were Swiss (13.3% Portuguese, 10.0% Balkans, 3.3% non-European countries).

Procedure

MI training. The career counselors were trained in MI from June to October 2015. The training program comprised a 2-day workshop (16 hours) followed by an individual supervision session delivered by the trainer, who was a member of the Motivational Interviewing Network Trainers (MINT). The workshop consisted of didactic lectures and experiential exercises based on role play. The training followed the 8 sequential stages recommended by Miller and Moyers (2006): (1) understanding the spirit of MI, (2) developing client-centered counseling skills, (3) learning to identify and strengthen change talk, (4) learning to elicit change talk, (5) responding to resistance, (6) forming a change plan, (7) reinforcing clients' commitment to change, and (8) facilitating the transition from MI to other counseling methods. During the supervision session, the trainer provided career counselors individualized feedback on one of their audio-recorded career counseling interviews.

Data collection. At the baseline (between September 2014 and January 2015), each career counselor sent an average of 4 audio-recorded samples ($SD = 2.33$) of their typical interviews prior to the training ($M = 31.19$ minutes; $SD = 12.57$). Each interview was held with a different student. As the career counselor-student ratio in compulsory school is approximately 1:600, counselors frequently meet with students only once. After the training (between October 2015 and March 2016), each of the counselors sent an average of 4.25 audio-recorded interviews ($SD = 4.33$) of their real-life practice in which they tried to apply MI techniques. Again, each interview was conducted with a different student. The MI delivery was non-manualized, as recommended by the authors (Hettema et al., 2005). Interviews with these students lasted an average of 33.62 minutes ($SD = 11.52$). The data collection from the two groups took place over two years to collect comparable samples in terms of the imminence of the school-to work transition.

Both groups of students were recruited according to the same scenario: At the beginning of the school year, the career counselors presented the research project to the students during their annual classroom visit. Students interested in participating in the study were asked to complete a consent form and to have it signed by their parents. In compensation for their participation, the students received a USB stick after the interview. The career counselors also completed a questionnaire on the students' demographics after the audio-recorded interview.

Measures

Motivational Interviewing Skills Code 2.1 (MISC 2.1; Miller et al., 2008). The MISC 2.1 was used to quantify the counselors' behaviors and the clients' talk throughout the audio-recorded interviews. The MISC 2.1 is a coding system developed to assess a clinician's adherence to MI and to conduct research on the processes underlying the relationship between a counselor and a client. The coding system involves a count of the counselors' behaviors and a count of the clients' talk. Counselors' behaviors and clients' talk are classified into mutually

ARTICLE 4 : Motivational interviewing training

exclusive categories. The count of counselors' behaviors is based on specific types of interventions that can be MI consistent (MICO; affirming, emphasizing control, open questions, complex reflections, simple reflections, reframe, and support), neutral (others; advise with permission, facilitate, filler, giving information, near reflections, closed questions, raise concern with permission, and structure), or MI inconsistent (MIIN; advise without permission, confront, direct, raise concern without permission, and warn). Clients' talk count is based on specific types of statements regarding the considered change. Change talk category (CT) refers to all of the clients' statements (reasons, others, commitment, and taking steps) in favor of change, while counter-change talk category (CCT) designates all statements (reasons, others, commitment and taking steps) against change. Follow/neutral talk includes all of the clients' statements that are unrelated to the considered change.

Counselors' and clients' statements were sequenced and coded by the author of this study using the software Audacity 2.0.6. The interviews were entirely double coded by four master's students in career counseling psychology who received a 30-hour training on the coding method, including supervision sessions that aimed to answer questions and to solve coding discrepancies. Cohen's kappa and intraclass correlation coefficients were assessed (see Table 1). According to Landis and Koch (1977), the average Cohen's kappa for the overall interview was substantial ($M = .69$, $SD = .07$), and the intraclass correlations varied from fair to excellent (ICC ranging from .21 to .86) for counselors' behaviors and clients' talk count. At the broader category level (e.g., MICO, MIIN, CT, CCT), the intraclass correlations ranged between substantial and excellent (ICC ranging from .71 to .97), which is somewhat comparable to agreements reached in a previous study (e.g., Gaume, Gmel, & Daepfen, 2008).

Analyses

First, the percentages of MI-consistent behaviors (% MICO), of complex reflections (% REC), and of open questions (% QUO), as well as the reflections-to-questions ratio (R/Q ratio)

displayed by the career counselors during the interview prior and after the training, were calculated. These scores were compared with the MI proficiency threshold determined by Miller and Rollnick (2013b) using one-sample *t*-tests (e.g., Klonek et al., 2016). As career counselors did not provide the same number of recordings, the data were weighted according to the counselors, and the analyses were performed upon 295 observations. Second, one-way ANOVAs were used to compare the counselors' behaviors and the clients' talk displayed during the interviews prior to and after the training. Cohen's *d* was calculated to indicate the effect size; 0.2 was considered a small, 0.5 was considered a moderate, and 0.8 was considered a large effect (Cohen, 1988). Hierarchical regressions were used to determine the influence of career counselors' demographics (sex and seniority) on their MI proficiency after the training. Finally, one-way ANOVAs were conducted to assess the impact of MI proficiency on the clients' CT and CCT.

III) Results

Effects of MI Training on Career Counselors' Behaviors

Career counselors' behaviors prior to and after the training were compared with the threshold of basic and expert levels in MI, as determined by Miller and Rollnick (2013b). Prior to the training, the % MICO ($M = 87.69\%$, vs. $M = 90\%$, $t(127) = -2.82$, $p < .01$), the % QUO ($M = 23.77\%$, vs. $M = 50\%$, $t(127) = -30.66$, $p < .001$), and the R/Q ratio ($M = 0.52$, vs. $M = 1$, $t(127) = -31.15$, $p < .001$) were below the basic level of MI proficiency. However, the % REC ($M = 44.52\%$ vs. $M = 40\%$, $t(127) = 3.42$, $p < .01$) significantly differed between the MI basic level and the MI expert level ($M = 50\%$, $t(127) = -4.14$, $p < .001$); this indicated that the career counselors surpassed the basic level for this criterion prior to the training but did not reach the expert level.

After the training, the % MICO differed significantly and positively from the basic level of MI proficiency ($M = 91.90\%$, vs. $M = 90\%$, $t(166) = 4.18$, $p < .001$) and negatively from the

ARTICLE 4 : Motivational interviewing training

expert level of MI ($M = 98\%$, $t(166) = -13.45$, $p < .001$); this indicated that the career counselors reached the basic level but not the expert level for the percentage of MI-consistent behaviors. The R/Q ratio displayed a slight increase but not to the point of reaching the basic level of MI proficiency ($M = 0.55$, vs. $M = 1$, $t(166) = -38.32$, $p < .001$). Unexpectedly, the % REC and the % QUO decreased after the training. These scores thus significantly and negatively differed from the basic level of MI proficiency (% REC: $M = 31.57\%$, vs. $M = 40\%$, $t(166) = -7.22$, $p < .001$; % QUO: $M = 17.62$, vs. $M = 50\%$, $t(166) = -57.51$, $p < .001$), showing that the counselors did not reach the basic level of MI proficiency for these indicators.

The results of the one-way ANOVAs (see Table 1) confirmed that the differences observed prior to and after the training were statistically significant. The results highlighted a significant decrease in all MI-inconsistent behaviors after the training (advise without permission, confront, direct, raise concern without permission, and warn), although the effect sizes were moderate. Additionally, there was a significant increase in counselors' MI-consistent behaviors (affirming, emphasizing control, simple reflections, reframe, and support), except for the number of open questions, which significantly decreased after the training. The number of complex reflections also decreased, although not significantly. The significant increase in simple reflections after the training thus likely better accounted for the decrease in the % REC than the decrease in complex reflections.

In fact, the one-way ANOVA results demonstrate a significant increase in the total number of reflections ($F(1, 294) = 8.03$, $p < .01$) after the training ($M = 35.84$, $SD = 16.17$) compared to before the training ($M = 29.80$, $SD = 20.47$). This finding may suggest that the career counselors tended to adopt a reflective stance but that the reflections were mainly simple instead of complex. Interestingly, the one-way ANOVA outcomes also indicated that career counselors asked significantly ($F(1, 294) = 16.42$, $p < .001$) more closed questions after the training ($M = 53.49$, $SD = 20.79$) than before it ($M = 43.00$, $SD = 23.54$). This result may

Table 1.

Intraclass Correlations, Means, Standard Deviations, and Contrast of Career Counselors' Behaviors and Clients' Talk Prior and After MI Training.

MISC 2.1 Categories	ICC	Prior Training (n = 128)		After Training (n = 167)		ddl	F	p	d
		M	SD	M	SD				
Counselors Variables									
MI-consistent behaviors (MICO)	0.90	53.17	33.55	59.87	23.23	1, 293	4.10	<.05	-0.23
Affirming	0.86	5.73	3.33	8.98	6.28	1, 293	28.09	<.001	-0.65
Emphasizing control	0.75	0.09	0.32	0.70	1.28	1, 293	27.35	<.001	-0.65
Open questions	0.60	16.61	13.59	12.98	6.96	1, 293	8.90	<.01	-0.34
Complex reflections	0.47	13.51	11.18	11.46	7.28	1, 293	3.63	.058	0.22
Simple reflections	0.69	16.29	11.53	24.39	12.64	1, 293	32.08	<.001	-0.67
Reframe	0.53	0.25	0.44	0.57	1.08	1, 293	9.95	<.01	-0.39
Support	0.69	0.69	1.18	0.80	0.93	1, 293	0.88	.350	-0.10
Neutral (Others)	0.93	86.70	40.35	102.94	31.91	1, 293	14.91	<.001	-0.45
MI inconsistent behaviors (MIIN)	0.71	7.36	6.13	5.31	3.99	1, 293	12.02	<.01	-0.40
Advise without permission	0.75	4.05	4.80	3.95	3.42	1, 293	0.04	.833	0.02
Confront	0.50	1.67	2.73	0.84	1.12	1, 293	12.58	<.001	0.40
Direct	0.36	1.09	1.69	0.25	0.56	1, 293	35.75	<.001	0.67
Raise concern without permission	0.21	0.34	0.87	0.09	0.29	1, 293	12.39	<.01	0.39
Warn	0.40	0.21	0.70	0.18	0.39	1, 293	0.24	.623	0.05
Clients Variables									
Change talk (CT)	0.91	22.09	12.88	28.90	18.51	1, 293	12.63	<.001	-0.43
Reasons +	0.85	11.46	7.43	15.30	9.91	1, 293	13.41	<.001	-0.44
Others +	0.52	4.59	4.75	6.08	5.48	1, 293	5.96	<.05	-0.29
Commitment +	0.65	1.37	1.67	2.01	3.38	1, 293	3.92	<.05	-0.24
Taking step +	0.91	4.67	4.51	5.51	4.66	1, 293	2.44	0.12	-0.18
Follow/Neutral (F/N)	0.97	73.60	43.17	83.94	37.07	1, 293	4.88	<.05	-0.26
Counter-change talk (CCT)	0.93	10.21	8.97	13.62	10.98	1, 293	8.15	<.01	-0.34
Reasons -	0.80	7.02	6.65	8.33	6.74	1, 293	2.79	.096	-0.20
Others -	0.73	2.71	3.04	4.97	5.09	1, 293	19.18	<.001	-0.54
Commitment -	0.25	0.48	0.87	0.32	0.73	1, 293	3.22	.074	0.20
Taking step -	0.64	1.37	1.74	1.57	1.47	1, 293	1.24	.267	-0.12
MI proficiency indicators									
% of MICO		87.69	9.28	91.90	5.86	1, 293	22.60	<.001	-0.54
% of REC		44.52	14.98	31.57	15.07	1, 293	53.78	<.001	0.86
% of QUO		23.77	9.68	17.62	7.28	1, 293	38.83	<.001	0.72
R/Q ratio		0.52	0.18	0.55	0.15	1, 293	3.89	<.05	-0.18

suggest that the counselors did indeed adopt a more evocative approach following the training but that the questions they asked were closed rather than open, which explains the decrease in the percentage of open questions.

Predictors of Career Counselors' Proficiency in MI

Hierarchical regressions were conducted on the weighted data to assess the impact of the counselors' demographics on their MI proficiency. Sex was entered first, followed by seniority. Table 2 shows that both sex and seniority accounted for a non-negligible part of the variance in some of the counselors' indicators of MI proficiency. In particular, seniority negatively predicted the counselors' % MICO and % REC, indicating that less experienced career counselors tended to score higher on these dimensions. Moreover, sex predicted part of the variance in the counselors' % MICO and R/Q ratio, suggesting that women tended to score higher on these dimensions. One-way ANOVAs were conducted to refine these results.

Table 2.

Standardized Beta Weights and R^2 Increase from Hierarchical Multiple Regression Equations Predicting MI Proficiency in Terms of % MICO, % REC, % QUO and R/Q ratio after MI Training from Career Counselors' Sex and Seniority.

Predictor	MI Proficiency Indicators							
	% MICO		% REC		% QUO		R/Q	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Step 1	.17***		.03*		.04*		.14***	
Sex		.43***		.17*		-.19*		.37***
Step 2	.13***		.14***		.07**		.02*	
Seniority		-.45***		-.48***		-.33**		-.20*
Total R^2	.31***		.17***		.09**		.15***	
n	166		166		166		166	

Note.

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

MI-consistent behaviors / (MI-consistent behaviors + MI-inconsistent behaviors); % REC = complex reflections / total reflections; % QUO = open questions / total questions; R/Q ratio = (total reflections / total questions).

Interestingly, it appeared that men displayed a significantly higher number ($F(1, 166) = 6.64, p < .05$) of MI-consistent behaviors ($M = 63.28, SD = 24.64$) than women ($M = 53.78, SD = 19.20$). However, women also displayed significantly fewer ($F(1, 166) = 37.23, p < .001$) MI-inconsistent behaviors ($M = 3.03, SD = 3.95$) than men ($M = 6.59, SD = 3.41$). Consequently, the predictive effect of sex on the % MICO indicator seemed to be better explained by the fact that women were less prone than men to display MI-inconsistent behaviors.

Effects of MI Proficiency on Clients' Talk

One-way ANOVAs were also used to assess the difference between the comparison group and the MI group regarding the amount of CT and CCT displayed during the interview. The results demonstrated that students in the MI group expressed significantly more CT and CCT than students in the comparison group (see Table 1). As not all the interviews reached MI proficiency, further analysis was conducted to assess the specific impact of MI skills on clients' talk. The amount of CT and CCT according to the level of MI proficiency (below-threshold, basic, and expert proficiency) displayed in the interviews conducted with the MI group was also assessed (see Table 3). Due to the small number of interviews that reached basic MI proficiency for the % QUO ($n = 1$) and R/Q ratio ($n = 0$), comparisons were possible for only two indicators: the % MICO and the % REC.

The results showed no significant difference in the amount of CT or CCT between the interviews in which the counselors achieved no, basic, and expert proficiency for the % MICO indicator. However, the outcomes displayed significant differences in the amount of clients' CT and CCT when different levels of MI proficiency were reached for the % REC indicator. A post-hoc Bonferroni test highlighted a significant difference in the amounts of CT and CCT between expert and below-threshold interviews (expert > below threshold). Moreover, the amount of CCT differed significantly between the expert and basic interviews (expert > basic). The difference between these two groups in terms of CT was only marginal (expert > basic).

Finally, the amount of CT differed marginally between the basic and below-threshold interviews (basic > below threshold). No difference was found between these last two groups regarding the amount of CCT.

IV) Discussion

Effects of MI Training on Counselors' Behaviors

This pilot study first intended to assess the outcomes of an MI training on school-based career counselors' behaviors. The results showed that most of the counselors' behaviors were not consistent with MI prior to the training, which is consistent with Klonek et al.'s (2016) findings that typical career counseling sessions generally do not meet MI criteria. However, the attainment of the basic proficiency level for the percentage of complex reflections' criteria may reflect the fact that the career counselors participating in the training were psychologists and therefore already possessed good listening skills.

Participation in MI training was associated with the achievement of a basic level of MI proficiency for only one indicator (the percentage of MICO behaviors). This is consistent with articles reporting that counselors reached a basic proficiency level on some of indicators of skillfulness (e.g., Smith et al., 2007) but not with those reporting attainment on all of the indicators (e.g., Miller, Yahne, Moyers, Martinez, & Pirritano, 2004; Moyers et al., 2008). This result may be explained by the fact that in contrast to most studies, career counselors' MI skills were assessed not with simulated clients directly after the MI training but several months later in real-life settings. In fact, several authors have observed the erosion over time of MI skills after MI training, especially when delivered in real practice (e.g., Doran, Hohman, & Koutsenok, 2011; Schwalbe, Oh, & Zweben, 2014). The time lapse between MI training and the recordings in the sample could thus contribute to explaining the fact that MI basic proficiency was reached on only one indicator. Future research on MI training in career counseling should thus also provide a more immediate assessment of counselors' MI skills after

ARTICLE 4 : Motivational interviewing training

training to determine whether their skills after MI training decreased over time or remained low.

Conversely, the present study also reports a deterioration of the career counselors' proficiency in terms of the percentages of complex reflections and open questions. This finding is surprising and may indicate that the MI training improved career counselors' technical skills in MI (intensification of requested behaviors) at the expense of the depth of their qualitative content (opening of questions and complexity of reflections). However, the in-depth analysis revealed that the decrease in the percentage of complex reflections was better explained by the increase in the number of simple reflections than by a decrease in the number of complex reflections. This consideration tends to highlight that contrary to what this score reflected, career counselors adopted a more reflective stance after MI training, although they did so imperfectly. This is consistent with career counselors' slight improvement in their ratio of reflections per question after the training, although they did not reach the basic proficiency threshold for this indicator. To a lesser extent, the decrease in the percentage of open questions can also be explained by the increase in closed questions, which could indicate an imperfect attempt to adopt a more evocative stance after the training.

Moreover, it should be noted that the intraclass correlations for the complex reflections and open questions were relatively low, which is a recurring problem in the MI literature (e.g., Gaume et al., 2008; Klonek et al., 2016). Additionally, the decrease in the percentage of open questions and complex reflections may also be explained by the career counselors' desire to comply with the method they had been taught. In this sense, it is possible that the efforts to master the new technical aspects of MI overshadowed the deployment of more familiar active listening skills (such as doing complex reflections and asking open questions). It is also likely that the pressure generated by the implicit assumption of performance assessment underlying

the interview recording after MI training may have undone the career counselors' initial active listening skills (e.g., Bohman, Forsberg, Ghaderi, & Rasmussen, 2013).

Altogether, these results are consistent with the authors' claims that "MI must be considered as a highly complex clinical skill that takes considerable time to learn and master" (Soderlund et al., 2011, p. 24). In fact, Miller and Rollnick (2009) warned that MI is not an easy method to learn, and several authors (e.g., Bohman et al., 2013; Schwalbe et al., 2014) have suggested that the common format of MI training is insufficient to teach counselors the lasting MI skills required. Although encouraging, the findings of this study nonetheless emphasize that additional supervision sessions would be necessary to ensure career counselors' proficient use of MI in their daily interventions (e.g., de Roten et al., 2013; Forsberg, Ernst, & Farbring, 2011; Forsberg, Forsberg, Lindqvist, & Helgason, 2010). These results thus provide safeguards in emphasizing that the recent and widespread infatuation for applying MI in career counseling interventions should not lead to "naïve over-optimism about the prospects of [...] professionals quickly learning and mastering MI" (Soderlund et al., 2011, p. 24).

Predictors of Career Counselors' Mastery in MI

A second aim of this pilot study was to highlight possible personal factors that may impact the effect of MI training on career counselors' behaviors. The results of hierarchical regressions tend to emphasize that individual factors may influence the effect of MI training on career counselors' behaviors, which may have important practical implications. In particular, the fact that seniority negatively predicts career counselors' scores on MI proficiency may have implications in terms of prospects for counselors' MI training. If these findings were confirmed by future research conducted on larger samples, it could mean that career counselors wishing to become trained in MI could benefit from doing so early in their career. It has been found that it is difficult to undo counselors' prior habits of counseling, including those that are inconsistent with MI (Miller & Mount, 2001). Similarly, in one review, it appeared that MI training mostly

ARTICLE 4 : Motivational interviewing training

seemed to increase the skills of professionals who were inexperienced or unfamiliar with the therapeutic relationship (de Roten et al., 2013). Therefore, becoming trained in MI late in one's career could result in less improvement due to MI-inconsistent counseling habits that have become more rigid over time.

Furthermore, the predictive effect of sex on the percentage of MI-consistent behaviors is better explicated by the fact that women are less likely to display MI-inconsistent behaviors than men. This suggests that MI training programs should be sure to focus on two axes: (1) increasing MI-consistent behavior and (2) decreasing MI-inconsistent behavior. However, the small sample of career counselors considerably limits the scope of these findings, and upcoming studies should train more participants. Moreover, future research should ensure that participants provide a similar number of audiotaped interview samples so that the data do not have to be weighted to make comparisons.

Effects of MI Proficiency on Clients' Talk

The last goal of this pilot study was to assess the impact of MI proficiency on clients' talk. The results suggest that proficiency in terms of the percentage of MI-consistent behaviors had no effect on the students' change talk. This result is surprising, but Miller and Mount (2001) already noted that MI training only adds new MI-consistent behaviors to a pre-existing set of counseling habits, which limits the effect of the newly acquired behaviors on the clients' talk. On the contrary, when the interviews reached MI proficiency in the indicator of the percentage of complex reflections, the students expressed both more change talk and more counter-change talk. This emphasizes the fact that the mastery of complex reflections has a significant impact on clients' talk.

It may be surprising that the amount of counter-change talk increased with the level of MI proficiency based on the percentage of complex reflections, but this finding is consistent with the outcomes of previous research (Apodaca et al., 2016; Gaume, Bertholet, Faouzi, Gmel,

& Daepfen, 2010; Pirlott, Kisbu-Sakarya, DeFrancesco, Elliot, & MacKinnon, 2012). This increase in the amount of counter-change talk may indicate that both sides of ambivalence toward change were explored within the interviews (Gaume et al., 2010). A high percentage of complex reflections can thus contribute to the establishment of an empathic climate, which could foster clients' expression of unpopular opinions (Miller & Rollnick, 2013b).

As the counselors did not reach the basic level of MI proficiency on the remaining indicators in the present study, it is not possible to assess their impact on the clients' talk. Consequently, future research should be conducted with better trained subjects to assess the effect of MI proficiency in these indicators on clients' talk. Such research will then allow evaluations of the effectiveness of MI in career counseling. A sequential analysis of counselors' and clients' interactions could also provide valuable information on the effect of specific MI-consistent behaviors on clients' talk. Additionally, it should be noted that this study presents data from one single session between a counselor and a client. Therefore, the evolution of clients' talk among the sessions could not be taken into consideration, although this appeared to be an important factor of MI efficacy (Amrhein, Miller, Yalne, Palmer, & Fulcher, 2003). Future research should thus also be concerned with the evolution of clients' talk throughout career counseling sessions. Finally, although MI is posited to be highly effective in work with adolescents (Naar-King & Suarez, 2010), studies should assess the impacts of MI training on career counselors working with different types of clients, such as unemployed people and young adults who are not in employment, education or training (NEET).

V) Conclusion

MI is receiving increasing attention in the field of career counseling. The design of this pilot study allowed a contrast between career counselors' behaviors and clients' talk prior to and after MI training. The results tend to suggest that MI training allowed career counselors to reach basic MI proficiency in terms of the percentage of MI-consistent behaviors and slightly

ARTICLE 4 : Motivational interviewing training

improved the ratio of reflections to questions. However, the percentages of complex reflections and open questions decreased after the training, which can be attributed to imperfect attempts to adopt an evocative and a reflective approach. These findings also suggest that focusing on the new technical aspects of MI can be detrimental to more familiar active listening skills on which proficient delivery of MI strongly relies. Both sex and seniority seem to constitute personal factors that may influence the effect of MI training on career counselors, which gives rise to ideas for improving the MI training program. Finally, the results highlight that reaching the MI proficiency threshold for the percentage of complex reflections fostered both clients' change talk and their counter-change talk within the interviews. This indicates that a reflective stance is likely to contribute to the exploration of the ambivalence regarding change. Overall, the results of this pilot study show that MI training has some benefits for career counselors but also emphasize the necessity to pursue research on the impact of MI training on career counseling sessions with larger samples and more diverse populations.

Article 5 : Integrating motivational interviewing in career counseling: A case study.

Reproduction de la référence suivante :

Rochat, S., & Rossier, J. (2016). Integrating motivational interviewing in career counseling: A case study. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 150-162.

Abstract

Motivational interviewing (MI) is receiving increasing attention in the field of career counseling. However, none of the previous studies have concretely presented *how* this method could and *why* it should be integrated in career counseling. Through the use of a single case study design, this paper illustrates *how* a brief MI (BMI) intervention can be integrated into career counseling interventions to help resolve career dilemmas. An analysis of the interactions between the client and his counselor using the Motivational Interviewing Skills Code 2.1 illustrates *why* this method can be useful for career counseling. Immediate and long-term effects of the global career counseling intervention on the client's career decision-making difficulties, as well as the specific impacts of the BMI intervention, are assessed. This case study shows that the BMI approach can be integrated in a career counseling intervention to help career counseling clients overcome career dilemmas and increase their readiness to make career choices.

Keywords: career counseling, motivational interviewing, career decision-making difficulties, career dilemma.

Integrating Motivational Interviewing in Career Counseling: A Case Study

Motivation is a key component in the success of career-related tasks and transitions (Hirschi, 2009; Hirschi et al., 2013; Kanfer, Wanberg, & Kantrowitz, 2001). However, this concept is not well integrated in career counseling theories and settings. Career counseling theories about career processes and career decisions are numerous. However, the role of motivation is not explicitly stated in these theories. For example, motivation is posited as a prerequisite to career decision-making in Gati et al. (1996) cognitive taxonomy of career decision-making difficulties, but its role and nature are not clearly explained. In social cognitive career theory (Lent et al., 1994), motivation is partly explained by the self-evaluative processes underlying the outcome expectations, but the concept of motivation is not specifically addressed. Finally, life-design theory (Savickas, 2001) does afford motivation a prominent role in the client's career concerns, but this theory does not explicitly mention the role played by motivational factors in career development. Accordingly, career counseling interventions appear to have little if any immediate effect on the lack of motivation (e.g., Gati, Ryzhik, & Vertsberger, 2013; Masdonati et al., 2009). Vondracek, Ford, and Porfeli's (2015) living systems theory of vocational behavior and development is a recent and notable exception. This theory includes Ford's (1992) motivational system theory, whose principles to motivate humans have been found highly consistent with the components of MI interventions, thus supporting the integration of this method in career counseling (Author, resubmitted after minor revisions).

For this reason, career counselors are relatively unprepared to work with clients who are not motivated to attend career counseling or to make career changes (Stoltz & Young, 2013). Over the last decade, an increasing number of authors have suggested integrating motivational interviewing (MI; Miller & Rollnick, 1991, 2002; Miller & Rollnick, 2013b) in career counseling to address this shortcoming (Author, resubmitted after minor revisions; Lierman, 2011; McClain, 2010; Reid, 2008; Stoltz & Young, 2013). MI is certainly not the only method

that can increase clients' motivation, but it is the one that has provided the most evidence of its efficacy (Ryan et al., 2011). Moreover, this method can also be used to help a person explore and resolve a dilemma. This property is particularly interesting for career counseling because career clients may struggle with career dilemmas, such as balancing work and life, hesitating between two career options, etc. (Pittman, 2000; Stoltz & Young, 2013). Despite these advances, a concrete efficacy analysis or case illustration of the application of this method in this context has not yet been proposed. A case study analysis may provide support for the relevance and way of effectively implementing this method in the field of career counseling (Yin, 2008). Through a detailed observation of a specific situation, the case study design allows concentrating on the processes and outcomes of specific career interventions to emphasize what would be most appropriate to study on a larger scale. In this sense, conducting a case study can be considered a necessary and inexpensive assessment of how MI could be used in career counseling.

I) Motivational Interviewing in Career Counseling

MI is a client-centered method, introduced in a climate of trust and respect, that aims to enhance a person's motivation and commitment to change by exploring and resolving ambivalence through eliciting and exploring the person's own motives to change (Miller & Rollnick, 2013b). In this method, the counselor's role is not that of an expert but that of a facilitator for the client, and as such, the client is responsible for arguing in favor of a change. For this reason, collaboration, acceptance, empathy, and evocation are the key components of the MI spirit (Miller & Rollnick, 2013b). The method relies on four fundamental processes: (1) engage in an empathetic relationship with the person, (2) focus on a particular change goal, (3) elicit the person's own reasons for attaining this goal, and (4) plan the steps that the person is ready to take to attain this goal. These processes are supported by the strategic use of five key communications skills: asking open questions, affirming, reflecting, summarizing, and

providing information and advice with permission. Specific MI techniques can help the counselor to elicit and strengthen the person's change talk (by, for example, asking evocative questions, querying extremes, or exploring goals and values) and to strategically respond to the person's counter change talk (by, for example, emphasizing the person's autonomy, reframing, or agreeing with slight modifications), and to respond to signs of discord, such as interruption and disengagement (by, for example, apologizing or shifting focus) (see Stoltz & Young, 2013, for an application of these techniques in career counseling). According to the usual treatment settings, MI interventions can occur over more than one or two 50-minute sessions or over an even shorter period of time (Miller & Rollnick, 2009), such as brief MI (BMI). MI is often associated with the trans-theoretical model of change (TTM; Prochaska & DiClemente, 1984), a theoretical model of the stages and processes of behavior change. However, Miller and Rollnick (2009) have clarified the distinction between TTM and MI. The "TTM is intended to provide a comprehensive conceptual model of how and why changes occur, whereas MI is a specific clinical method to enhance personal motivation for change", and moreover, "MI was never *based* on the TTM" (p. 130).

MI was originally developed to improve clients' motivation to change their behaviors with respect to substance abuse, and several studies supported its efficacy in increasing motivation to change and affecting observable behavior changes in this context (e.g., Butler et al., 1999; McCambridge & Strang, 2004). The efficacy of MI has also been demonstrated in different health contexts and among various populations (see Lundahl et al., 2010, for a meta-analysis). The numerous studies that have been conducted to assess the effectiveness of MI have led to the development of specific coding methods, including the Motivational Interviewing Skill Code 2.1 (MISC 2.1; Miller et al., 2008), which classify the counselor's behaviors to determine if the interview is truly motivational and analyze the client's talk to assess its evolution toward or away from a considered change. To explain MI efficacy, Miller

and Rose (2009) have suggested an evidence-based causal chain according to which a consistent use of MI spirit and techniques contributes to the increase of the client's preparatory change talk (i.e., reason, ability, need, and desire to change) while diminishing the client's counter change talk (i.e., reason, ability, need, and desire not to change). In turn, the intensification of change talk contributes to increasing commitment talk, which strongly predicts effective change. Using the MISC 2.1, Gaume et al. (2010) demonstrate that counselors' MI-consistent behaviors are likely to elicit clients' change talk and that the frequency and strength of the clients' change talk predict significant change in drinking behavior among young men (Gaume, Bertholet, Faouzi, Gmel, & Daepfen, 2013). Accordingly, the MISC 2.1 appears to be an effective tool to study Miller and Rose's (2009) causal links between the counselor's behaviors and the client's talk in the context of career intervention.

Stead et al. (2012) encourage the use of case studies in career counseling, especially for testing the implementation of innovative interventions. Therefore, conducting a case study is certainly an appealing preliminary approach to assess the possible ways to integrate MI in career counseling and to study its impact on the intervention. Through an analysis of the case of Lucas, we propose an illustrative example of the use of MI in career counseling as a specific intervention to solve a career dilemma as well as an opening analysis of the counselor behaviors and of the evolution of the client talk during this intervention. Lucas's case is selected because it illustrates the integration of MI within a traditional career counseling intervention. Client-related information is modified in accordance with APA ethical standards (APA, 2010). Using the MISC 2.1 coding tool, we establish links to Miller and Rose's (2009) causal chain model of MI efficacy. Additionally, information on the immediate and long-term effects of BMI will be provided with a formal assessment of client indecision at the beginning of the career counseling process, at the end of the process, and at a three-month follow-up meeting. We also

report the client's qualitative feedback on the specific impacts of BMI provided at subsequent meetings and at the follow-up meeting.

II) Method

Participants

The client. Lucas is a 16-year-old Caucasian boy in the first year of public high school. His grades are good, and he will not have to make a career-decision for two years, just before entering university. However, he asked for an appointment with the private Career Counseling Service of the University of Lausanne because he was anxious about not having made a decision regarding the career he would like to pursue. In Switzerland, students must declare their major before entering a university. Additionally, Lucas indicated that he had been accepted into a special high school class for professional athletes in another Swiss state and had to decide before the upcoming deadline if he wanted to enroll in this program. Enrolling in this special program would allow him to pursue his passion for soccer, but it would mean moving to a new city. He posited that this imminent choice made his career decision more urgent and was at the root of his request for career counseling intervention. He appeared distressed and reported having persistent and sometimes severe difficulty making even trivial decisions. This client was chosen as the focus of the study because he was identified as particularly suited for the BMI approach, due to his salient career dilemma. Moreover, he would be considered a typical client at the private Career Counseling Service of the University of Lausanne, which receives clients from various backgrounds ranging from youth in the school to work transition to adults in a mid-career transition.

The counselor. Lucas's counselor, the first author, is a member of a research team in the field of career counseling and vocational psychology. She is Caucasian, has a master's degree and is an experienced career counseling psychologist who is trained and supervised in providing standardized MI intervention sessions. She has been using MI in her practice for two

years. She is currently pursuing a PhD in psychology at the University of Lausanne with a focus on the integration of MI in career counseling. The career counselor neither benefitted from nor had personal opinions on the best decisions regarding any of Lucas's choices.

Intervention and Procedure

Career counseling intervention. When Lucas called the Career Counseling Service of the University of Lausanne to make an appointment for career counseling, the secretary solicited his participation in the current research. He and his parents voluntarily agreed to and signed the consent form for recording the meetings and data collection for research purposes. The career counseling intervention consisted of four weekly face-to-face one-hour sessions, which correspond to the average duration of treatment in this center. All sessions were video-recorded. This kind of career counseling intervention has been described in previous studies that analyzed its immediate and long-term effectiveness (Masdonati et al., 2009; Perdrix, Stauffer, Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2012). At the first meeting, Lucas was accompanied by both of his parents, which is typical in this career counseling service, as parents are considered a major support for career decision-making and the realization of career plans (Whiston & Keller, 2004). The aim of this meeting was to clarify Lucas's and his parents' needs and goals, to seek information regarding his current and future situation and to identify the main obstacles he was facing. His parents remained for the first 20 minutes, which were dedicated to the analyses of Lucas's and his parents' reasons for seeking intervention. Their requests were then reformulated in terms of goals for the present intervention. The remaining 40 minutes were devoted to gathering and understanding Lucas's history and experiences. At the end of this first meeting, the counselor asked Lucas to complete a 'pro and con balance' homework exercise (Sampson et al., 1999) regarding the athlete class dilemma he was facing.

The second meeting began a week later by analyzing the results of this exercise, and the BMI technique was then introduced and conducted during the following 27 minutes of the

ARTICLE 5 : Integrating motivational interviewing

meeting. Note that the use of this approach is unconventional at this career counseling center as well as in public career counseling centers in this geographical area. This specific intervention can be clearly delineated from traditional career counseling interventions because the discussion focused on the ambivalence toward enrolling in the athlete class. Thus, the BMI strategy was implemented at the very beginning of the second career counseling session and terminated at the introduction of the formal assessment phase of the counseling process, wherein a variety of questionnaires were used to evaluate career decision-making difficulties, vocational interests, work values, and personality traits. The BMI strategy was a spontaneous and unstructured intervention that addressed Lucas's career dilemma by exploring the possible outcomes of both decisions. Because the counselor had no ethical engagement in either of the options, her stance was equipoise, which is "the clinician's decision to counsel with neutrality in a way that consciously avoids guiding a client toward one particular choice or change and instead explores the available options equally" (Miller & Rollnick, 2013b, p. 408). The content of this BMI approach is further described herein.

The third meeting was held the following week and consisted of individualized feedback and an interpretation of Lucas's assessment results in relation to the two career opportunities between which he was deliberating. The fourth and final meeting was dedicated to evaluating Lucas's best options and planning his next actions. Lucas's parents were also present at this final appointment, which is consistent with the normal procedures of this career counseling service. At the end of the final session, Lucas again completed the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ). Three months later, the first author invited Lucas to attend a follow-up meeting wherein he was asked to clarify the aspects of the career counseling intervention program he found most beneficial and the long-term impacts of those aspects on his daily life. Lucas completed the CDDQ for the final time.

Content of the BMI. The four fundamental processes of MI and the most relevant statements are used to guide the presentation of the content of the BMI approach. There were 258 statements gathered from the client and counselor. (1) Engagement process: the BMI started with small talk about how Lucas arrived at the counseling center using public transportation (statements 1 to 5; time: 0 min 0 s to 0 min 9 s) and a renegotiation of the goals for the career counseling process (statements 6 to 25; time: 0 min 10 s to 2 min 45 s). (2) Focusing process: the focusing process began with the counselor asking Lucas to present the ‘pro and con balance’ exercise he had completed for homework (statements 26 to 74; time: 2 min 46 s to 7 min 49 s).

(3) Eliciting process: the exercise evoked Lucas’s thoughts about the change and clearly revealed his ambivalence toward it. However, it was insufficient in helping him to resolve his dilemma because the pros and cons were balanced. Nonetheless, this exercise led Lucas to an alternative that would allow him to compromise between the two options, that is, to enroll in the athletic program and travel to and from his current place of residence (statement 65; time: 6 min 10 s to 6 min 45 s). At the end of this exercise, the counselor provided Lucas with a pendulum metaphor to illustrate the dilemma he was facing (statements 75 to 81; time: 7 min 50 s to 9 min 28 s) and shows him the benefits of the alternative. This intervention invited Lucas to consider his tendency to be constantly dissatisfied. The patterns, redundancies, and exceptions to his dissatisfaction were then explored and reframed in a positive way by the counselor (statements 82 to 107; time: 9 min 29 s to 12 min 31 s). Still during the process of evocation, the client elaborated on the best scenarios and their consequences for each of the two options as the counselor used two MI strategies, namely, querying the extremes and looking forward (statements 108 to 137; time: 12 min 32 s to 15 min 21 s). Following this exercise, the counselor asked Lucas about his feelings regarding the initial ‘pro and con balance’ exercise and the decision he had to make (statements 138 to 161; time: 15 min 22 s to 17 min 28 s). With

ARTICLE 5 : Integrating motivational interviewing

the emergence of the alternative, it had become clear to Lucas that he actually wanted to enroll in the athletic program, but he was unsure of the best choice between moving from his current home and the alternative of traveling back and forth. The counselor then queried Lucas about what he could do and what he needed to know to clarify this ambivalence by using the MI looking forward strategy (statements 162 to 173; time: 17 min 29 s to 18 min 59 s). After a 12-second silence, Lucas clearly identified and affirmed his preference for the alternative option (statement 168; time: 18 min 12 s to 18 min 23 s). Using the MI querying the extremes strategy, the counselor asked about the consequences of that choice (statements 174 to 185; time: 19 min 00 s to 19 min 44 s) before explaining to Lucas that unfolding the potential outcomes of an option could help him make difficult decisions (statements 186 to 187; time: 19 min 45 s to 20 min 34 s).

(4) Planning process: to begin the planning process, the counselor asked Lucas to identify the next steps to be taken to obtain the information he needs, which triggered a sense of urgency in Lucas. He indicated that he had not thought of his need for information before, as he was not aware of his preference for the alternative solution before verbalizing it (statements 188 to 208; time: 20 min 35 s to 22 min 33 s). The counselor then investigated what would happen if the alternative was impossible, which led Lucas to reaffirm his decision to enroll in the program and allowed the counselor to emphasize Lucas's control over the decision-making process (statements 209 to 221; time: 22 min 34 s to 23 min 23 s). The counselor then elicited from Lucas the next steps he would take by the next meeting (statements 222 to 232; time: 23 min 24 s to 24 min 24 s). The concreteness of this planning phase caused the client to express doubts about his family's reaction to his decision. The counselor then took a step back and helped Lucas think through the best way to announce his decision and the potential risks of not doing so (statements 233 to 250; time: 24 min 25 s to 26 min 22 s), which allowed him to make his final decision with greater confidence. The BMI intervention ended as the counselor

summarized the steps to achieve by the next meeting and gave Lucas positive feedback on his decision-making process (statements 251 to 258; time: 26 min 23 s to 27 min 03 s). The session continued with the formal assessment phase.

Coding process. Only the BMI part of the second meeting was coded using the MISC 2.1 and further analyzed. The video recording of the interview was sequenced into statements with iMovie 9.0. Two external coders independently rated the counselor's behaviors and the client's talk during the BMI using the MISC 2.1. Both coders were Caucasian and were career counselors or clinical psychologists who had been extensively trained on the use of the MISC 2.1 in the context of clinical research on the impact of MI on young men's drinking behaviors (e.g., Daeppen et al., 2011; Gaume et al., 2013; Gaume et al., 2014). Their training was completed at the University Hospital of the state of Vaud and comprised approximately 60 hours of sequencing interviews and classifying the statements of counselors and clients. They also participated in frequent supervision meetings to discuss the ambiguous cases and receive feedback. For the needs of the present study, they received guidelines regarding the application of this method in the context of career counseling.

Instruments

Motivational Interviewing Skills Code 2.1 (MISC 2.1; Miller et al., 2008). The MISC 2.1 is a coding tool designed to rate recorded interviews between a client and a counselor. The instrument first requires the coders to sequence the interview into statements. The coders then code each counselor's statements into 18 different types of behaviors: emphasize control (EC); advise with permission (AP); raise concern with permission (RP); reframe (RF); support (SU); affirm (AF); complex reflection (RC); simple reflection (RS); open question (QO); facilitate (FA); filler (FI); give information (GI); closed question (QC); structure (ST); direct (DI); advise without permission (AW); raise concern without permission (RW); warn (WA); and confront (CO) (a list of these acronyms can be found in Table 1). These 18 types of

ARTICLE 5 : Integrating motivational interviewing

counselor behaviors are then grouped into three categories according to their consistency with MI spirit and techniques: (1) MI-consistent behaviors (MICO), which include advise with permission, affirm, emphasize control, facilitate, open question, raise concern with permission, complex and simple reflection, reframe, and support; (2) MI-inconsistent behaviors (MIIN), which include advise without permission, confront, direct, raise concern without permission, and warn; and (3) other neutral behaviors (Others), which include facilitate, filler, give information, closed questions, and structure.

The coders are also asked to rate the client's statements into 17 different types of change talk: weak (O+1), moderate (O+2), and strong (O+3) other statements toward change; weak (R+1), moderate (R+2), and strong (R+3) reasons to change; commitment to change (C+); taking steps toward change (TS+); follow/neutral (F/N); weak (R-1), moderate (R-2), and strong (R-3) reasons not to change; weak (O-1), moderate (O-2), and strong (O-3) other statements away from change; commitment not to change (C-); and taking steps away from change (TS-). These 17 types of change talk are then grouped into three categories according to their relation to the target behavior change: (1) change talk (CT), which includes all the reasons to change, all the other statements in favor of change, commitment to change, and taking steps toward change; (2) counter change talk (CCT), which includes all the reasons not to change, all other statements away from change, commitment not to change, and taking steps away from change; (3) and follow/neutral (F/N) statements regarding the target behavior change.

The use of this coding tool requires defining a target behavior change to code the client's talk. For example, enrolling in the athletic program represented a transformational change leading to a change in the client's current status, while not enrolling in the athletic program could be regarded as a stability maintenance process (e.g., Vondracek et al., 2015). Thus, enrolling in the athletic program was defined as the targeted behavior change to code Lucas's

talk. This retrospective and artificial choice does not imply that the counselor's aim was to promote this option at the expense of another option or to suggest that this option was the best. The relevance of using the MISC 2.1 to code the client's talk when equipoise, i.e., exploring the options without guiding the client toward a particular choice, is the specified stance of the counselor will be addressed in the Discussion section of this article.

Previous studies conducted in the field of substance abuse treatment have demonstrated relatively good inter-rater agreement for the MISC 2.1. Focusing on the counselor and interpreting the indices according to Cicchetti's (1994) classification, Gaume et al. (2014) found an excellent inter-rater reliability for the behavior classification with Cohen's $\kappa = .87$ and for the three-categories level (MICO, MIIN, and Other) with intraclass correlation ranging from .83 to .99. Regarding the client and reading the intraclass correlation indices according to Cicchetti's (1994) classification, Gaume et al. (2013) found fair to excellent inter-rater reliabilities for the frequent scores ($O+ = .43$; $O- = .59$; $R+ = .67$; $R- = .78$) and poor to strong inter-rater reliabilities for the less frequent scores ($TS- = -.05$; $C+ = .30$; $TS+ = .49$; $C- = .70$). Considering Landis and Koch's (1977) classification, Gaume et al. (2013) also found a substantial reliability for the three categories' level (CT, CCT, and F/N) with Cohen's $\kappa = .62$.

Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ; Gati et al., 2000a; Gati et al., 1996). The CDDQ is a 34-item questionnaire that computes a total indecision score and assesses ten career decision-making difficulties that can be grouped into three higher-order categories: lack of readiness (LR), which includes lack of motivation, general indecisiveness, and dysfunctional beliefs; lack of information (LI), which includes lack of information about the process, about the occupations, about oneself, and about the way to obtain additional information; and inconsistent information (II), which includes unreliable information, internal conflict, and external conflict. The 34 items are rated on a 9-point Likert-type scale ($1 = does not apply to me$ to $9 = fully applies to me$). In their validation of the CDDQ's French version,

ARTICLE 5 : Integrating motivational interviewing

Authors (conditionally accepted) reported a good internal consistency for the total CDDQ score (.93) and weak to good internal consistencies for the ten difficulties (from .58 to .87; *Mdn* = .78) and for the three categories (from .57 to .93; *Mdn* = .87). The structure of the French version was found to be similar to the original version (Gati et al., 1996; Gati & Saka, 2001), although the three difficulty categories of the lack of readiness dimension, arising usually before engaging in a career decision-making process, appeared to be only moderately interrelated and thus may be considered independently (Authors, conditionally accepted).

Analyses

Inter-rater reliability. Cohen's kappa was used to assess the inter-rater agreement reliability for counselor's behaviors and client's talk at both the statements and the categories levels. According to Landis and Koch (1977), the inter-rater reliabilities were good for the counselor's behaviors ($\kappa = .75$) and moderate for the client's talk ($\kappa = .49$ when considering strength and .57 when not). Similarly, Cohens' kappas were excellent (.81) for the counselor's overall categories (i.e., MICO, MIIN, Others) and moderate (.60) for the client's overall categories (i.e., CT, CCT, and F/N).

Content and transition analysis. The degree of the counselor's adherence to MI was compared to performance indices based on the Motivational Interviewing Treatment Integrity code (MITI 3.0; Moyers, Martin, Manuel, Miller, & Ernst, 2010), which considers the percentage of complex reflection, open questions, and MI-consistent behaviors, as well as the ratio of reflection to question. A proficient use of MI requires 50% or more complex reflections, 70% or more open questions, 98% or more MI-consistent behaviors, and a reflection-to-question ratio of 2.0 or more (Miller & Rollnick, 2013b).

Based on Gaume, Bertholet, Faouzi, Gmel, and Daeppen's (2010) work, the transitions between the counselor and the client's statements were grouped as follows: (a) transitions from counselor to client (e.g., MICO followed by CT); (b) transitions from client to counselor (e.g.,

ARTICLE 5 : Integrating motivational interviewing

CCT followed by MIIN); (c) auto-transitions by client (e.g., CCT followed by CT); and (4) auto-transitions by counselor (e.g., MICO followed by F/N). The frequency of each transition was displayed in 2 x 2 matrix (presence/absence of the initial/subsequent event), and the odd's ratio (ORs) was used to determine if the observed transition occurrence was statistically significantly more likely to be observed than expected by chance. Observed transitions with an odds ratio equivalent or greater than one were considered to be more likely than that expected by chance.

Finally, and innovatively, the occurrence of the counselor's behaviors and the client's change talk were plotted to illustrate their evolution throughout the interview. To this end, the authors of the present study ranked each type of client talk and counselor behavior according to theoretical (Miller et al., 2008; Miller & Rollnick, 2013b) and practical concerns. Thus, the counselor's behaviors were ranked based on their estimated degree of consistency with MI, on a continuum from 1 (*behaviors highly inconsistent with MI*) to 12 (*behaviors highly consistent with MI*) with neutral behaviors (Others) grouped at the baseline, as follows: (1) confront; (2) warn; (2) raise concern or advise with permission; (3) direct; (4) others; (5) open question; (6) simple reflection; (7) complex reflection; (8) affirm; (9) support; (10) reframe; (11) ask for permission; and (12) emphasize control. Similarly, client talk was ranked according to its proximity to or distance from change on the following continuum ranging from 1 (*talk highly away from change*) to 17 (*talk highly toward change*): (1) taking steps away from change; (2) commitment not to change; (3) strong, (4) moderate, and (5) weak reasons not to change; (6) strong, (7) moderate, and (8) weak other statements away from change; (9) follow/neutral statements; (10) weak, (11) moderate, and (12) strong other statements in direction of change; (13) weak, (14) moderate, and (15) strong reasons to change; (16) commitment to change; and (17) taking steps toward change.

Assessment of the BMI's subjective effects. The short- and long-term impacts of the BMI intervention were assessed through the evolution of Lucas's scores on the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire prior to the intervention, after the intervention, and at the three-month follow-up session. To attain comparable scores between the different scales, raw scores on the CDDQ were divided by the number of items for each of the ten scales and by the number of scales for the three higher-order scales. The effects of the BMI intervention were also qualitatively assessed during the last two following career-counseling sessions and at the three-month follow-up, during which the client was asked about the effective implementation of the action plan agreed to during the BMI intervention. At the three-month follow-up, the client was also questioned about his current career project and his subjective feelings concerning the usefulness of the overall career counseling intervention.

III) Results

Ratings Frequencies

Table 1 displays frequencies for the counselor's behaviors and the client's talk as well as for the counselor and client's overall categories. The ratings of the counselor's behaviors display a high percentage of MI-consistent behaviors (98.46%) with only one MI-inconsistent behavior (advising without permission; statement 81; time 9 min 3 s to 9 min 29 s). The percentage of open questions is also relatively high (78.57%), but the percentage of complex reflections is low (17.65%), as is the ratio of reflections and questions (1.21). The occurrence of two specific MI behaviors, specifically, emphasize control (statement 221; time: 23 min 10 s to 23 min 21 s) and reframe (statement 93; time: 10 min 47 s to 11 min 00 s and statement

ARTICLE 5 : Integrating motivational interviewing

Table 1.
Frequencies of Counselor Behaviors and of Client Speech.

Counselor's behaviors		Illustration		Client's speech	Illustration			
		Total obs.	No		Statement	Total obs.	No	Statement
<i>MI Consistent (MICO)</i>				<i>Change talk (CT)</i>				
EC	Emphasize Control	1	221	O+1	Other toward change (weak)	9	137	"[With the alternative] I don't have to start all over."
AP	Advise with Permission	0	-	O+2	Other toward change (medium)	32	148	"I think quite a lot about [this alternative]."
RP	Raise Concern with Permission	0	-	O+3	Other toward change (strong)	3	202	"Verbalizing the alternative made me realize what I wanted."
RF	Reframe	2	93	R+1	Reason to change (weak)	2	35	"One good thing is getting better in soccer."
SU	Support	0	-	R+2	Reason to change (medium)	13	37	"It is nice, I will learn a new lifestyle."
AF	Affirm	5	68	R+3	Reason to change (strong)	4	77	"I really wanted to do it. It will be so cool."
RC	Complex Reflection	10	89	C+	Commitment toward change	6	212	"I want to enroll in the program anyway."
RS	Simple Reflection	24	192	TS+	Taking Steps toward change	1	29	"I did the thing for the athlete program you asked me for."
QO	Open Question	22	167					
<i>Neutral/Others (OT)</i>				<i>Follow/Neutral (FN)</i>				
FA	Facilitate	25	30			59	240	"Yes, I think he could understand."
FI	Filler	2	3	<i>Counter change talk (CCT)</i>				
GI	Give Information	5	75	O-1	Other away from change (weak)	1	74	"[Little negative elements of change] have a bigger importance."
QC	Closed Question	6	194	O-2	Other away from change (medium)	15	64	"Only seeing my friends on weekends is not the same."
ST	Structure	2	251	O-3	Other away from change (strong)	0	-	-
<i>Inconsistent with MI (MIIN)</i>				R-1	Reason not to change (weak)	0	-	-
DI	Direct	0	-	R-2	Reason not to change (medium)	7	50	"I am afraid of being bored over there."
AW	Advise without Permission	1	81	R-3	Reason not to change (strong)	1	78	"The next day I did not want to enroll in it anymore."
RW	Raise Concern without Permission	0	-	C-	Commitment way from change	0	-	-
WA	Warn	0	-	TS-	Taking Steps away from change	0	-	-
CO	Confront	0	-					

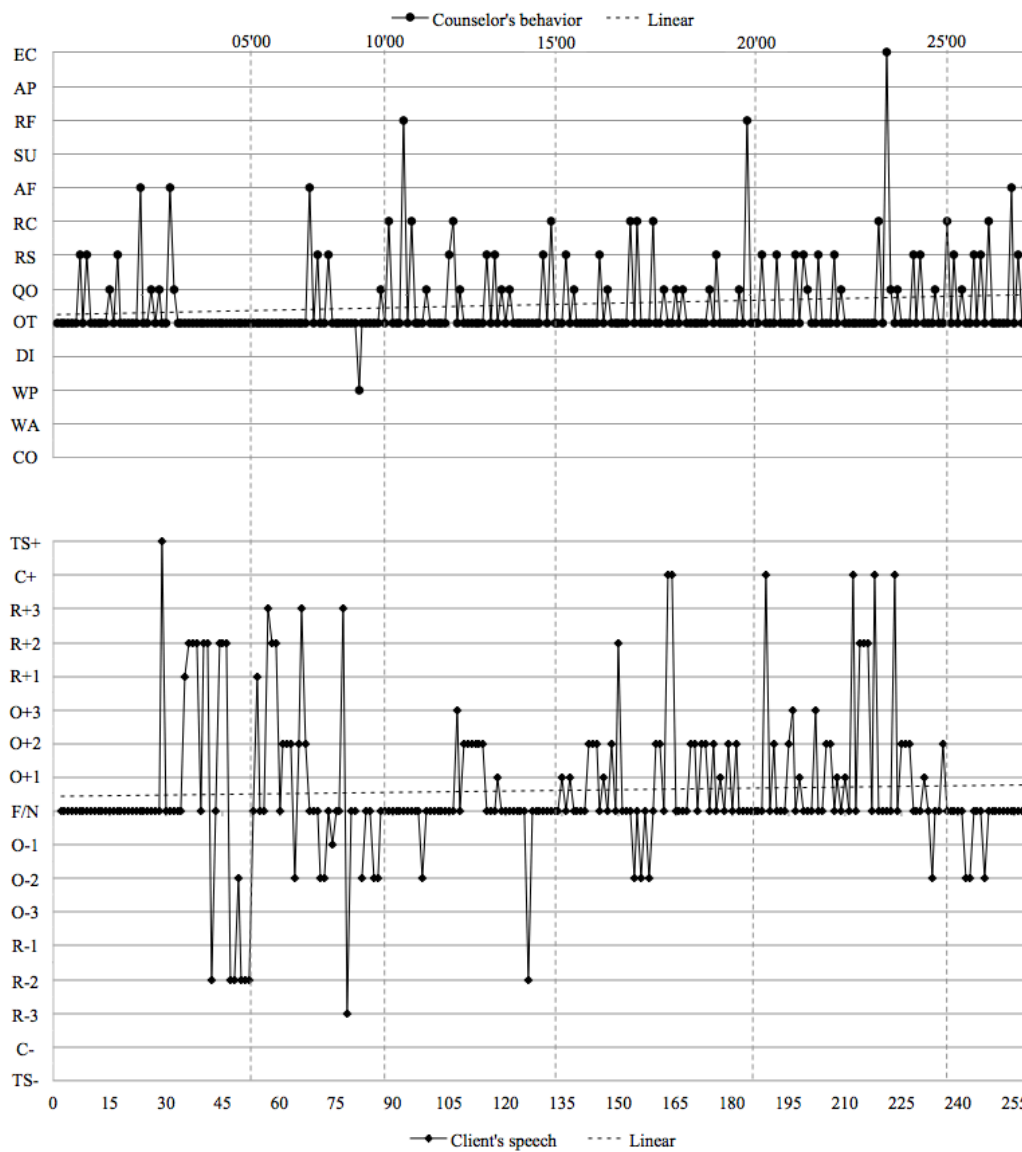
184; time: 19 min 36 s to 19 min 38 s) is also noted. With regard to the client, the percentage of change talk is relatively high (74.47%) compared to the percentage of counter change talk. The “Others” category represents a major part of the client change-related talk (62.86%). Figure 1 displays the co-evolution of the client’s talk and the counselor’s behaviors during the session. Furthermore, it indicates that throughout the BMI intervention, the counselor displayed more MICO behaviors as the client’s talk in favor of the change option increased.

Articulation of Counselor’s Behaviors and Client’s Talk

Table 2 displays the occurrence frequency and the odds ratio of the different kinds of transitions between the client and the counselor. The complete matrix contains 256 transitions, 41.8% of which were unlikely to occur by chance. Due to the extremely low frequency of the counselor auto-transitions (7), these are not reported. The results indicate that the counselor’s MICO behaviors are statistically significantly more likely to be followed by the client’s exploration of the change (CT and CCT) than could be expected by chance. “Others” behaviors also appear more likely to cause the client to argue against the change than could be expected by chance, although this transition has not been frequently observed. On the contrary, the MICO to F/N transition is the most frequent transition, though this occurrence is not statistically significant.

It is of primary interest to note that the only MIIN behavior (advising the client without permission about the benefits of the alternative) is followed by a counter change talk (the client arguing against the alternative), although there is no statistical evidence to indicate that this is not caused by chance. Regarding the transitions from the client to the counselor and despite the lack of statistical evidence, each type of client talk appeared to be frequently followed by a counselor MICO behavior. Finally, the client’s auto-transitions indicate that the client change talk is more likely to induce either a CCT or an F/N speech than can be expected by chance, although the observed frequency is extremely low.

Figure 1. Client's talk and counselor's behaviors evolution during the BMI. Overall, the level of the counselor MICO behaviors is improving, and the client talk in favor of the change option during the session is increasing.



EC = emphasize control; AP = ask for permission; RF = reframe; SU = support; AF = affirm; RC = complex reflection; RS = simple reflection; QO = open question; OT = other behaviors (i.e. facilitate, filler, closed questions, give information, and structure); DI = direct; WP = raise concern or advise without permission; WA = warning; CO = confronting. O = others; R = reason; C = commitment; TS = taking steps; F/N = follow/neutral. Symbol + = in direction of change; Symbol - = away from change. With strength indication as follows: 1 = weak; 2 = moderate; 3 = strong.

Table 2.

Transitions' Frequencies and Odd's Ratio

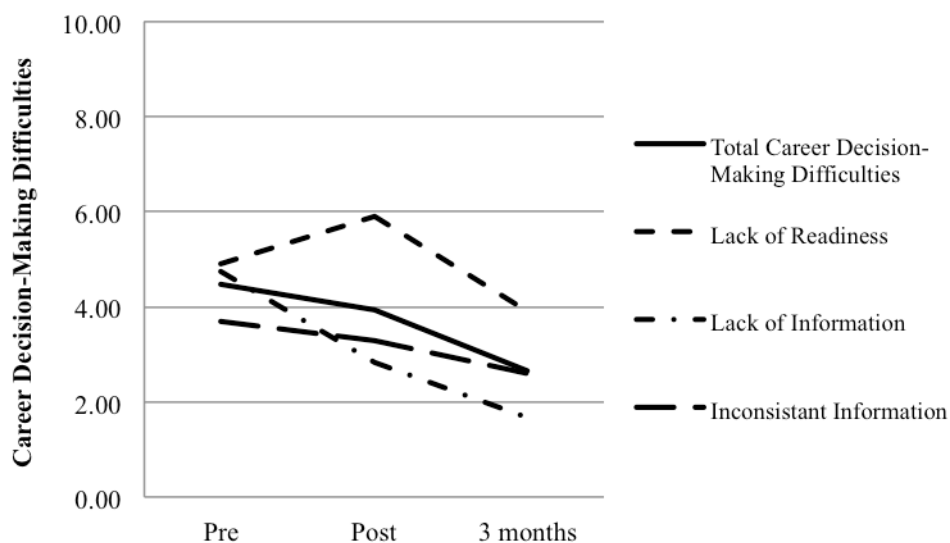
	Frequencies	Odd's Ratio	95 % CI	z statistic	<i>p</i>
<i>Counselor-to-client transitions</i>					
MICO to CT	17	2.79	1.55 to 5.01	3.43	.001
MICO to F/N	34	1.24	0.70 to 2.19	0.73	.467
MICO to CCT	6	11.29	5.34 to 23.87	6.35	<.001
MIIN to CT	0	0.02	0.00 to 0.15	3.80	<.001
MIIN to F/N	0	0.01	0.00 to 0.07	4.60	<.001
MIIN to CCT	1	0.08	0.01 to 0.64	2.38	.017
Other to CT	16	1.25	0.70 to 2.25	0.75	.455
Other to F/N	18	0.55	0.31 to 0.96	2.09	.037
Other to CCT	4	5.06	2.39 to 10.71	4.24	<.001
<i>Client-to-counselor transitions</i>					
CT to MICO	23	0.38	0.21 to 0.68	3.27	.001
CT to MIIN	0	54.19	7.24 to 405.80	3.89	<.001
CT to Other	12	0.88	0.49 to 1.57	0.45	.657
F/N to MICO	27	0.66	0.37 to 1.16	1.44	.150
F/N to MIIN	1	94.04	12.60 to 701.85	4.43	<.001
F/N to Other	20	1.52	0.86 to 2.69	1.44	.149
CCT to MICO	8	0.11	0.06 to 0.23	6.12	<.001
CCT to MIIN	0	16.19	2.08 to 125.78	2.66	.008
CCT to Other	6	0.26	0.13 to 0.53	3.76	<.001
<i>Client's auto-transitions</i>					
CT to CT	30	1.02	0.48 to 2.20	0.06	.956
CT to F/N	2	12.60	4.81 to 32.98	5.16	<.001
CT to CCT	4	6.60	2.85 to 15.29	4.40	<.001
F/N to CT	6	0.14	0.06 to 0.32	4.56	<.001
F/N to F/N	4	1.71	0.61 to 4.80	1.02	.307
F/N to CCT	1	0.90	0.36 to 2.24	0.23	.815
CCT to CT	1	0.11	0.04 to 0.27	4.88	<.001
CCT to F/N	1	1.34	0.46 to 3.89	0.54	.590
CCT to CCT	7	0.70	0.27 to 1.83	0.72	.469

Note. MICO = MI-consistent behaviors (reframe, emphasize control, affirm, complex reflection, simple reflection, and open questions), Other = other counselor's behaviors (facilitate, filler, closed questions, and advise or raise concern with permission), MIIN = MI-inconsistent behaviors (advise or raise concern without permission, direct, confront, and warn), CT = client change talk (other and taking steps in the direction of change, reason and commitment to change), F/N = client's talk unrelated to change, CCT = client counter change-talk (other and taking steps away from change, reason and commitment not to change). Confidence intervals (CI) are calculated using Woolf's method.

Career Counseling’s Impact on Career Decision-Making Difficulties

Figure 2 depicts the client’s scores on the CDDQ over time. In the first measure, the client’s CDDQ global scores indicate that lack of readiness is Lucas’s most important source of difficulty (4.90), followed by lack of information (4.75) and inconsistent information (3.70). More precisely, general indecisiveness appeared to be the client’s primary difficulty in career decision-making (7.33), which was followed by a lack of information about the occupations (5.33) and a lack of information about ways to obtain information (5.00). In contrast, Lucas exhibited a low degree of lack of motivation (1.67), external conflict (3.00), and unreliable information (3.67). The ratings regarding the other difficulties were moderate, ranging from 3.50 to 4.75. Lucas did not exhibit a particularly high level of internal conflict (4.00), which was the CDDQ dimension most likely to indicate an internal dilemma. This could be because this scale is focused on internal conflict specifically related to a career choice rather than to a broader career change.

Figure 2. Evolution of the client career decision-making difficulties standardized scores from the beginning of the career counseling intervention (pre), to the end (post) and at the follow-up (3 months).



ARTICLE 5 : Integrating motivational interviewing

At the end of the career counseling intervention, Lucas continued to demonstrate a high level of general indecisiveness (7.00). However, he also exhibited a considerable decrease in the lack of information about the occupations (2.67) and the ways to find information (2.00). Interestingly, there was a noticeable increase in the lack of motivation (5.33), whereas the score for unreliable information remained stable (3.67) and the score for external conflict decreased (1.00). A closer examination of the client's answers revealed that he respectively scored 7 and 8 on the following statements: "I know that I have to choose a career, but I don't have the motivation to make the decision now (I don't feel like it)" and "I believe that I do not have to choose a career now because time will lead me to the right career choice." These items were both previously rated a 2. Scores for other difficulties also decreased or remained stable, as scores ranged from 2.00 to 4.00. The client's scores for the global dimensions—lack of readiness, 5.90; lack of information, 2.83; and inconsistent information, 3.30—reflected this evolution.

At the three-month follow-up, the client exhibited a decline in all three global dimensions (lack of readiness, 3.90; lack of information, 1.67; and inconsistent information, 2.60). The client further reported decreases in his level of general indecisiveness (4.67) and in all other career decision-making difficulties (with scores ranging from 1.00 to 2.75), including lack of motivation, which returned to its original level (1.67).

Effects of Career Counseling and BMI Intervention on the Client's Situation

At the beginning of the third meeting, Lucas announced that the travel time between the two cities was too long, thus eliminating the considered alternative. Nevertheless, he maintained his decision to enroll in the athletic program and chose to move. Moreover, he reported positive feelings about this decision. The remaining meeting was dedicated to the discussion of his vocational interests, values, and personality assessments that thoroughly indicated a consistent Holland's (1997) type (investigative and realistic).

ARTICLE 5 : Integrating motivational interviewing

At the last meeting, he explained to his parents the five options he was willing to explore through short-term internships before making a final decision. He was in no rush to begin the internships, however, arguing that he still had two years before entering the university. Resolving his upcoming dilemma provided him with a great sense of relief and made the need to make an immediate career decision less salient. Although his parents agreed with his occupational choices, they also indicated that they would feel more secure in those choices if he would start the internships as soon as possible. By the end of the interview, Lucas's parents asked him if he was able to make a decision regarding the athletic program. Lucas indicated that the discussion with his career counselor regarding this dilemma helped him to make that decision. At the three-month follow-up meeting, he indicated that he was very happy with the decision he made regarding the athletic program and that he had even made a career choice in the meantime. He also explained that he was able to use the 'pro and con balance' and 'looking at the best scenarios' exercises to make further important non-career-related decisions.

IV) Discussion

How MI can be Integrated in Career Counseling

This study aimed first at providing a concrete illustration of how MI can be used in career counseling. In this case, it was not necessary to use BMI to improve Lucas's readiness to attend career counseling due to his proactivity and high degree of motivation as confirmed by his initial score on the lack of motivation scale of the CDDQ. Here, MI spirit and techniques were integrated as complementary methods to explore and resolve Lucas's ambivalence regarding his career dilemma. Specific methods were used, such as the 'pro and con balance' exercise, the looking forward strategy to explore the unfolding of the diverse options, and the querying the extremes strategy, while remaining in accordance with the MI spirit. The results indicated that the counselor's behaviors were consistent, overall, with the MI approach, despite a

moderate percentage of complex reflections, a low reflection/question rate, and the presence of one MI-inconsistent behavior.

Interestingly, the only MI-inconsistent behavior, advising without permission, can be associated with the “expert trap”—falsely assuming that the counselor has the best solutions to the client’s problems (Miller & Rollnick, 2013b). This MIIN is immediately followed by a counter change talk, which is consistent with previous research on the link between counselor’s behavior and client’s change talk (Moyers & Martin, 2006; Moyers et al., 2007). Such a reactance mechanism (Brems, 2001) is likely to occur when the client perceives his or her freedom to be limited or threatened by someone else. Thus, the present case study raises concern over this pitfall that could possibly be widespread in career guidance, where counselors are often considered to be experts from whom we seek advice on career issues. Furthermore, it is worth noting that the counselor’s first attempt to move forward to the planning phase triggered the client to backtrack, thus indicating that this move was made too quickly for the client. This reaction suggests that curbing the desire toward achieving an action plan would be advantageous for career counselors to foster their clients’ engagement in the process. As Stoltz and Young (2013) have suggested, the previous considerations highlight that integrating MI spirit and techniques in career counseling may occur through specific dilemma-resolving interventions or may be used to infuse usual career counseling settings to facilitate information delivery and movement toward the planning phase.

Considering the counselor’s background, attending a basic two-day workshop and one-hour supervision seems to be a good start for practicing MI in career counseling, although ongoing supervision may be required to improve clinical practice (e.g., Miller & Rollnick, 2009). However, these results should be moderate given that the effectiveness of clinical interventions are strongly sensitive to clinicians’ characteristics (Blatt, Sanislow, Zuroff, & Pilkonis, 1996). Accordingly, although Lucas’s case study provides a concrete illustration of

ARTICLE 5 : Integrating motivational interviewing

how MI integration within a traditional setting of career counseling can offer good results within a short period of time, these results must be confirmed by a wider study involving more counselors. Moreover, as the client's dilemma did not require the counselor to have an ethical investment in the considered change goal, the counselor had to counsel the client with neutrality and without guiding him in a particular direction. Consequently, the current intervention did not provide the opportunity for the counselor to demonstrate skills to cultivate change talk, soften sustain talk, or guide the client in a particular direction. Consequently, a limitation to this study is that it only shows how MI intervention may help clients solve career dilemmas and does not provide an illustration of how to increase a client's motivation to engage in career counseling. In this sense, future research should focus on other feasible uses of MI, such as career difficulties related to procrastination and low motivation. Moreover, to provide a clearer portrayal that MI has an effect on the outcome and to determine the efficacy of MI as a supplement to career counseling interventions, an experimental design comparing outcomes from MI-based and non-MI-based interventions would be required in future studies.

Why MI can be Integrated in Career Counseling

The second aim of this study was to provide information about MI's usefulness in career counseling. The overall career counseling intervention appears to have a positive impact on the client's indecision and an important short-term impact on the client's lack of information, which is consistent with previous results on the efficacy of this particular career intervention (Masdonati et al., 2009). However, Lucas's feedback during the subsequent sessions and follow-up highlight a specific perceived effect of the BMI intervention to help him solve his dilemma and to more easily make decisions in the future. These results suggest that this method may also have the additional specific impact of decreasing general indecisiveness, which is a chronic and generalized difficulty in making decisions (Frost & Shows, 1993) upon which traditional career counseling interventions appear to have little effect (Masdonati et al., 2009).

ARTICLE 5 : Integrating motivational interviewing

This was also Lucas's greatest difficulty as he struggled to make a career decision. According to Lucas's feedback at the follow-up, the BMI intervention provided the client with a decision-making model and strategies that could be generalized in other life domains, and thus, it may have contributed to reducing his indecisiveness. In this context, MI meets the same goals as those of cognitive career interventions that aim at increasing the general ability of people to solve problems (e.g., Sampson et al., 1999). Interestingly, Lucas's lack of motivation increased at the end of the career counseling intervention. This surprising result may be explained by the fact that Lucas felt relieved from the pressure and anxiety to make the decision immediately, which thereby allowed him to express a level of developmental indecision appropriate for his age.

Analyses of what occurred during the BMI intervention may provide some clues regarding this particular effect. Although the transition analysis was somewhat inconclusive because of the low frequencies within each category, it indicates that MI integration in career counseling may be efficient because the MI-consistent behaviors are likely to address the client's change talk and counter change talk. The graphical illustration shows a joint evolution between the counselor's behaviors and the client's change talk throughout the BMI process. In other words, as the client's speech tends more toward the change option and results in making a decision, the counselor displays a more complex use of MI-consistent behaviors. These observations are consistent with the results of studies on MI conducted in the field of substance abuse treatment (Moyers & Martin, 2006; Moyers et al., 2007) and with Miller and Rose (2009) hypothesized causal chain model.

Plotting the counselor's behaviors and client's speech is a useful addition to the basic coding method for a case study, as it allows for a graphical representation of what occurred during a single intervention. However, ranking the counselor's behavior is an arbitrary decision that should be discussed within a committee of MI experts. Moreover, due to the case study

design, it is not possible to determine to what extent counselor behaviors may predict client responses, and vice versa. For this reason, even if the case study appears to be an effective way to provide insights into the potential effects of MI, additional studies on MI efficacy in career counseling should be conducted. For example, the predictive power of counselors' behaviors on clients' talk may be better determined in a large-scale study, as other authors have done in previous studies on MI efficacy (e.g., Gaume et al., 2013; Gaume et al., 2014).

Considerations on the Use of MISC 2.1 in Career Counseling

The MISC 2.1 is an interesting instrument for assessing the counselor's adherence to the MI principles and also for evaluating the evolution of the client's change talk during a BMI session. As this instrument provides information both on counselor behavior and on client talk, such a coding tool could also be useful to assess change processes in a standard career counseling intervention, as Heppner and Heppner (2003) have suggested. This case study also outlines some limitations of this instrument to code the client's talk when equipoise is the required stance for the counselor because of the need to specify a target behavior change. This is especially true in the context of solving dilemmas and in the field of career counseling, in general, where change can take many forms (Stoltz & Young, 2013) without the counselor having to adopt an ethical investment for one of the available options. Thus, divergences may appear with regard to what has been considered a target change. For example, the current BMI approach started with a negotiation of goals for the career counseling process, which is a very positive outcome in terms of the career counseling process. However, as it was not related to the considered target behavior change, it was only categorized as an F/N statement. This limitation is also reflected by the fact that discrepancy between the two coders mainly concerns the client's talk. Consequently, when equipoise is the specified stance, the client's talk could be better defined as going toward or away from option a, toward or away from option b, and so on, rather than toward or away from a target behavior change.

V) Conclusion

This study outlines how MI can be integrated in career counseling and why it is interesting to do so. First, this case study demonstrates the feasibility of using MI in a traditional career counseling setting to contribute to overcoming severe career difficulties, such as indecisiveness, which remain generally unsolved with typical career counseling techniques (e.g., Di Fabio, 2012; Masdonati et al., 2009). For this reason, it is worthwhile to encourage counselors to train in this method, as doing so will expand the scope of their career counseling interventions for solving more complex and severe career difficulties. Basic training in this method could include a two-day workshop and a supervision session. Designing workshops specifically adapted to career counseling might be one of the next challenges in the field. However, Miller and Rose (2009) warn against the faulty assumption of mastering MI after a single training workshop. Thus, seeking ongoing supervision on the use of MI seems to be extremely relevant. Second, the use of a validated coding tool developed in the clinical domain ensures the academic rigor of the qualitative methodology, as recommended by Stead et al. (2012). However, this tool must be adjusted to assess the client talk when equipoise is the needed stance for the counselor. Further studies should be conducted to better inform MI processes and efficacy in the field of career counseling.

DISCUSSION

Au travers de ce travail de thèse, l'objectif général était d'étudier les perspectives offertes par l'intégration de la méthode de l'entretien motivationnel en appui aux prestations d'orientation. Il s'agissait premièrement de déterminer théoriquement la légitimité du recours à l'entretien motivationnel dans ce domaine en cherchant à ancrer les principes de son fonctionnement dans la LSTVB. Deuxièmement, ce travail visait à déterminer dans quelle mesure l'entretien motivationnel pouvait répondre à des enjeux propres au champ de l'orientation—au-delà de son apport potentiel pour résoudre des dilemmes et amplifier la motivation des consultant·e·s, qui est partagé avec d'autres disciplines (traitement des addictions, diététique, etc.)—à savoir la problématique de la modération des aspirations. Troisièmement, le projet visait à évaluer l'effet d'une formation à l'entretien motivationnel sur les comportements de psychologues conseiller·ère·s en orientation et sur le discours de leurs consultant·e·s. Enfin, ce travail s'intéressait à la validité clinique du recours à cette approche dans le cadre des prestations de conseil en orientation, soit sa capacité à amener une plus-value réelle dans la vie des consultant·e·s. À présent, les résultats principaux obtenus au travers des articles qui composent cette thèse vont être discutés dans une perspective plus large, de manière à mettre en évidence les apports et les limites de ces contributions, ainsi que celles de la LSTVBD, du recours à l'entretien motivationnel, et de l'adoption d'une perspective intégrative en orientation. Des pistes pour la suite de l'intégration de l'entretien motivationnel dans le domaine de l'orientation seront proposées.

L'intégration théorique

La question de l'intégration des principes de l'entretien motivationnel dans le cadre d'une théorie de l'orientation a été étudiée. Les résultats de ce premier travail tendent à souligner la pertinence du recours à la MST pour donner un cadre théorique explicatif aux principes de l'entretien motivationnel. En effet, malgré la recherche conséquente qui a été

DISCUSSION

produite ces dernières années sur l'entretien motivationnel, son intégration dans la théorie de M. E. Ford (1992) constitue, à ma connaissance, la première tentative visant à offrir un cadre théorique explicatif à cette méthode pourtant largement utilisée en psychologie et en médecine. Au travers de cet effort d'intégration, il apparaît ainsi que les composantes de l'entretien motivationnel semblent particulièrement convergentes avec les principes de la MST. En ce sens, l'inscription de l'entretien motivationnel dans le cadre de la MST permet de proposer des pistes explicitant la pertinence de faire évoquer à la personne ses propres motivations à changer (i.e., partir de ce qui est déjà en elle), plutôt que de chercher à la convaincre de changer (i.e., vouloir ajouter des éléments externes préconstruits à la personne). En effet, il apparaît que cette stratégie est susceptible de faciliter le processus de priorisation des objectifs. La proposition selon laquelle l'efficacité des procédés de l'entretien motivationnel peut être explicitée par la MST autorise alors à intégrer théoriquement cette méthode dans le cadre de la LSTVBD. Ce faisant, il apparaît que la démarche d'intégration théorique permet non seulement de faire bénéficier le domaine de l'orientation des apports issus d'autres champs, mais également de faire bénéficier le domaine initial dans lequel a été développée cette méthode en offrant de nouvelles pistes de réflexion concernant ses implications.

Dans l'ensemble, ce travail met en évidence la pertinence du recours au cadre du LSF pour parvenir à une meilleure compréhension des mécanismes qui sous-tendent l'efficacité des interventions en psychologie, que ce soit dans le domaine de l'orientation ou dans d'autres disciplines. En ce sens, il serait judicieux de tenter d'expliquer les processus sous-jacents à l'efficacité d'autres types d'approches du conseil et de l'orientation en se basant sur les propriétés du LSF. Par exemple, indépendamment de la modalité ou du format de conseil utilisé, cinq ingrédients semblent jouer un rôle-clé dans l'efficacité des prestations d'orientation : (1) les cahiers d'exercices et les exercices écrits, (2) les interprétations et les feedbacks individualisés, (3) l'exploration des informations sur les métiers au cours des séances, ainsi que

DISCUSSION

l'offre (4) d'un modèle, et (5) l'offre de soutien (Brown & McPartland, 2005; Brown & Ryan Krane, 2000; Brown et al., 2003). Il serait alors intéressant de pouvoir chercher à comprendre quels sont les processus du LSF qui sont mobilisés par ces différents ingrédients. De même, les approches récentes du conseil en orientation donnent un rôle central à la narration de soi comme moyen d'introduire du changement dans les comportements et les trajectoires vocationnels des individus. Parvenir à mettre en évidence les processus sous-jacents à la narration pour induire le changement pourrait donc contribuer à affiner notre compréhension des enjeux de la narration et offrir des pistes pour faciliter le changement de la manière la plus efficace.

Par ailleurs, l'inscription des comportements et du développement vocationnels dans le cadre de la LSF permet d'explicitier les processus qui ont été abondamment explorés dans le cadre de la psychologie du conseil et de l'orientation (cf. le processus de prise de décision, les buts et le sentiment d'efficacité) tout en soulignant les domaines qui mériteraient qu'on leur accorde davantage d'intérêt, comme les émotions. En effet, si ces dernières commencent peu à peu à être prises en compte dans le champ de l'orientation (Kidd, 1998; Meijers, 2002), leur étude porte principalement sur leurs formes dispositionnelles, telles que le névrosisme et l'extraversion (Feldman, 2003). Cependant, si des patterns émotionnels stables peuvent émerger dans le temps au travers de la répétition des épisodes comportementaux, les émotions générées par des situations précises s'estompent généralement rapidement après leur activation, notamment lorsque les conditions qui les ont suscitées disparaissent (D. H. Ford, 1987). Ainsi, il semblerait pertinent d'accorder davantage d'intérêt aux réponses émotionnelles suscitées par des objectifs vocationnels spécifiques, notamment lors de transitions professionnelles.

De plus, lorsqu'elles sont prises en compte, ce sont les émotions négatives qui sont généralement étudiées en lien avec les comportements et le développement vocationnel (Saka & Gati, 2007; Saka et al., 2008). Or, les émotions positives sont également susceptibles d'avoir un impact considérable sur les choix et les trajectoires professionnelles. En effet, dans sa

DISCUSSION

« broaden-and-built theory », Fredrickson (2001) propose que, contrairement aux émotions négatives, les émotions positives aient pour effet d'élargir le champ d'attention des individus et de conduire au développement de ressources durables. Ce faisant, il est donc possible que le type d'émotions éprouvées par les individus dans des moments de transitions ou de choix professionnels ait un impact sur le nombre et la diversité des options considérées par l'individu. Dans un marché du travail constamment changeant, la capacité de l'individu à envisager différentes opportunités et à faire preuve de flexibilité constitue un paramètre essentiel de trajectoires professionnelles réussies (Pryor & Bright, 2003). Par conséquent, si l'impact des émotions positives lors des situations de choix professionnel s'avérait conforme aux prédictions de la « broaden-and-built theory » de Fredrickson, il deviendrait essentiel pour les psychologues conseiller·ère·s en orientation de chercher à favoriser le ressenti d'émotions positives chez l'individu tout au long de ses démarches d'orientation, de manière à lui permettre d'envisager un plus large éventail d'alternatives.

Bien que le recours au LSF et à la MST s'avère particulièrement prometteur pour expliquer le fonctionnement de l'entretien motivationnel, il apparaît toutefois que d'autres théories de la motivation pourraient contribuer à alimenter la réflexion sur son efficacité. En effet, je me demande, par exemple, si certains types de discours-changement ne seraient pas davantage propres à catalyser le changement chez la personne—tels que les énoncés de type « c'est important pour moi » ou « j'aimerais », en ce qu'ils traduisent des motifs plus internalisés de la volonté de changer—que d'autres types d'arguments qui semblent davantage dénoter de processus de régulation identifiée ou introjectée (par exemple : « il faut » ou « je dois ») (e.g., Deci & Ryan, 1985). Il serait dès lors possible de considérer que différents types de discours (internalisés, externalisés, identifiés, ou introjectés) auront un effet catalyseur différent sur le comportement de la personne. En ce sens, le recours aux apports d'autres théories de la motivation telle que celle de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 1985) pourrait conduire à

affiner les réflexions sur les processus sous-jacents à l'efficacité de l'entretien motivationnel. Ces considérations soulèvent également la nécessité de pouvoir poursuivre les recherches quant à la catégorisation utilisée pour différencier les types de discours des consultant·e·s. et pourraient conduire à en proposer une nouvelle taxonomie.

L'application de l'entretien motivationnel à des problématiques spécifiques

Dans un deuxième temps, ce travail visait à mettre en évidence des pistes d'utilisation de l'entretien motivationnel qui permettraient de répondre à des problématiques spécifiques au domaine de l'orientation. Les résultats des deux articles sur le sujet contribuent à souligner la pertinence du recours à l'entretien motivationnel pour répondre à une thématique d'actualité dans le domaine : la modération des aspirations des consultant·e·s. Certes les enjeux liés au processus de modération des aspirations avaient déjà été développés (Gottfredson, 1981, 1994; Tsaousides & Jome, 2008), cependant, les implications pratiques concernant la manière la plus adéquate de procéder n'avaient pas été clairement opérationnalisées. Ceci laissait les psychologues conseiller·ère·s relativement démunis face à la question de savoir s'ils devaient encourager ou non leurs consultant·e·s à rêver dans un contexte défavorable (Cardoso et al., 2012), par exemple dans le cas de projets de carrière d'adolescents basés sur des loisirs. Dans ce cadre, les deux articles de cette thèse tendent à indiquer que l'entretien motivationnel serait à même d'offrir des pistes d'intervention concrètes pour aider les psychologues conseiller·ère·s en orientation à parvenir à un compromis entre l'encouragement du rêve et la confrontation à la réalité.

Par ailleurs, ces travaux contribuent à montrer comment une approche intégrative, basée sur l'ouverture à des outils et des méthodes issus d'autres champs de la psychologie peut contribuer à obtenir un gain de temps important. En effet, après avoir constaté que la prévalence du dilemme de type « rêve versus réalité » chez les psychologues conseiller·ère·s en orientation, et la présence d'ambivalence chez leurs consultant·e·s, Duarte et Cardoso (2015) se sont

DISCUSSION

attachés à définir les caractéristiques d'une intervention susceptible d'y remédier, en se basant sur les principes généraux du *life design*. Toutefois, il apparaît que pour déterminer l'efficacité d'une telle intervention, de tels principes devraient être mis à l'épreuve, testés et affinés, un processus rigoureux nécessitant beaucoup de temps et d'énergie. Or, il s'avère que de nombreuses recherches ont déjà été menées pour déterminer ce qui est efficace et ce qui ne l'est pas pour aider les individus à résoudre leurs dilemmes et leur ambivalence face au changement (e.g., Miller, 1983). La synthèse de ces résultats a ensuite donné lieu à l'opérationnalisation de la méthode de l'entretien motivationnel (Miller & Rollnick, 1991, 2006, 2013a) dont l'efficacité a été testée, démontrée et affinée dans de nombreux domaines (voir Lundahl et al., 2010, pour une méta-analyse à ce sujet). Intégrer les apports des disciplines connexes au domaine de l'orientation est donc susceptible de générer un gain de temps et d'effort en permettant de ne pas « repartir à zéro » en important des outils qui ont déjà été mis au point et qui ont déjà fait leurs preuves.

En ce qui concerne l'application spécifique de l'entretien motivationnel au cas des jeunes artistes et sportif·ve·s, la typologie proposée (déterminés, hédonistes, pragmatiques et proactifs) ouvre d'intéressantes perspectives de recherche. En effet, afin de valider le modèle, il conviendrait de créer deux échelles, soit (1) une qui évalue la centralité de la carrière, et (2) une qui évalue la propension au compromis quant à la place des loisirs dans la vie de l'individu. Les quatre profils pourront ensuite être obtenus en répartissant les élèves en fonction de la centralité de la carrière et de la propension au compromis (faible ou élevée) qui leur sont propres. Conformément aux recommandations de Karasek (1979) dans son modèle du stress au travail, les valeurs de cut-off pour constituer les profils pourront être déterminées à partir de la valeur médiane de la distribution des scores de la population observée. Un dispositif longitudinal permettrait d'étudier l'évolution dans le temps de tels profils. Dans une telle

DISCUSSION

entreprise, il conviendrait également de tenir compte de l'origine sociale des individus et du soutien social (et notamment parental) pour le projet professionnel.

Par ailleurs, au regard des travaux d'Atkinson (1957) sur les comportements de prise de risque, il s'agirait d'étudier conjointement le besoin d'accomplissement des individus dans la sphère professionnelle et celle des loisirs, et leur degré d'anxiété à l'égard de l'échec. En effet, selon Atkinson (1957), le niveau d'aspiration des individus va dépendre de leur motivation (en tant que besoin d'accomplissement ou de peur de l'échec), de leur estimation des chances de réussite (probabilité de succès), et de la fierté associée à la réussite (valeur incitative du succès), ce qui peut être traduit par l'équation suivante :

$$\text{Niveau d'aspiration} = \text{Motivation} \times \text{Probabilité de succès} \times \text{Valeur incitative du succès}$$

Ainsi, dans ce modèle, le niveau d'aspiration de l'individu va dépendre du besoin d'accomplissement de l'individu et de l'anxiété qu'il ou elle ressent à la perspective d'éprouver de la honte en cas d'échec ; si le besoin d'accomplissement est plus fort que la peur de l'échec, l'individu va s'engager dans l'activité, alors qu'il va inhiber son action dans le cas contraire (Fenouillet, 2012). Au vu de ces considérations, il semblerait que le niveau d'aspiration quant à la centralité des loisirs dans la carrière des individus présentant un profil « déterminés » et « hédoniste » devrait différer significativement des individus présentant un autre profil. De même, les profils « déterminés » et « proactifs » devraient se distinguer des profils « hédonistes » et « pragmatiques » en ce qui concerne leur niveau d'aspiration à l'égard de leur carrière. Ainsi, évaluer le besoin d'accomplissement dans le domaine des loisirs et dans la sphère professionnelle, ainsi que l'anxiété liée à l'échec dans ces deux sphères serait susceptible d'apporter des informations complémentaires intéressantes sur la validité de la typologie proposée.

Par ailleurs, il apparaît que le recours à l'entretien motivationnel pourrait également s'avérer utile pour résoudre d'autres problématiques survenant dans le cadre des démarches

DISCUSSION

d'orientation. C'est notamment le cas des situations de réorientation professionnelle. En effet, avec un monde du travail de plus en plus instable et changeant et comportant des possibilités accrues de formation tout au long de la vie, il est de plus en plus fréquent que des adultes cherchent de l'aide auprès de psychologues conseiller·ère·s en orientation pour changer le cours de leur trajectoire professionnelle (et parfois de manière radicale). Lorsqu'elles sont volontaires, de telles réorientations peuvent être comprises, dans les termes de la LSTVDB, comme une perturbation délibérée de l'état actuel de quasi-équilibre du système pour promouvoir la réorganisation de ses patterns d'activité, en se fixant de nouveaux objectifs ou défis professionnels, en choisissant de nouveaux contextes de travail, ou en redéfinissant leur identité et leurs trajectoires professionnelles (Vondracek et al., 2015). Selon les auteurs, lorsque les consultant·e·s vivent ou envisagent de telles perturbations dans leur vie, les psychologues conseiller·ère·s devraient alors explorer dans quelle mesure ils ou elles devraient opter pour un maintien de la stabilité, un changement incrémental ou un changement transformationnel. En effet, en raison des enjeux importants qui sous-tendent ces choix (notamment en termes financiers et d'équilibre entre la vie privée et professionnelle), de telles périodes de vie sont souvent marquées par une profonde ambivalence (e.g., Fort, 2013). Ce constat rend donc légitime le recours aux outils proposés par l'entretien motivationnel afin d'explorer les tenants et aboutissants d'un tel choix pour que la personne puisse déterminer ce qu'elle souhaite faire.

Par ailleurs, Cohen (2003) souligne que des enjeux existentiels peuvent sous-tendre l'entreprise d'une telle démarche de réorientation. Selon ce dernier, la décision de se réorienter professionnellement pourrait être due au ressenti d'un « vacuum existentiel » lorsque la profession de la personne ne lui permet pas de réaliser pleinement son potentiel ou de donner un sens à son existence. Dans les principes du LSF, cette situation peut être comprise comme l'implication des individus dans des activités qui ne les autorisent pas à atteindre leurs « buts-clés », soit des buts indépendants du contexte qui sont très importants pour eux et qui peuvent

DISCUSSION

être associés à leurs valeurs. Selon Krumboltz et Nichols (1990), les sentiments positifs (intérêt, excitation, sens) et négatifs (démotivation, frustration, mécontentement) les plus forts éprouvés par les individus dans la réalisation de leurs activités professionnelles seraient directement liés à l'atteinte ou non de ces buts-clés. Ainsi, la frustration de ne pas pouvoir atteindre ces derniers au travers de son travail pourrait conduire l'individu à désirer changer d'emploi. Le lien entre les buts-clés et les valeurs permet d'esquisser le rôle que ces dernières et que les questions de sens de la vie et de sens du travail peuvent avoir dans la motivation des individus à atteindre certains buts professionnels.

Pour Cohen (2003), lors des démarches de réorientation, il s'agirait d'avoir recours à un dialogue de type socratique pour aider les gens à (re)trouver un sens à leur travail actuel, ou à faciliter le changement vers un autre travail dans le cas où la première alternative ne serait pas possible. L'entretien motivationnel s'apparentant fondamentalement à un dialogue socratique (Miller & Rollnick, 2006), une telle méthode pourrait donc constituer une intervention pleine de sens pour aborder les questions existentielles liées au travail. Par ailleurs, Krumboltz et Nichols (1990) suggèrent qu'identifier les buts-clés des personnes pourrait aider les psychologues conseiller·ère·s à comprendre les motivations les plus saillantes de leurs consultant·e·s. Une intervention appropriée pourrait alors consister à identifier les valeurs de la personne au moyen d'un instrument tel que le VIA-strengths inventory (qui évalue les forces de caractère des individus, conçues comme des « valeurs en actions ») (Peterson, Park, & Seligman, 2005), puis à explorer au moyen des méthodes socratiques de l'entretien motivationnel si ces dernières sont exprimées et valorisées dans l'emploi actuel, et si elles pourraient l'être davantage dans celui-ci ou dans l'exercice d'un autre emploi (Rochat & Bellier-Teichmann, 2017). En effet, dans l'approche de l'entretien motivationnel, l'exploration de l'écart perçu entre une situation actuelle et les valeurs est proposée comme un levier

DISCUSSION

motivationnel puissant, et les auteurs proposent différents exercices d'évocation allant dans ce sens (Miller & Rollnick, 2006, 2013a).

Enfin, il apparaît que le recours aux procédés de l'entretien motivationnel peut encore s'avérer utile pour aider les psychologues conseiller·ère·s en orientation à faire face au nombre croissant d'attentes contradictoires au sein desquelles ils se trouvent (Rochat & Gross, soumis). En effet, le travail de psychologues conseiller·ère·s en orientation fait souvent l'objet d'expectatives plus ou moins explicites de la part de plusieurs acteurs : les consultant·e·s (qui souhaitent que les psychologues conseiller·ère·s en orientation les aident à trouver un emploi qui leur conviennent), les membres de la famille des consultant·e·s (qui souhaitent que les professionnel·le·s de l'orientation tiennent compte de leurs attentes), les entreprises (qui désirent que les psychologues en orientation contribuent à placer les jeunes dans les secteurs d'activité qui ont besoin de main-d'œuvre), et l'État (qui souhaite notamment que les psychologues conseiller·ère·s en orientation contribuent à faciliter la transition entre l'école et le monde du travail, de manière à ce qu'aucun jeune ne soit laissé sur le carreau, et que le recours aux mesures de transition diminue). Parmi les attentes de la société, on trouve également, de manière croissante, le désir que les psychologues conseiller·ère·s en orientation participent à déconstruire les stéréotypes de genre liés aux métiers, de manière à favoriser l'accès à toutes les filières professionnelles à l'issue de leur scolarité obligatoire. En effet, il apparaît notamment que le choix professionnel des filles se trouve souvent circonscrit dans un nombre limité de domaines (soins, enseignement, vente, bureau, et services) dans lesquels n'existent que peu de places d'apprentissage disponibles (Falter & Wendelspiess Chávez Juárez, 2012; Perdrix, Rossier, & Butera, 2012), ce qui est particulièrement dommageable à la réussite de leur transition entre l'école et le monde du travail.

De fait, plusieurs campagnes de sensibilisation ont été menées en Suisse pour favoriser le décloisonnement des rôles et des métiers en fonction du genre (tel que la journée *Oser tous*

les métiers). Au niveau de l'orientation, il n'est pas toujours possible ni éthique pour les psychologues conseiller·ère·s en orientation de faciliter des choix professionnels atypiques, le processus de circonscription des métiers reflétant généralement un processus social et identitaire débutant dans l'enfance (Gottfredson, 1981). Un tel travail d'ouverture pourrait consister à engager avec les consultant·e·s des démarches réflexives visant à identifier les raisons sous-jacentes à la circonscription des différentes professions envisagées, ainsi qu'aux alternatives existantes et à la connaissance de soi (Perdrix, Rossier, et al., 2012). Dans une pareille démarche, le recours aux principes de l'entretien motivationnel pourrait s'avérer particulièrement intéressant. En effet, en cas d'hésitation pour des professions en raison de tels stéréotypes, les principes de l'entretien motivationnel pourraient servir à mettre en évidence et à explorer l'ambivalence des consultant·e·s vis-à-vis de leur choix professionnel, et ce dans un climat d'acceptation et d'empathie. Au travers de ce processus, les consultant·e·s seraient alors encouragés à déterminer par eux-mêmes quelles sont les raisons qui pourraient les encourager à s'engager dans une telle voie, à explorer les divers scénarios possibles (s'engager ou non dans un choix de métier atypique). Ceci permettrait de mettre en évidence les conséquences de l'une ou l'autre des options, ainsi que d'identifier les possibles obstacles qui pourraient se présenter et les éventuelles ressources des consultant·e·s pour y faire face.

L'efficacité de la formation

Dans un troisième temps, l'objectif de ce travail était de déterminer l'efficacité d'une formation à l'entretien motivationnel pour permettre aux psychologues conseiller·ère·s en orientation d'appliquer efficacement les principes de la méthode. Cette question est un enjeu crucial, car, suite à l'entreprise de ce travail de thèse, la méthode a connu un succès important auprès des psychologues conseiller·ère·s en orientation de Suisse romande. Plusieurs formations ont ainsi été proposées à ces professionnel·le·s et nombre d'entre eux se sont formés à la méthode. Ce succès est encourageant, car il dénote de la pertinence du travail entrepris

DISCUSSION

auprès des praticien·ne·s. Toutefois, les résultats obtenus au travers du quatrième article de cette thèse contribuent à tempérer cet enthousiasme, en montrant qu'il n'est pas aisé de parvenir à maîtriser les principes de l'entretien motivationnel, et qu'une formation initiale sur deux jours avec une séance de supervision pourrait s'avérer insuffisante pour permettre aux psychologues conseiller·ère·s en orientation de prétendre réaliser des entretiens véritablement motivationnels.

Lorsque les résultats de cette étude ont été présentés aux psychologues conseiller·ère·s qui y avaient participé, ces dernier·ère·s ont manifesté leur souhait de pouvoir bénéficier de davantage de séances de supervision, de manière à pouvoir mettre en œuvre les principes de l'entretien motivationnel avec plus d'efficacité. Une telle supervision présente la particularité de se baser sur l'enregistrement audio et vidéo de sessions de conseil, analysées ensuite par un ou une superviseur·se aguerri·e à l'utilisation de l'entretien motivationnel, à l'aide d'un outil de codage, tel que le MITI 4.2 (Moyers et al., 2014). Toutefois, à ce jour, leurs démarches en ce sens n'ont pas abouti. En effet, bien que considérée comme cruciale pour la mise en place de prestations d'orientation efficaces, la supervision n'est pas encore une pratique courante dans les offices publics d'orientation scolaire et professionnelle (Patton & McMahon, 2014), alors même qu'elle est considérée comme une condition *sine qua non* à l'exercice d'autres domaines de la psychologie. À mon sens, cette disparité pourrait être due à la séparation artificielle qui longtemps prévalut entre le conseil en orientation et le conseil personnel, ainsi que présenté dans l'introduction. Il semblerait ainsi que cette distinction soit encore fortement ancrée dans les esprits, notamment à un niveau institutionnel, et que les efforts pour la réduire doivent être maintenus, pour le bien-être des consultant·e·s comme pour celui des praticien·ne·s de l'orientation.

Par ailleurs, l'étude sur l'efficacité de la formation à l'entretien motivationnel souligne également le possible impact négatif des années d'expérience professionnelle sur le degré d'intériorisation des principes de l'entretien motivationnel. Ceci tend à indiquer qu'il serait

DISCUSSION

judicieux de chercher à initier les psychologues conseiller·ère·s en orientation à la méthode de l'entretien motivationnel tôt dans leur parcours, de manière à rendre les réflexes « motivationnels » plus systématiques dans la pratique. En ce sens, j'ai eu l'opportunité de pouvoir présenter les principes de cette méthode aux étudiant·e·s en première année de Master en Psychologie du conseil et de l'orientation depuis 2013, à l'occasion d'une séance dispensée dans le cadre du cours « Initiation aux consultations » du Dr. Massoudi. Cette introduction peut constituer une première étape de sensibilisation à l'outil. Toutefois, une formation plus formelle serait requise, de manière à ce que les étudiant·e·s puissent intégrer pleinement les principes de cette approche. Une avancée prometteuse dans ce sens est que les superviseurs et superviseuses du Service des Consultations de l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne, chargés d'encadrer la prise en charge de véritables consultant·e·s en orientation par des étudiant·e·s de Master, ont récemment décidé de suivre eux-mêmes une formation à la méthode de l'entretien motivationnel. Une telle démarche serait alors susceptible de pouvoir contribuer à l'implémentation des principes de ce dernier dans le cursus de formation des futur·e·s psychologues conseiller·ère·s en orientation.

Enfin, les résultats de cette étude tendent à souligner qu'il conviendrait d'accorder plus d'attention sur la manière dont les principes de l'entretien sont effectivement mis en place dans les dispositifs de conseil en orientation traditionnel. En effet, le cadre propre aux consultations d'orientation et de conseil contient certaines spécificités et contraintes qui peuvent avoir un impact sur les meilleures pratiques motivationnelles. De fait, le temps relativement court imparti aux démarches d'orientation, l'utilisation fréquente d'outils psychométriques, et l'importance de la transmission d'informations pourraient nécessiter de proposer des interventions plus structurées pour garantir une utilisation optimale de la méthode de l'entretien motivationnel en appui aux prestations d'orientation, bien que les interventions manualisées

DISCUSSION

aient été démontrées comme étant moins efficaces que les interventions libres en clinique (Hettema et al., 2005).

Par ailleurs, les spécificités propres aux démarches de conseil en orientation impliquent qu'une attitude évocatrice et collaborative telle que préconisée par l'entretien motivationnel ne sera pas toujours adéquate. Par exemple, l'étude de Bernaud, Danet, et Dinar (2009) montre que les consultant·e·s rejettent les modalités de restitution de test constructiviste, et qu'il s'agirait de privilégier une approche combinant des orientations participatives et directives. Les caractéristiques propres au conseil en orientation impliquent donc que les psychologues conseiller·ère·s en orientation soient capable d'alterner entre des rôles d'experts (sous-tendant une attitude relativement directive ou informative) et une attitude de facilitateur de sens. La subtilité étant bien évidemment de pouvoir discerner quelle orientation doit être privilégiée en fonction des différentes situations.

Les réflexions sur les spécificités des démarches d'orientation conduisent toutefois à mettre en évidence le fait que, pour garantir des prestations de qualité, il s'agirait de pouvoir repenser les modalités du cadre de travail qui est aujourd'hui celui des psychologues conseiller·ère·s en orientation. En effet, la nature fondamentalement psychologique des questions liées à la motivation et au choix professionnel requiert que les psychologues conseiller·ère·s en orientation puissent bénéficier de suffisamment de temps pour effectuer un travail approfondi avec consultant·e·s. En effet, Bernaud et al. (2010) proposent qu'une part de l'insatisfaction des client·e·s à l'égard des prestations d'orientation pourrait être expliquée par le fait que les psychologues conseiller·ère·s en orientation n'ont pas le temps nécessaire à disposition pour des prises en charge approfondies. Les mesures politiques visant, par exemple, à favoriser la transition entre l'école et le monde du travail devraient donc continuer d'accroître le nombre de postes de psychologues conseiller·ère·s en orientation dans les établissements scolaires, de manière à permettre à ces professionnels de réaliser un travail de qualité avec

chacun. D'autant plus que les individus qui auraient le plus besoin de conseil en orientation ne sont pas forcément ceux qui sollicitent des rendez-vous (Carrein & Bernaud, 2011).

L'efficacité clinique de l'entretien motivationnel en orientation

L'objectif de ce travail de thèse était également de pouvoir étudier l'efficacité clinique d'un recours à l'entretien motivationnel dans le cadre d'une intervention de conseil en orientation. Le cinquième article de cette thèse s'est alors attaché à présenter une étude de cas portant sur la réalisation d'un entretien motivationnel visant à aider à résoudre l'ambivalence d'un consultant à l'égard d'un choix professionnel. Cette étude a ainsi pu confirmer la pertinence du recours aux principes de cet outil dans le cadre de prestations d'orientation scolaire et professionnelle. Par ailleurs, elle a également pu contribuer à montrer le bénéfice potentiel des taxonomies de comportement et de discours développés dans le cadre des études sur l'entretien motivationnel pour analyser finement les interactions entre un ou une psychologue conseiller·ère en orientation et un ou une consultant·e. Ce faisant, l'intégration de l'entretien motivationnel dans le domaine de l'orientation a également permis à ce champ disciplinaire de bénéficier des avancées méthodologiques qui ont été développées dans des domaines connexes.

En effet, plusieurs auteurs (e.g., Cardoso, Goncalves, Duarte, Silva, & Alves, 2016; Cardoso, Silva, Goncalves, & Duarte, 2014; Cardoso, Silva, Gonçalves, & Duarte, 2014; Kirschner, Hoffman, & Hill, 1994; Multon, Ellis-Kalton, Heppner, & Gysbers, 2003; Nagel, Hoffman, & Hill, 1995; Taveira & Pinto, 2008; Watkins, Savickas, Brizzi, & Manus, 1990) ont auparavant fait usage d'un outil de codage systématique des événements se produisant dans un entretien de conseil en orientation. Toutefois, ces outils se concentrent uniquement soit sur le discours des client·e·s (Cardoso et al., 2016; Cardoso, Silva, Goncalves, et al., 2014; Cardoso, Silva, Gonçalves, et al., 2014; Taveira & Pinto, 2008), soit sur celui des conseiller·ère·s (Multon et al., 2003; Nagel et al., 1995; Watkins et al., 1990), à la notable exception de l'étude

DISCUSSION

de cas présentée par Kirschner et al. (1994) qui fait appel à deux systèmes de codage différents pour analyser l'interaction entre les comportements d'une psychologue conseillère en orientation et les réactions de sa cliente. La pertinence du recours aux méthodes de codage développées en lien avec l'entretien motivationnel dans le champ de l'orientation est soulignée par la publication de l'étude de Klonek et al. (2016) qui propose d'avoir recours à de tels outils pour évaluer les processus à l'œuvre dans l'orientation, au moyen d'une analyse séquentielle des interactions entre les psychologues conseiller·ère·s en orientation et les consultant·e·s. Toutefois, bien que les études de cas permettent une exploration en détail d'une situation, la généralisation de leurs résultats est limitée (APA, 2015). Afin de s'intéresser à la question de l'efficacité de l'intervention proposée, il conviendrait donc de pouvoir réaliser ensuite des études portant sur des échantillons plus larges et plus variés.

Par ailleurs, si l'ensemble de ce travail de thèse propose plusieurs déclinaisons pour l'utilisation de l'entretien motivationnel dans le cadre de l'orientation (tel qu'amplifier la motivation, résoudre l'ambivalence des consultant·e·s, et modérer les aspirations), il s'agit de rappeler que cette méthode ne constitue pas non plus une « panacée » (Miller & Rollnick, 2009). De fait, il semble difficilement envisageable d'avoir recours à cette méthode dans une visée diagnostique ou pour agir sur certaines difficultés des consultants, tel que le manque d'information (Gati et al., 2000a; Gati et al., 1996). Ainsi, pour comprendre et traiter les difficultés de leurs consultants, les psychologues conseiller·ère·s en orientation ne peuvent pas faire l'impasse sur le recours à des modèles et des outils spécifiques à l'orientation, et à une solide connaissance du marché de l'emploi et des professions. De plus, il convient de mentionner quelques limites et contre-indications à l'utilisation de l'entretien motivationnel. D'une part, il est déconseillé d'avoir recours à cette approche avec des consultant·e·s qui sont déjà motivé.e.s, car cela pourrait contribuer à les freiner dans leur élan (Miller & Rollnick, 2009). Dans le contexte de l'orientation, cette contre-indication peut notamment s'appliquer

DISCUSSION

dans les cas où la demande porte principalement sur la transmission d'information. D'autre part, bien que l'approche non-confrontante de l'entretien motivationnel semble particulièrement efficace avec les adolescents, un recours efficace à cette méthode nécessite toutefois que les consultant·e·s présentent un développement cognitif suffisant ; pour cette raison, il ne saurait être utilisé avec des individus trop jeunes (Naar-King & Suarez, 2011).

Enfin, l'utilisation de l'entretien motivationnel serait également à proscrire lorsque le ou la praticien·ne n'a pas d'engagement éthique à encourager la personne à aller dans une direction spécifique (Miller & Rollnick, 2009). En effet, le climat d'empathie, de soutien à l'autonomie, de collaboration et d'évocation requis par la méthode en prohibe l'utilisation à des fins personnelles ou commerciales ; dans son essence même, la méthode vise à faciliter l'évocation par la personne de ses propres arguments en faveur du changement tout en respectant son libre-arbitre, et non de lui imposer une direction donnée (Miller & Rollnick, 2009). À ce sujet, il est légitime de se demander dans quelle mesure il est souhaitable de chercher à encourager le changement dans une certaine direction dans le cadre des démarches d'orientation. En effet, dans un processus qui se centrerait uniquement sur l'identification des aspirations professionnelles des individus, le recours stratégique à cette méthode ne ferait pas sens. Toutefois, les contraintes du marché et les attentes explicites de la part des politiques quant au rôle des psychologues conseiller·ère·s en orientation pour faciliter l'insertion des individus dans le monde professionnel (e.g., CDIP, 2006) induisent *de facto* la présence d'un changement souhaitable pour les consultant·e·s. Cependant, si certaines situations peuvent nécessiter une utilisation stratégique de l'entretien motivationnel (e.g., amplifier la motivation à s'engager dans des démarches d'orientation, favoriser le passage à l'implémentation de projets), dans d'autres circonstances, c'est une posture neutre qui doit être favorisée (e.g., présence de dilemme professionnels).

DISCUSSION

Les considérations qui précèdent soulignent, par ailleurs, la nécessité de chercher à considérer l'effet de l'entretien motivationnel sur le développement de la réflexivité des consultant·e·s. En effet, l'approche « socratique » de l'entretien motivationnel devrait contribuer à développer la capacité des consultant·e·s à réfléchir sur eux-mêmes, sur leurs propres motivations, désirs, besoins et capacités face à un changement donné. Une étude menée par Pirlott et al. (2012) montre ainsi que les attitudes des conseiller·ère·s conformes à l'esprit de l'entretien motivationnel corrèlent positivement avec le degré global de prise de conscience et d'exploration par les consultant·e·s de leur pensées, sentiments et désirs à l'égard du changement. Pourtant, l'évolution quantitative et auto-reportée de cette réflexivité reste insuffisamment explorée. En effet, les études menées sur l'efficacité de l'entretien motivationnel attestent principalement de l'impact positif et significatif de cette méthode sur des comportements observables (type de discours, changement effectif de comportement) et sur l'intention déclarée d'engager un changement, alors que l'impact sur des variables plus réflexives, telles que les croyances des individus quant à leur capacité à changer s'avère non significatif (Lundahl et al., 2010). Les recherches futures devraient donc s'évertuer à évaluer plus en détail l'impact de cette pratique sur le degré de prise de conscience et d'exploration par les consultant·e·s de leurs pensées, sentiments et désirs à l'égard du changement. Ainsi, dans le domaine de l'orientation, il s'agirait d'évaluer les effets subjectivement perçus de l'efficacité des prestations d'orientation en termes d'évolution de la connaissance de soi et de l'environnement, de la recherche d'information et de l'élaboration du projet, par exemple au moyen du questionnaire proposé par Bernaud et al. (2010).

Par ailleurs, différentes interventions issues des disciplines voisines pourraient également être intégrées aux démarches traditionnelles de conseil en orientation, de manière à relever d'autres défis de la pratique dans ce domaine. C'est notamment le cas des interventions issues de la psychologie positive. En effet, l'essence même de la psychologie du conseil et de

DISCUSSION

l'orientation—qui vise à identifier les intérêts, aptitudes, qualités et valeurs d'une personne en vue de déterminer l'environnement de travail le plus en adéquation, et ainsi de contribuer à la satisfaction de l'individu et à sa productivité (Dawis & Loftquist, 1986)—est en conformité avec l'esprit de la psychologie positive qui cherche à découvrir et à accroître les ressources des individus (Eggerth, 2008). En effet, de nos jours, la recherche en orientation s'intéresse avec un empressement accru aux concepts et aux travaux effectués dans le champ de la psychologie positive (Di Fabio, 2014; Eggerth, 2008), ainsi qu'en témoigne l'accroissement des recherches portant sur l'espoir (Hirschi, 2014; Hirschi, Abessolo, & Froidevaux, 2015; Valero et al., 2015), la résilience (Rochat, Masdonati, & Dauwalder, in press; Santilli et al., 2015; Shin & Kelly, 2015), l'optimisme (Morton et al., 2014; Shin & Kelly, 2013), et le sens de la vie (Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas, & Pelayo, 2015; Dik et al., 2014; Patillon et al., 2015). La motivation apparaît elle-même être un objet d'étude privilégié dans le domaine de la psychologie positive.

L'accueil favorable reçu par les concepts et interventions menés dans le champ de la psychologie positive tend à souligner le caractère prometteur de leur intégration au sein de démarches d'orientation. En ce sens, l'adaptation d'outils d'évaluation des ressources conçus dans ce domaine pourrait constituer une avancée importante pour l'orientation. C'est notamment le cas de l'outil AERES développé par Bellier-Teichmann et Pomini (2015) qui vise à évaluer les ressources internes et externes des patient·e·s atteint·e·s de troubles mentaux, afin d'aider à déterminer des objectifs cliniques réalistes basés sur leurs ressources. Cet instrument se présente sous la forme ludique d'un jeu de cartes. L'adaptation d'un tel outil au cadre du processus de choix professionnel pourrait venir ainsi compléter les instruments d'évaluation psychométriques traditionnels des psychologues conseiller·ère·s en orientation, de manière à pouvoir identifier des leviers de changements positifs. D'un point de vue motivationnel, l'identification de ressources externes et internes permettrait de contribuer à faciliter le

DISCUSSION

processus de priorisation des objectifs professionnels en amplifiant la composante des croyances d'agentivité personnelle du modèle de M. E. Ford (1992).

Enfin, il apparaît que les recherches sur les moyens d'accroître la motivation des consultant·e·s lors du choix professionnel menées dans une visée interdisciplinaire pourraient également s'inspirer des recherches sur les jeux vidéo. En effet, ces derniers constituent par essence une activité dans laquelle les individus sont fortement engagés et motivés à réaliser des tâches, tout en se montrant résilients face à l'échec (Granic, Lobel, & Engels, 2014). Les composantes des jeux vidéo qui sont propres à susciter un tel engagement dans la tâche commencent à être identifiées (missions, quêtes spécifiques et adaptées au niveau du joueur, feedbacks constants, informations sur les progrès, présence d'alliés, récompenses, histoires intéressantes, et incertitude) (McGonigal, 2015) et semblent répondre aux principes motivationnels proposés par M. H. Ford (1992) tels que ceux de l'environnement réactif, de l'activation des buts (multiples et saillants), de feedback, de standards flexibles, du défi optimal et de la preuve directe, de l'activation émotionnelle et de l'équifinalité.

Tenter de transposer chacune des composantes des jeux vidéo dans la vie réelle pour « faire de sa réalité un jeu » pourrait avoir un fort potentiel motivationnel. En effet, Pryor et Bright (2009) avaient déjà souligné la puissance de la métaphore du jeu pour faciliter le processus de prise de décision et le changement. En ce sens, l'adaptation des principes de l'approche « SuperBetter » développée par McGonigal (2015) au sein des démarches d'orientation pourrait constituer une intervention pertinente pour aider les jeunes (et les moins jeunes) à rester motivés lors des aléas des démarches d'orientation et d'insertion (Rochat, 2016a; Rochat & Bellier-Teichmann, 2017). À ce sujet, il convient de noter que plusieurs tentatives ont été effectuées pour réaliser des « serious game »—et notamment dans le domaine de l'orientation, avec le projet « Jeu Serai » (Guardiola et al., 2012)—visant à engager les individus dans des jeux vidéo à contenu pédagogique. Toutefois, ces « jeux sérieux » ne

DISCUSSION

produisent généralement pas les résultats escomptés, car ils ne comportent pas les éléments qui permettent l'engagement du joueur, et ressemblent, de fait, à du « brocoli recouvert de chocolat » (Granic et al., 2014, p. 74).

Enfin, pour poursuivre la réflexion sur le lien entre jeux vidéo et orientation, il est de plus en plus évident que les joueurs fréquents de jeux vidéo développent de nombreuses compétences, tant au point de vue cognitif, qu'émotionnel et social (Granic et al., 2014). Une tâche essentielle pour les psychologues conseiller·ère·s en orientation du siècle présent consiste donc à permettre l'identification et le transfert des compétences de ces joueurs dans la vie réelle. Pour cela, le modèle d'intervention pour les jeunes artistes et sportif·ve·s présenté dans le troisième article de cette thèse pourrait s'avérer particulièrement utile dans cette tâche. En effet, les jeux vidéo étant devenus l'un des divertissements les plus répandus dans la plupart des pays industrialisés, il apparaît nécessaire de pouvoir réfléchir de concert sur la manière dont les psychologues conseiller·ère·s en orientation peuvent tirer parti de cette activité de loisir pour faciliter le processus de choix professionnel. Une intervention basée sur l'identification des compétences développées au travers des jeux vidéo au moyen d'une analyse des compétences et une mise en correspondance de ces qualités avec les métiers existants, semble ainsi constituer une bonne avancée dans ce sens.

Une approche intégrative de l'orientation

Dans l'ensemble, les résultats de ce travail tendent à promouvoir la plus-value de l'adoption d'une approche visant à l'intégration des avancées réalisées dans les autres champs disciplinaires de la psychologie pour répondre aux problématiques des consultant·e·s en orientation. À mon sens, la mobilisation d'une telle approche est également importante pour promouvoir et valoriser le cursus de formation en psychologie des conseiller·ère·s en orientation. En effet, il n'est pas rare que les psychologues conseiller·ère·s en orientation soient perçus par le public et les décideurs politiques comme étant uniquement des « placeurs ». S'il

DISCUSSION

est vrai qu'au début du 20^e siècle ce rôle était central dans leurs fonctions, la diversité des parcours professionnels contemporains rend aujourd'hui nécessaire de proposer des interventions adaptées aux besoins des consultants ; en ce sens, les psychologues conseiller·ère·s en orientation doivent de plus en plus être perçus comme des spécialistes de l'accompagnement des individus tout au long de leurs transitions professionnelles (Masdonati & Zittoun, 2012). Par ailleurs, ainsi qu'il est apparu dans cette discussion, les processus impliqués dans les choix professionnels étant éminemment complexes et existentiels, faciliter les choix professionnels des individus au 21^e siècle nécessite de solides compétences psychologiques. De fait, encore aujourd'hui, l'ancrage du conseil en orientation dans le champ de la psychologie est perçu comme une force du domaine (Fouad & Jackson, 2013). Duarte et Cardoso (2015) considèrent ainsi qu'« autant la théorie que la pratique devraient être gardées dans le domaine psychologique » (p. 55, trad. pers.).

Toutefois, la perméabilité des frontières entre conseil en orientation et conseil personnel, accentuée par l'intégration des méthodes issues de la psychologie clinique, soulève d'inévitables questionnements éthiques. Cardoso et al. (2012) indiquent ainsi que de savoir s'il faut intervenir ou non dans les problèmes personnels des consultant·e·s est un dilemme auquel sont souvent confrontés les psychologues conseiller·ère·s en orientation. Dans le récent numéro de la revue *Career Developments* consacré à l'intégration des carrières et de la santé mentale, Osborn, McCain, et Miller (2016) mettent en avant les principes éthiques qui devraient guider les psychologues conseiller·ère·s en orientation lorsqu'ils réfléchissent à intégrer ou non les problématiques de santé mentale avec celles de la carrière, en se basant sur les standards éthiques du NCDA (2015). Parmi ceux qu'ils retiennent, sept me semblent particulièrement pertinents lorsqu'il est question d'intégrer des techniques issues de la psychologie clinique dans le domaine de l'orientation :

DISCUSSION

1. Connaître les critères diagnostiques du DSM-V pour les troubles les plus communs ;
2. Être conscient de ses propres limites et éviter de proposer des services hors de son champ de compétence ;
3. Respecter les objectifs qui conduisent les consultant·e·s à entreprendre une démarche de conseil en orientation ;
4. Se former de manière à obtenir les qualifications requises pour offrir des prestations de qualité ;
5. Connaître et référer le ou la consultant·e aux services appropriés lorsque c'est nécessaire (notamment quand le problème de santé mentale est la raison principale des difficultés au choix ou que le spécialiste ne se sent pas en mesure d'affronter le problème) ;
6. Chercher à être supervisé, dès que c'est possible ;
7. Rester à jour avec la recherche liée à la carrière et à la santé mentale

De fait, le recours aux outils et méthodes développés dans la clinique en appui aux prestations d'orientation implique que les psychologues conseiller·ère·s en orientation devraient posséder des compétences à la fois de conseil en orientation et de psychothérapie (Krumboltz, 1996; Multon et al., 2001). Toutefois, la réalité est parfois autre. Ainsi, lorsque des problèmes personnels émergent dans le domaine du conseil en orientation—tels que des problèmes de santé mentale—les psychologues conseiller·ère·s en orientation devraient se demander s'ils ou elles sont qualifié·e·s pour les traiter et référer le ou la client·e à un ou une autre professionnel·le lorsque ce n'est pas le cas (Marco Scanlon, 2016). En effet, Krumboltz (1993) rappelle qu'il n'est pas éthique pour les psychologues conseiller·ère·s en orientation de traiter des problèmes pour lesquels ils ne sont pas qualifiés. Il souligne toutefois que les conseiller·ère·s en orientation peuvent et doivent acquérir les compétences leur permettant de traiter tant des problèmes de carrière que des problèmes personnels.

DISCUSSION

Whiston et Rose (2015) attirent également l'attention sur le fait qu'il s'agit de tenir compte des spécificités du/de la consultant·e lors du choix des approches à utiliser. De plus, les thématiques abordées dans le cadre des interventions devraient faire l'objet d'un agrément mutuel entre le ou la psychologue conseiller·ère et le ou la consultant·e (Blustein et al., 2008). Par ailleurs, Swanson (2013) rappelle qu'il s'agit d'éviter l'« over-therapizing » du conseil en orientation (Brown & Ryan Krane, 2000), de même que l'« overshadowing » des préoccupations de carrière par des préoccupations personnelles, lorsque celles-ci surviennent simultanément (e.g., Rogers & Whiston, 2014). Ces considérations tendent à souligner le fait qu'il est primordial de ne pas perdre de vue que les différentes techniques et approches issues des autres disciplines de la psychologie doivent être perçues comme des compléments et non des substituts aux démarches traditionnelles d'orientation qui ont déjà fait leurs preuves.

Cependant l'intégration de ces différentes techniques cliniques propres à l'orientation peut comporter le risque de « se perdre » dans le méandre des possibilités d'intervention. Pour éviter cela, il convient de structurer la démarche d'intégration afin d'indiquer clairement aux psychologues conseiller·ère·s comment agir avec quel·le·s consultant·e·s (e.g., Gottfredson, 1996; Krumboltz, 1996; Savickas, 1996). Ainsi, selon Savickas (1996), il est important que les praticiens clarifient et proposent des marches à suivre pour orchestrer le recours aux différentes théories et techniques de conseil en fonction des besoins du client. Ceci est d'autant plus nécessaire lorsque les psychologues conseiller·ère·s en orientation souhaitent intégrer des approches issues de la clinique dans leur pratique usuelle. Selon Leong (1996), un programme d'intégration devrait être basé prioritairement sur les problèmes des consultant·e·s. Pour cette raison, le Tableau 5 propose une « carte d'intervention » basée sur la taxonomie des difficultés au choix professionnel proposée par Gati et collègues (Gati et al., 2000a; Gati et al., 1996) qui vise à indiquer quelles interventions sont les plus appropriées pour répondre adéquatement à chacune d'entre elles (Rochat, en préparation).

Tableau 5.

« Carte d'intervention » (non exhaustive) proposée en réponse aux difficultés présentées par les clients, sur la base de la taxonomie proposée par Gati et al. (1996).

Difficulté(s) rencontrée(s) par le client	Intervention(s) proposée(s)
Manque de préparation	
Manque de motivation	Entretien motivationnel (Rochat & Rossier, 2016; Stoltz & Young, 2013).
Indécision chronique	Thérapie centrée sur les solutions (Burwell & Chen, 2006). Passation de l'EPCD (Saka & Gati, 2007) : <ul style="list-style-type: none"> • Vision pessimiste : Analyse fonctionnelle (Rochat, 2016c) • Anxiété : Techniques cognitives-comportementales (Law et al., 2014) ; Thérapie centrée sur les émotions (Watson, 2015) ; Méditation en pleine conscience (Jacobs & Blustein, 2008). • Difficultés personnelles et relationnelles : Thérapie familiale fonctionnelle (Rochat, in press).
Croyances dysfonctionnelles	Thérapie cognitive (Richman, 1993). Utilisation de l'humour (Nevo, 1986). Utilisation des métaphores (Amundson, 2015; Amundson & Thrift, 2008).
Manque d'information	
Sur le processus de choix	Explication sur le processus de choix : Rôle de la raison et des émotions (Lehrer, 2009). Explication du processus de choix professionnel (Gati & Asher, 2001; Peterson, Sampson, Lenz, & Reardon, 2002).
Sur soi	Évaluation des intérêts, de la personnalité, des aptitudes et valeurs (Dawis & Loftquist, 1986; Holland, 1997).
Sur les options	Activité d'exploration et expériences d'apprentissage (Krumboltz, 1996).
Sur la manière d'obtenir des informations supplémentaires	Information sur les ressources disponibles.
Informations inconsistantes	
Informations pas fiables	Clarification des informations disponibles.
Conflits internes	Balance décisionnelle (Gati & Tal, 2008; Janis & Mann, 1977). Entretien motivationnel (Rochat & Rossier, 2016; Stoltz & Young, 2013).
Conflits externes	Analyse des systèmes d'influences (McMahon, Watson, & Patton, 2005). Génogramme de carrière (Di Fabio, 2015; Okiishi, 1987). Thérapie de famille fonctionnelle (Rochat, in press).

DISCUSSION

Le recours à une telle « carte » pourrait alors impliquer pour les praticien·ne·s de débiter la prise en charge en orientation en administrant à leurs consultant·e·s le Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ; Gati et al., 2000a; Gati et al., 1996) et d'adapter ensuite leur intervention aux difficultés saillantes identifiées. Bien entendu, le recours adéquat aux pistes suggérées ne peut se faire de manière mécanique, et il convient que les professionnel·le·s de l'orientation fassent appel à leur jugement clinique pour utiliser ces modèles d'une manière qui soit adaptée aux caractéristiques de leurs consultant·e·s et à leur situation. Une telle approche intégrative nécessiterait ainsi une certaine flexibilité de la part des psychologues conseiller·ère·s en orientation, ainsi que des possibilités de formation continue à ces approches, de manière à pouvoir en assurer le recours d'une manière adéquate. À cette fin, il conviendrait également de pouvoir proposer un manuel présentant des instructions claires et accessibles à destination des psychologues conseiller·ère·s en orientation, qui recenserait les objectifs et étapes-clé de chacune des approches proposées, ainsi que la démonstration claire de leur ancrage dans une théorie de l'orientation.

La proposition d'une telle « carte » d'intervention ouvre également des perspectives de recherche intéressantes pour évaluer l'efficacité du recours à ce type d'approche intégrative. D'une part, il apparaîtrait nécessaire de pouvoir s'assurer au préalable de l'adéquation des méthodes proposées aux populations-cibles au travers de la réalisation d'étude de cas rigoureuses explicitant pourquoi et comment utiliser de telles approches dans le domaine de l'orientation, sur le modèle de l'article de Rochat et Rossier (2016). Par ailleurs, il conviendrait de s'assurer de la pertinence pour les praticien·ne·s du recours aux interventions proposées en fonction des difficultés présentées par les consultant·e·s, ainsi que de cibler leurs besoins en termes de formation spécifiques. Pour cela, une étude empirique pourrait être réalisée sur l'adéquation perçue par les psychologues conseiller·ère·s en orientation entre les solutions proposées et les difficultés rencontrées, sur le modèle de l'étude réalisée par Amir, Gati, et

DISCUSSION

Kleiman (2008) cherchant à mettre en évidence le jugement clinique des praticien·ne·s de l'orientation. Dans cet ordre d'idée, il pourrait, par exemple, s'agir de présenter aux psychologues conseiller·ère·s en orientation une brève description des différents types de difficulté inclus dans la taxonomie de Gati et collègues (Gati et al., 2000a; Gati et al., 1996), ainsi qu'une brève description des interventions proposées, et de leur demander d'apparier les solutions qui leur semblent les plus propices à résoudre les difficultés présentées. Par ailleurs, le sentiment d'efficacité des psychologues conseiller·ère·s en orientation quant à la réalisation des différentes interventions proposées pourrait être évalué, de manière à cibler les formations continues requises. Suite à cela, une enquête pourrait être réalisée pour savoir quelles méthodes ont été utilisées et avec quelle efficacité (perçue et attestée par l'évolution des scores des consultant·e·s au CDDQ au début et à la fin des démarches d'orientation).

Une approche du praticien chercheur

De manière générale, l'ensemble des contributions qui constituent cette thèse s'inscrit dans une démarche de « praticien·ne-chercheur·se ». Selon Lucas (1996), une telle approche pourrait contribuer à réduire l'écart entre la théorie et la pratique dans le domaine de l'orientation. En effet, les praticiens de l'orientation étant directement au contact avec les besoins des populations qu'ils rencontrent (Holland, 1996), plusieurs auteurs ont suggéré qu'il serait pertinent de partir des problèmes rencontrés dans la pratique du conseil en orientation pour développer des recherches et des théories qui fassent sens (e.g., Harmon, 1996; Lucas, 1996). Selon Vetter et Russel (2011) la démarche caractéristique d'une approche de praticien·ne-chercheur·se comprend 4 étapes : (1) se questionner sur sa pratique, (2) collecter et analyser les données, (3) collaborer en petits groupes, (4) rendre le travail public. Sur la base du parcours qui m'a conduite à intégrer l'entretien motivationnel dans le domaine du conseil et de l'orientation, il me semble toutefois possible de préciser ces étapes et de proposer un modèle en sept stades d'aller-retour entre la théorie et la pratique, ces dernières pouvant se chevaucher :

DISCUSSION

(1) identifier le problème, (2) rechercher des solutions, (3) tester ces solutions, (4) les intégrer théoriquement, (5) les valider empiriquement, (6) les communiquer, et (7) recommencer.

Le modèle du praticien-chercheur proposé dans le cadre de ce travail suggère ainsi de partir d'un problème rencontré dans la pratique pour tenter d'y trouver des solutions dans la littérature scientifique, avant de tester ces solutions sur le terrain et de les valider—tant empiriquement que théoriquement—sur la scène scientifique, et finalement de communiquer les solutions trouvées aux praticiens actuels et en devenir. Une fois la démarche menée à bien, il conviendra pour le praticien-chercheur de retourner sur le terrain où la confrontation inévitable à de nouveaux problèmes rendra alors nécessaire d'entreprendre à nouveau des recherches de solutions et de validation de ces solutions. La démarche proposée dans ce travail est donc nécessairement circulaire et jamais pleinement aboutie.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aharonovich, E., Amrhein, P. C., Bisaga, A., Nunes, E. V., & Hasin, D. S. (2008). Cognition, commitment language, and behavioral change among cocaine-dependent patients. *Psychology of Addictive Behaviors, 22*, 557-562. doi:10.1037/a0012971
- Ames, C. (1992). Classrooms : Gals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271. doi:10.1037//0022-0663.84.3.261
- Amir, T., Gati, I., & Kleiman, T. (2008). Understanding and interpreting career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment, 16*, 281-309. doi:10.1177/1069072708317367
- Amrhein, P. C. (1992). The comprehension of quasi-performative verbs in verbal commitments: New evidence for componential theories of lexical meaning. *Journal of Memory and Language, 31*, 756-784. doi:10.1016/0749-596x(92)90038-Y
- Amrhein, P. C., Miller, W. R., Yalne, C. E., Palmer, M., & Fulcher, L. (2003). Client commitment language during motivational interviewing predicts drug use outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 862-878. doi:10.1037/0022-006x.71.5.862
- Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 6*, 3-14. doi:10.1007/s10775-006-0002-4
- Amundson, N. (2015). Using metaphor in career intervention. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career intervention: Vol. 2. Applications* (pp. 293-304). Washington, DC: American Psychological Association.
- Amundson, N., & Thrift, E. (2008). The emergence of more dynamic counselling methods. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroek (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 325-339). Dordrecht, Netherlands: Springer.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- APA. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- APA. (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Apodaca, T. R., Jackson, K. M., Borsari, B., Magill, M., Longabaugh, R., Mastroleo, N. R., & Barnett, N. P. (2016). Which therapist micro-skills elicit client change talk in motivational interviewing? *Journal of Substance Abuse Treatment, 61*, 60-65. doi:10.1016/j.jsat.2015.09.001
- Armstrong, P. I., & Rounds, J. (2008). Linking leisure interests to the RIASEC world of work map. *Journal of Career Development, 35*, 5-22. doi:10.1177/0894845308317933
- Arthur, M. B., Claman, P. H., & DeFillipi, R. J. (1995). Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Executive, 9*, 7-20. doi:10.5465/AME.1995.9512032185
- Atitsogbe, K. A., & Sovet, L. (2016). Analyse des barrières perçues dans l'élaboration du projet professionnel auprès d'étudiantes et étudiants au Togo. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 45*. doi:10.4000/osp.5247
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372. doi:10.1037/h0043445
- Author. (resubmitted after minor revisions). Examining motivational interviewing in career counselling from a motivational theory perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*.
- Author. (submitted). Effects of motivational interviewing training in career counseling: A pilot study. *Journal of Career Development*.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Authors. (conditionally accepted). Validation of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire in France and Switzerland: Relationships with self-esteem and self-efficacy. *Journal of Career Assessment*.
- Baggio, S., Iglesias, K., Deline, S., Studer, J., Henchoz, Y., Mohler-Kuo, M., & Gmel, G. (2015). Not in education, employment, or training status among young Swiss men: Longitudinal associations with mental health and substance use. *Journal of Adolescent Health, 56*, 238-243. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.09.006
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science, 20*, 265-269. doi:10.1177/0963721411414534
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International, 13*, 209-223. doi:10.1108/13620430810870476
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147. doi:10.1037//0003-066x.37.2.122
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2010). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgium: De Boeck.
- Barbot, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*, 483-507. doi:10.4000/osp.1772
- Barbusse, B. (2006). Le management des professionnels du sport : le cas d'un club de handball. *Revue Française de Gestion, 9*, 107-123. doi:10.3166/rfg.168-169.107-123
- Barbusse, B. (2009). Entre sport et entreprise : une attirance réciproque. *L'Expansion Management Review, 3*, 10-19. doi:10.3917/emr.134.0010
- Barwick, M. A., Bennett, L. M., Johnson, S. N., McGowan, J., & Moore, J. E. (2012). Training health and mental health professionals in motivational interviewing: A systematic

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- review. *Children and Youth Services Review*, 34, 1786-1795.
doi:10.1016/j.childyouth.2012.05.012
- Baudoin, N., Blanchard, S., & Soncarrieu, T. (2004). L'entretien de conseil en orientation : présentation de trois types d'entretien. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10, 293-306. doi:10.1016/j.pto.2004.07.005
- Bellier-Teichmann, T., & Pomini, V. (2015). Evolving from clinical to positive psychology : Understanding and measuring patients' strengths. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 45, 99-108. doi:10.1007/s10879-014-9287-7
- Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200. doi:10.1037/H0024835
- Bernaud, J.-L., & Caron, M. (2004). Un modèle différentiel des préférences vis-à-vis de la relation d'aide en orientation professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 103-123. doi:10.4000/osp.2236
- Bernaud, J.-L., Danet, L., & Dinar, M. (2009). Comparaison des effets de trois modes de restitution de questionnaires d'intérêts : nomothétique, constructiviste et intégré. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 38, 135-160. doi:10.4000/osp.1884
- Bernaud, J.-L., Di Fabio, A., & Saint-Denis, C. (2010). Effets subjectifs du conseil en orientation et satisfaction des usagers : une analyse des processus et des déterminants. *Canadian Journal of Counselling/Revue Canadienne de Counseling*, 44, 307-325.
- Bernaud, J.-L., Lhotellier, L., Sovet, L., Arnoux-Nicolas, C., & Pelayo, F. (2015). *Psychologie de l'accompagnement : concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail*. Paris, France: Dunod.
- Bigeon, C., Dosnon, O., & Guichard, J. (2010). Que montre la télévision des professions et des professionnel(le)s ? Genre des métiers représentés et choix d'orientation des jeunes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39, 326-360. doi:10.4000/osp.2865

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bishop, D. W. (1970). Stability of the factor structure of leisure behavior: Analyses of four communities. *Journal of Leisure Research*, 2, 160-170. doi:10.1177/004728757201000348
- Bishwas, S. K. (2015). Achieving organization vitality through innovation and flexibility: An empirical study. *Global Journal of Flexible Systems Management*, 16, 145-156. doi:10.1007/s40171-014-0089-2
- Blatt, S. J., Sanislow, C. A., Zuroff, D. C., & Pilkonis, P. A. (1996). Characteristics of effective therapists: Further analyses of data from the national institute of mental health treatment of depression collaborative research program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1276-1284. doi:10.1037/0022-006x.64.6.1276
- Bloland, P. A. (1984). Leisure and career development: For college students. *Journal of Career Development*, 11, 119-128. doi:10.1177/089484538401100208
- Blustein, D. L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 345-357. doi:10.1016/0001-8791(88)90025-5
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41, 174-184. doi:10.1002/j.2161-0045.1992.tb00368.x
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, D. L., Fama, L. D., White, S. F., Ketterson, T. U., Schaefer, B. M., Schwam, M. F., . . . Skau, M. (2001). A qualitative analysis of counseling case material: Listening to our clients. *The Counseling Psychologist*, 29, 240-258. doi:10.1177/0011000001292004
- Blustein, D. L., Kenna, A. C., Gill, N., & Devoy, J. E. (2008). The psychology of working: A new framework for counseling practice and public policy. *Career Development Quarterly*, 56, 294-308. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00095.x

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blustein, D. L., Kenna, A. C., Murphy, K. A., DeVoy, J. E., & DeWine, D. B. (2005). Qualitative research in career development: Exploring the center and margins of discourse about careers and working. *Journal of Career Assessment, 13*, 351-370. doi:10.1177/1069072705278047
- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A. J. (2016). Decent work: A psychological perspective. *Frontiers in Psychology, 7*. doi:10.3389/Fpsyg.2016.00407
- Blustein, D. L., & Spengler, P. M. (1995). Personal adjustment: Career counseling and psychotherapy. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bohman, B., Forsberg, L., Ghaderi, A., & Rasmussen, F. (2013). An evaluation of training in motivational interviewing for nurses in child health services. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 41*, 329-343. doi:10.1017/S1352465812000331
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 16*, 252-260. doi:10.1037/h0085885
- Borgen, W. A., & Maglio, A. S. T. (2007). Putting action back into action planning: Experiences of career clients. *Journal of Employment Counseling, 44*, 173-184. doi:10.1002/j.2161-1920.2007.tb00036.x
- Brachter, W. E. (1982). The influence of the family on career selection: A family systems perspective. *The Personnel and Guidance Journal, 61*, 87-91. doi:10.1002/j.2164-4918.1982.tb00734.x
- Brandtstadter, J. (2009). Goal pursuit and goal adjustment: Self-regulation and intentional self-development in changing developmental contexts. *Advances in Life Course Research, 14*, 52-62. doi:10.1016/J.Aocr.2009.03.002
- Brehm, J. W., & Self, E. A. (1989). The intensity of motivation. *Annual Review of Psychology, 40*, 109-131. doi:10.1146/Annurev.Psych.40.1.109

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Brehm, S. S., & Brehm, J. W. (1981). *Psychological reactance: A theory of freedom and control*. New York, NY: Academic Press.
- Brems, C. (2001). *Basic skills in psychotherapy and counseling*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human-development. *American Psychologist*, 32, 513-531. doi:10.1037/0003-066x.32.7.513
- Brown, S. D. (2015). Career intervention efficacy: Making a difference in people's lives. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (pp. 61-77). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brown, S. D., & McPartland, E. B. (2005). Career interventions: Current status and future directions. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 195-226). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, S. D., & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 740-766). New York, NY: Wiley.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428. doi:10.1016/S0001-8791(02)00052-0
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. New York, NY: W. W. Norton & Company, Inc.
- Burke, B. L., Arkowitz, H., & Menchola, M. (2003). The efficacy of motivational interviewing: A meta-analysis of controlled clinical trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 843-861. doi:10.1037/0022-006x.71.5.843

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Burwell, R., & Chen, C. P. (2006). Applying the principles and techniques of solution-focused therapy to career counselling. *Counselling Psychology Quarterly*, *19*, 189-203. doi:10.1080/09515070600917761
- Butler, C. C., Rollnick, S., Cohen, D., Bachmann, M., Russell, I., & Stott, N. (1999). Motivational consulting versus brief advice for smokers in general practice: A randomized trial. *British Journal of General Practice*, *49*, 611-616.
- Capiau, S. (2008). Les statuts des artistes en Europe : évolutions et perspectives. In F. Labadie (Ed.), *Travail artistique et économie de la création* (pp. 99-108). Paris, France: Ministère de la Culture - DEPS.
- Cardoso, P., Goncalves, M. M., Duarte, M. E., Silva, J. R., & Alves, D. (2016). Life design counseling outcome and process: A case study with an adolescent. *Journal of Vocational Behavior*, *93*, 58-66. doi:10.1016/j.jvb.2016.01.002
- Cardoso, P., Silva, J. R., Goncalves, M. M., & Duarte, M. E. (2014). Narrative innovation in life design counseling: The case of Ryan. *Journal of Vocational Behavior*, *85*, 276-286. doi:10.1016/j.jvb.2014.08.001
- Cardoso, P., Silva, J. R., Gonçalves, M. M., & Duarte, M. E. (2014). Innovative moments and change in career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, *84*, 11-20. doi:10.1016/j.jvb.2013.10.001
- Cardoso, P., Taveira, M. C., Biscaia, C. S., & Santos, M. G. (2012). Psychologists' dilemmas in career counselling practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *12*, 225-241. doi:10.1007/s10775-012-9232-9
- Carrein, C., & Bernaud, J.-L. (2011). Facilitateurs et freins à l'entrée en consultation d'orientation professionnelle : enjeux, modèles, perspectives de recherche. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *40*. doi:10.4000/osp.2983

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control-theory: A useful conceptual-framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, *92*, 111-135. doi:10.1037//0033-2909.92.1.111
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, *30*, 879-889. doi:10.1016/J.Cpr.2010.01.006
- CDIP. (2006). *Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire : degré secondaire II*. Bern, Switzerland: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique Retrieved from <http://www.nahstelle-transition.ch/fr/lignesdirectrices>.
- Chamberlin, C. M., & Zhang, N. J. (2009). Workaholism, health, and self-acceptance. *Journal of Counseling and Development*, *87*, 159-169. doi:10.1002/j.1556-6678.2009.tb00563.x
- Chevalier, V., & Dussart, B. (2002). De l'amateur au professionnel : le cas des pratiquant de l'équitation. *L'Année Sociologique*, *52*, 459-476. doi:10.3917/anso.022.0459
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, *6*, 284-290. doi:10.1037/1040-3590.6.4.284
- Clot-Siegrist, E. (2011). *Fiche d'auto-analyse des compétences : analyse de l'expérience*. Document de travail non publié. Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne.
- Cohen, B. N. (2003). Applying existential theory and intervention to career decision-making. *Journal of Career Development*, *29*, 195-209. doi:10.1023/A:1021470230341
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Colman, A. M. (Ed.) (2009) *Oxford dictionary of psychology* (3 ed.). New York, NY: Oxford University Press.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Corbishley, M. A., & Yost, E. B. (1989). Psychological aspects of career counseling. *Journal of Career Development, 16*, 43-51. doi:10.1007/BF01354266
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1985). Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology, 77*, 446-459. doi:10.1037//0022-0663.77.4.446
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L. A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of Career Development, 33*, 47-65. doi:10.1177/0894845306289535
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Vivre : la psychologie du bonheur*. Paris, France: Pocket.
- Daepfen, J. B., Bertholet, N., Gaume, J., Fortini, C., Faouzi, M., & Gmel, G. (2011). Efficacy of brief motivational intervention in reducing binge drinking in young men: A randomized controlled trial. *Drug Alcohol Dependence, 113*, 69-75. doi:10.1016/j.drugalcdep.2010.07.009
- Danner, M., & Galodé, G. (2006). L'orientation professionnelle des diplômés des beaux-arts : étude des stratégies de positionnement. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 35*, 69-81. doi:10.4000/osp.906
- Davidson, S. L., & Gilbert, L. A. (1993). Career counseling is a personal matter. *Career Development Quarterly, 42*, 149-153. doi:10.1002/j.2161-0045.1993.tb00428.x
- Dawis, R. V., & Loftquist, L. H. (1986). *A psychological theory of work adjustment: An individual-differences model and its applications*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Day, H. I. (1972). Work and leisure: Two sides of the same coin. *Conseiller Canadien, 6*, 251-259.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- de Roten, Y., Zimmermann, G., Ortega, D., & Despland, J. N. (2013). Meta-analysis of the effects of MI training on clinicians' behavior. *Journal of Substance Abuse Treatment, 45*, 155-162. doi:10.1016/j.jsat.2013.02.006
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Di Fabio, A. (2012). Evaluation of the effectiveness of the career construction genogram. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 7*, 287-297.
- Di Fabio, A. (2014). Career counselling and positive psychology in the 21st century: New constructs and measures for evaluating the effectiveness of intervention. *Journal of Counsellogy, 1*, 193-213.
- Di Fabio, A. (2015). The life design genogram. In M. McMahon & M. Watson (Eds.), *Career assessment: Qualitative approaches* (pp. 97-103). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Diemer, M. A., & Blustein, D. L. (2007). Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment, 15*, 98-118. doi:10.1177/1069072706294528
- Dietschy, P. (2004, Juin). Profession : champion du monde ! *L'Histoire, 288*, 31-32.
- Dik, B. J., Duffy, R. D., Allan, B. A., O'Donnell, M. B., Shim, Y., & Steger, M. F. (2014). Purpose and meaning in career development applications. *The Counseling Psychologist, 43*, 558-585. doi:10.1177/0011000014546872
- Dik, B. J., & Hansen, J. I. C. (2008). Following passionate interests to well-being. *Journal of Career Assessment, 16*, 86-100. doi:10.1177/1069072707305773
- Dobelli, R. (2013). *The art of thinking clearly*. New York, NY: HarperCollins.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Doran, N., Hohman, M., & Koutsenok, I. (2011). Linking basic and advanced motivational interviewing training outcomes for juvenile correctional staff in California. *Journal of Psychoactive Drugs*, 7, 19-26. doi:10.1080/02791072.2011.601986
- Duarte, M. E., & Cardoso, P. (2015). The life design paradigm: From practice to theory. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 41-57). Göttingen: Germany: Hogrefe.
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The psychology of working theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 127-148. doi:10.1037/cou0000140
- Durand, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, 1, 261-292. doi:10.3166/rfg.160.261-292.
- Dussault, M., Bourassa, B., Fournier, G., Spain, A., Lachance, L., & Negura, L. (2009). New realities in the work world: The impact on workers and on the professional practice of career counselors. *Canadian Journal of Career Development/Revue canadienne de développement de carrière*, 8, 11-21.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172. doi:10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x
- Eggerth, D. E. (2008). From theory of work adjustment to person-environment correspondence counseling: Vocational psychology as positive psychology. *Journal of Career Assessment*, 16, 60-74. doi:10.1177/1069072707305771
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854. doi:10.1037//0022-3514.58.5.844

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ersner-Hershfield, H., Garton, M. T., Ballard, K., Samanez-Larkin, G. R., & Knutson, B. (2009). Don't stop thinking about tomorrow: Individual differences in future self-continuity account for saving. *Judgment and Decision Making*, 4, 280-286.
- Fabre, C., Gatignon-Turnau, A.-L., & Ventolini, S. (2012). Les stratégies de reconversion des sportifs professionnels : une lecture par les carrières intelligentes. *@GRH*, 4, 113-137. doi:10.3917/grh.124.0113
- Falcoz, C. (2001). La carrière "classique" existe encore : le cas des cadres à haut potentiel. *Gérer et Comprendre/Annales des Mines*, 64, 4-11.
- Falter, J.-M., & Wendelspiess Chávez Juárez, F. (2012). Can gender traits explain job aspiration segregation? *Social Science Electronic Publishing, Inc.* Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers2.cfm?abstract_id=1938282 doi:10.2139/ssrn.1938282
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*, 80, 381-391. doi:10.1037/0022-0663.80.3.381
- Feinstein, L., Bynner, J., & Duckworth, K. (2006). Young people's leisure contexts and their relation to adult outcomes. *Journal of Youth Studies*, 9, 305-327. doi:10.1080/13676260600805663
- Feldman, D. B., & Dreher, D. E. (2012). Can hope be changed in 90 minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. *Journal of Happiness Studies*, 13, 745-759. doi:10.1007/S10902-011-9292-4
- Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13, 499-531. doi:10.1016/S1053-4822(03)00048-2
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris, France: Dunod.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 58*, 203-210. doi:10.1037/H0041593
- Ford, D. H. (1987). *Humans as self-constructing living systems: A developmental perspective on behavior and personality*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ford, D. H., & Nichols, C. W. (1991). Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 7. Goals and self-regulatory processes*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. London, UK: Sage.
- Ford, M. E., & Nichols, C. W. (1987). A taxonomy of human goals and some possible applications. In M. E. Ford & D. H. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp. 289-311). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Forsberg, L., Ernst, D., & Farbring, C. A. (2011). Learning motivational interviewing in a real-life setting: A randomised controlled trial in the Swedish prison service. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 177-188. doi:10.1002/cbm.792
- Forsberg, L., Forsberg, L. G., Lindqvist, H., & Helgason, A. R. (2010). Clinician acquisition and retention of motivational interviewing skills: A two-and-a-half-year exploratory study. *Substance Abuse Treatment Prevention and Policy, 5*, 1-14. doi:10.1186/1747-597x-5-8
- Fort, L. (2013). *Perception de l'estime de soi chez des personnes en recherche d'une nouvelle orientation professionnelle*. (Mémoire de Master), Université de Lausanne, Faculté des Sciences Sociales et Politiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Fouad, N. A., & Jackson, M. A. (2013). Vocational psychology: Strengths, weaknesses, threats, and opportunities. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (pp. 305-320).
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*, 218-226. doi:10.1037//0003-066x.56.3.218
- Frost, R. O., & Shows, D. L. (1993). The nature and measurement of compulsive indecisiveness. *Behaviour Research and Therapy*, *31*, 683-692. doi:10.1016/0005-7967(93)90121-A
- Gadassi, R., Gati, I., & Wagman-Rolnick, H. (2013). The adaptability of career decision-making profiles: Associations with self-efficacy, emotional difficulties, and decision status. *Journal of Career Development*, *40*, 490-507. doi:10.1177/0894845312470027
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 331-362. doi:10.1002/job.322
- Gagne, M., Forest, J., Gilbert, M. H., Aube, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, *70*, 628-646. doi:10.1177/0013164409355698
- Galliker, R., Fallet, J., Maradan, O., Imboden, S., Barmettler, H., Marbach, C., . . . Weber, B. (2011). *Projet transition : rapport final*. Bern, Switzerland: The Swiss Conference of Cantonal Minister of Education (EDK).
- Gati, I., Amir, T., & Landman, S. (2010). Career counsellors' perceptions of the severity of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counselling*, *38*, 393-408. doi:10.1080/03069885.2010.503700

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Gati, I., & Asher, I. (2001). Prescreening, in-depth exploration, and choice: From decision theory to career counseling practice. *Career Development Quarterly*, *50*, 140-157. doi:10.1002/j.2161-0045.2001.tb00979.x
- Gati, I., Krausz, M., Osipow, S., & Saka, N. (2000a). A taxonomy of difficulties in career decision making. *International Journal of Psychology*, *35*, 326-326. doi:10.1037/0022-0167.43.4.510
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, *43*, 510-526. doi:10.1037//0022-0167.43.4.510
- Gati, I., Krausz, M., Osipow, S. H., & Saka, N. (2000b). Validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire: Counselee versus career counselor perceptions. *International Journal of Psychology*, *35*, 99-113. doi:10.1006/jvbe.1999.1710
- Gati, I., Ryzhik, T., & Vertsberger, D. (2013). Preparing young veterans for civilian life: The effects of a workshop on career decision-making difficulties and self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, *83*, 373-385. doi:10.1016/J.Jvb.2013.06.001
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, *79*, 331-340. doi:10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroek (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 157-185). Berlin, Germany: Springer.
- Gaudron, J. P., Bernaud, J.-L., & Lemoine, C. (2001). Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *30*, 485-510. doi:10.4000/osp.4929

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Gaudron, J. P., & Vautier, S. (2007). Analyzing individual differences in vocational, leisure, and family interests: A multitrait-multimethod approach. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 561-573. doi:10.1016/j.jvb.2007.01.004
- Gaume, J., Bertholet, N., Faouzi, M., Gmel, G., & Daepfen, J. B. (2010). Counselor motivational interviewing skills and young adult change talk articulation during brief motivational interventions. *Journal of Substance Abuse Treatment, 39*, 272-281. doi:10.1016/j.jsat.2010.06.010
- Gaume, J., Bertholet, N., Faouzi, M., Gmel, G., & Daepfen, J. B. (2013). Does change talk during brief motivational interventions with young men predict change in alcohol use? *Journal of Substance Abuse Treatment, 44*, 177-185. doi:10.1016/J.Jsat.2012.04.005
- Gaume, J., Gmel, G., & Daepfen, J. B. (2008). Brief alcohol interventions: Do counsellors and patients' communication characteristics predict change? *Alcohol and Alcoholism, 43*, 62-69. doi:10.1093/alcalc/agm141
- Gaume, J., Magill, M., Longabaugh, R., Bertholet, N., Gmel, G., & Daepfen, J. B. (2014). Influence of counselor characteristics and behavior on the efficacy of a brief motivational intervention for heavy drinking in young men: A randomized controlled trial. *Alcohol Clinical and Experimental Research, 38*, 2138-2147. doi:10.1111/acer.12469
- Ginzberg, E. (1952). Toward a theory of occupational choice. *Occupations: The Vocational Guidance Journal, 30*, 491-494. doi:10.1002/j.2164-5892.1952.tb02708.x
- Gottfredson, G. D. (1996). Some direct measures of career status: Putting multiple theories into practice. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 213-236). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 545-579. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545
- Gottfredson, L. S. (1994). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist, 69*, 66-78. doi:10.1037/a0034857
- Guardiola, N., Natkin, S., Soriano, D., Loarer, E., Vrignaud, P., Boy, T., & Dosnon, O. (2012). Du jeu utile au jeu sérieux (serious game) : le projet Jeu Serai. *Hermès, La Revue, 1*, 85-91. doi:10.4267/2042/48283
- Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision-making activities: The Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment, 13*, 77-97. doi:10.1177/1069072704270297
- Guichard, J. (1995). Psychopédagogie du projet d'avenir et normativité. In Collectif (Ed.), *Les projets des jeunes: Une question d'identité* (pp. 9-39). Paris, France: ADAPT / SNES.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 33*, 499-533. doi:10.4000/osp.226
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5*, 111-124. doi:10.1007/s10775-005-8789-y
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou des jeunes adultes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*, 413-440.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Haase, C. M., Heckhausen, J., & Koller, O. (2008). Goal engagement during the school-work transition: Beneficial for all, particularly for girls. *Journal of Research on Adolescence, 18*, 671-698. doi:10.1111/J.1532-7795.2008.00576.X
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*. Bern, Switzerland: Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique.
- Haggard, L. M., & Williams, D. R. (1992). Identity affirmation through leisure activities: Leisure symbols of the self. *Journal of Leisure Research, 24*, 1-18.
- Hammond, M. M., Neff, N. L., Farr, J. L., Schwall, A. R., & Zhao, X. Y. (2011). Predictors of individual-level innovation at work: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts, 5*, 90-105. doi:10.1037/a0018556
- Hansen, J. I. C., & Scullard, M. G. (2002). Psychometric evidence for the Leisure Interest Questionnaire and analyses of the structure of leisure interests. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 331-341. doi:10.1037//0022-0167.49.3.331
- Hardie, J. H. (2014). The consequences of unrealized occupational goals in the transition to adulthood. *Social Science Research, 48*, 196-211. doi:10.1016/J.Ssresearch.2014.06.006
- Harmon, L. W. (1996). A moving target: The widening gap between theory and practice. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 37-44). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Hartung, P. J. (2015). Life design in childhood: Antecedents and advancement. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 89-102). Boston, MA: Hogrefe.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive-functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion, 11*, 101-120. doi:10.1007/Bf00992338
- Heckhausen, J., & Tomasik, M. J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 199-219. doi:10.1006/Jvbe.2001.1864
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review, 117*, 32-60. doi:10.1037/A0017668
- Heppner, M. J., & Heppner, P. P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 429-452. doi:10.1016/S0001-8791(02)00053-2
- Herr, E. L. (1996). Toward the convergence of career theory and practice: Mythology, issues, and possibilities. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 13-36). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Hershfield, H. E. (2011). Future self-continuity: How conceptions of the future self transform intertemporal choice. *Decision Making over the Life Span, 1235*, 30-43. doi:10.1111/j.1749-6632.2011.06201.x
- Hettema, J., Steele, J., & Miller, W. R. (2005). Motivational interviewing. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 91-111. doi:10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143833
- Hill, P. L., & Turiano, N. A. (2014). Purpose in life as a predictor of mortality across adulthood. *Psychological Science, 25*, 1482-1486. doi:10.1177/0956797614531799
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 145-155. doi:10.1016/j.jvb.2009.01.002

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Hirschi, A. (2010). Vocational interests and career goals: Development and relations to personality in middle adolescence. *Journal of Career Assessment, 18*, 223-238. doi:10.1177/1069072710364789
- Hirschi, A. (2014). Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors and life and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies, 15*. doi:10.1007/s10902-013-9488-x
- Hirschi, A., Abessolo, M., & Froidevaux, A. (2014). Hope as a resource for career exploration: Examining incremental and cross-lagged effects. *Journal of Vocational Behavior, 38*-47. doi:10.1016/j.jvb.2014.10.006
- Hirschi, A., Abessolo, M., & Froidevaux, A. (2015). Hope as a resource for career exploration: Examining incremental and cross-lagged effects. *Journal of Vocational Behavior, 86*, 38-47. doi:10.1016/j.jvb.2014.10.006
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior, 83*, 31-40. doi:10.1016/j.jvb.2013.02.003
- Hoare, P. N., McIlveen, P., & Hamilton, N. (2012). Acceptance and commitment therapy (ACT) as a career counselling strategy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 12*, 171-187. doi:10.1007/s10775-012-9224-9
- Holland, J. L. (1996). Integrating theory and practice: The current situation and some potential remedies. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 1-12). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Howard, J., Gagne, M., Morin, A. J. S., & Van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior, 95-96*, 74-89. doi:10.1016/j.jvb.2016.07.004
- Hulsheger, U. R., Anderson, N., & Salgado, J. F. (2009). Team-level predictors of innovation at work: A comprehensive meta-analysis spanning three decades of research. *Journal of Applied Psychology, 94*, 1128-1145. doi:10.1037/a0015978
- Izard, C. E., & Kobak, R. R. (1991). Emotions system functioning and emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 303-321). New York, NY: Cambridge University Press.
- Jacobs, S. J., & Blustein, D. L. (2008). Mindfulness as a coping mechanism for employment uncertainty. *Career Development Quarterly, 57*, 174-180. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00045.x
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York, NY: Free Press.
- Juntunen, C. L., & Martin, E. L. (2015). Standards, competencies, and guidelines in career interventions. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (pp. 389-402). Washington, DC: American Psychological Association.
- Juntunen, C. L., & Wettersten, K. B. (2006). Work hope: Development and initial validation of a measure. *Journal of Counseling Psychology, 53*, 94-106. doi:10.1037/0022-0167.53.1.94
- Kanfer, R., Wanberg, C. R., & Kantrowitz, T. M. (2001). Job search and employment: A personality-motivational analysis and meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology, 86*, 837-855. doi:10.1037//0021-9010.86.5.837

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308. doi:10.2307/2392498
- Kelly, J. R. (2009). Work and leisure: A simplified paradigm. *Journal of Leisure Research*, 41, 439-451.
- Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 275-288. doi:10.1006/Jvbe.1997.1629
- Kindelberger, C., Le Floc'h, N., & Clarisse, R. (2007). Les activités de loisirs des enfants et des adolescents comme milieu de développement. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36, 485-502. doi:10.4000/osp.1527
- Kirschner, T., Hoffman, M. A., & Hill, C. E. (1994). Case-study of the process and outcome of career counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 216-226. doi:10.1037//0022-0167.41.2.216
- Kleiber, D., Larson, R., & Csikszentmihalyi, M. (1986). The experience of leisure in adolescence. *Journal of Leisure Research*, 18, 169-176. doi:10.1007/978-94-017-9094-9_23
- Klonek, F. E., Wunderlich, E., Spurk, D., & Kauffeld, S. (2016). Career counseling meets motivational interviewing: A sequential analysis of dynamic counselor-client interactions. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 28-38. doi:10.1016/j.jvb.2016.01.008
- Krumboltz, J. D. (1993). Integrating career and personal counseling. *Career Development Quarterly*, 42, 143-148. doi:10.1002/j.2161-0045.1993.tb00427.x
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development from a social learning perspective. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp. 9-32). Palo Alto, CA: CCP Books.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 55-80). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment, 17*, 135-154. doi:10.1177/1069072708328861
- Krumboltz, J. D., & Nichols, C. W. (1990). Integrating the social learning theory of career decision making. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp. 159-192). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition*. Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- Kuykendall, L., Tay, L., & Ng, V. (2015). Leisure engagement and subjective well-being: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 141*, 364-403. doi:10.1037/a0038508
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174. doi:10.2307/2529310
- Law, A. K., Amundson, N. E., & Alden, L. E. (2014). Helping highly anxious clients embrace chaos and career uncertainty using cognitive behavioural techniques. *Australian Journal of Career Development, 23*, 29-36. doi:10.1177/1038416213517371
- Lecomte, C., & Tremblay, L. (1987). *Entrevue d'évaluation en counselling d'emploi*. Montréal, Canada: Emploi et immigration Canada.
- Lehrer, J. (2009). *How we decide*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122. doi:10.1006/Jvbe.1994.1027

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Career development from a sociocognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 373-422). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leuty, M. E., Hansen, J. I. C., & Speaks, S. Z. (2016). Vocational and leisure interests: A profile-level approach to examining interests. *Journal of Career Assessment, 24*, 215-239. doi:10.1177/1069072715580321
- Lewis, J. (2001). Career and personal counseling: Comparing process and outcome. *Journal of Employment Counseling, 38*, 82-90. doi:10.1002/j.2161-1920.2001.tb00834.x
- Lewis, S. (2003). The integration of paid work and the rest of life: Is post-industrial work the new leisure? *Leisure Studies, 22*, 343-355. doi:10.1080/02614360310001594131
- Lierman, L. (2011). Incorporating motivational interviewing into career counseling. *Career Convergence Web Magazine*. Retrieved from National Career Development Association website: http://ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/39531/_self/layout_ccmsearch/false
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individuals in public services*. New York, NY: Russel Sage Foundation.
- London, M., Crandall, R., & Fitzgibbons, D. (1977). The psychological structure of leisure: Activities, needs, people. *Journal of Leisure Research, 9*, 252-263.
- Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development, 65*, 304-307. doi:10.1002/j.1556-6676.1987.tb01291.x
- Lucas, M. S. (1996). Building cohesiveness between practitioners and researchers: A practitioner-scientist model. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 81-88). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Lundahl, B. W., Kunz, C., Brownell, C., Tollefson, D., & Burke, B. L. (2010). A meta-analysis of motivational interviewing: Twenty-five years of empirical studies. *Research on Social Work Practice, 20*, 137-160. doi:10.1177/1049731509347850
- Madson, M. B., Loignon, A. C., & Lane, C. (2009). Training in motivational interviewing: A systematic review. *Journal of Substance Abuse Treatment, 36*, 101-109. doi:10.1016/j.jsat.2008.05.005
- Maglio, A. S., Butterfield, L. D., & Borgen, W. A. (2005). Existential considerations for contemporary career counseling. *Journal of Employment Counseling, 42*, 75-92. doi:10.1002/j.2161-1920.2005.tb00902.x
- Marco Scanlon, C. (2016, September). Integration of careers and concern: What is our role? *Career Developments, 32*, 2.
- Marshall, M. A., & Brown, J. D. (2006). Emotional reactions to achievement outcomes: Is it really best to expect the worst? *Cognition & Emotion, 20*, 43-63. doi:10.1080/02699930500215116
- Masdonati, J. (2010). The transition from school to vocational education and training: A theoretical model and transition support program. *Journal of Employment Counseling, 47*, 20-29. doi:10.1002/j.2161-1920.2010.tb00087.x
- Masdonati, J., & Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. In P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 151-177). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2009). Effectiveness of career counseling and the impact of the working alliance. *Journal of Career Development, 36*, 183-203. doi:10.1177/0894845309340798

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *41*, 229-253. doi:10.4000/osp.3776
- McCambridge, J., & Strang, J. (2004). The efficacy of single-session motivational interviewing in reducing drug consumption and perceptions of drug-related risk and harm among young people: Results from a multi-site cluster randomized trial. *Addiction*, *99*, 39-52. doi:10.1111/J.1360-0443.2004.00564.X
- McClain, M. C. (2010). Motivational interviewing: An intervention for at-risk college students seeking career service. *Career Convergence Web Magazine*. Retrieved from http://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/38267/_PARENT/layout_details_cc/false
- McGonigal, J. (2015). *SuperBetter: A revolutionary approach to getting stronger, happier, braver and more resilient*. New York, NY: Penguin Press.
- McIlveen, P. (2015). Psychotherapy, counseling, and career counseling. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (pp. 403-417). Washington, DC: American Psychological Association.
- McIlveen, P., McGregor-Bayne, H., Alcock, A., & Hjertum, E. (2003). Evaluation of a semi-structured career assessment interview derived from systems theory framework. *Australian Journal of Career Development*, *12*, 33-41. doi:10.1177/103841620301200306
- McKee-Ryan, F. M., Song, Z. L., Wanberg, C. R., & Kinicki, A. J. (2005). Psychological and physical well-being during unemployment: A meta-analytic study. *Journal of Applied Psychology*, *90*, 53-76. doi:10.1037/0021-9010.90.1.53

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- McKnight, K., Bernes, K., Gunn, T., Chorney, D., Orr, D., & Bardick, A. (2009). Life after sport: Athletic career transition and transferable skills. *Journal of Excellence, 13*, 63-77.
- McMahon, M., Watson, M., & Patton, W. (2005). Qualitative career assessment: Developing the My System of Career Influences reflection activity. *Journal of Career Assessment, 13*, 476-490. doi:10.1177/1069072705277930
- Meijers, F. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling, 24*, 149-167. doi:10.1023/A:1022970404517
- Melamed, S., & Meir, E. I. (1981). The relationship between interests job incongruity and selection of avocational activity. *Journal of Vocational Behavior, 18*, 310-325. doi:10.1016/0001-8791(81)90018-X
- Melamed, S., Meir, E. I., & Samson, A. (1995). The benefits of personality leisure congruence: Evidence and implications. *Journal of Leisure Research, 27*, 25-40.
- Menger, P.-M. (2010). Les artistes en quantités : ce que sociologues et économistes s'apprennent sur le travail et les professions artistiques. *Revue d'Économie Politique, 120*, 205-236. doi:10.3917/redp.201.0205
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 20-52. doi:10.1006/jvbe.2001.1842
- Meyer, T. (2016). La transition de l'école à la vie active : les dix premières années de TREE. *Bulletin CIIP, 3*, 13-16.
- Miller, W. R. (1983). Motivational interviewing with problem drinkers. *Behavioural Psychotherapy, 11*, 147-172. doi:10.1017/S0141347300006583

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Miller, W. R., & Mount, K. A. (2001). A small study of training in motivational interviewing: Does one workshop change clinician and client behavior? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *29*, 457-471. doi:10.1017/S1352465801004064
- Miller, W. R., & Moyers, T. B. (2006). Eight stages in learning motivational interviewing. *Journal of Teaching in the Addictions*, *5*, 3-17. doi:10.1300/J188v05n01_02
- Miller, W. R., Moyers, T. B., Ernst, D., & Amrhein, P. (2008). *Manual for the Motivational Interviewing Skill Code (MISC): Version 2.1*. Center on Alcoholism, Substance Abuse and Addictions. University of New Mexico, Albuquerque, NM. Retrieved from <http://casaa.unm.edu/download/misc.pdf>
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (1991). *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior*. New York, NY: Guilford Press.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2006). *L'entretien motivationnel : aider la personne à engager le changement*. Paris, France: InterEditions.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2009). Ten things that motivational interviewing is not. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, *37*, 129-140. doi:10.1017/S1352465809005128
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013a). *L'entretien motivationnel : aider la personne à engager le changement* (2nd ed.). Paris, France: InterEditions.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013b). *Motivational interviewing: Helping people change* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Miller, W. R., & Rose, G. S. (2009). Toward a theory of motivational interviewing. *American Psychologist*, *64*, 527-537. doi:10.1037/a0016830

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Miller, W. R., Yahne, C. E., Moyers, T. B., Martinez, J., & Pirritano, M. (2004). A randomized trial of methods to help clinicians learn motivational interviewing. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 1050-1062. doi:10.1037/0022-006X.72.6.1050
- Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 24*, 90-108. doi:10.1017/Jgc.2013.29
- Moyers, T. B., Manuel, J. K., & Ernst, D. (2014). *Motivational Interviewing Treatment Integrity coding manual 4.1 (MITI 4.1)*. University of New Mexico.
- Moyers, T. B., Manuel, J. K., Wilson, P. G., Hendrickson, S. M. L., Talcott, W., & Durand, P. (2008). A randomized trial investigating training in motivational interviewing for behavioral health providers. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 36*, 149-162. doi:10.1017/S1352465807004055
- Moyers, T. B., & Martin, T. (2006). Therapist influence on client language during motivational interviewing sessions. *Journal of Substance Abuse Treatment, 30*, 245-251. doi:10.1016/J.Jsat.2005.12.003
- Moyers, T. B., Martin, T., Christopher, P. J., Houck, J. M., Tonigan, J. S., & Amrhein, P. C. (2007). Client language as a mediator of motivational interviewing efficacy: Where is the evidence? *Alcoholism-Clinical and Experimental Research, 31*, 40-47. doi:10.1111/J.1530-0277.2007.00492.X
- Moyers, T. B., Martin, T., Manuel, J. K., Miller, W. R., & Ernst, D. (2010). *Revised global scores: Motivational Interviewing Treatment Integrity 3.0 (MITI 3.0)*. Center on Alcoholism, Substance Abuse and Addictions. University of New Mexico, Albuquerque, NM. Retrieved from <http://casaa.unm.edu/download/miti3.pdf>

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Multon, K. D., Ellis-Kalton, C. A., Heppner, M. J., & Gysbers, N. C. (2003). The relationship between counselor verbal response modes and the working alliance in career counseling. *Career Development Quarterly*, *51*, 259-273.
- Multon, K. D., Heppner, M. J., Gysbers, N. C., Zook, C., & Ellis-Kalton, C. A. (2001). Client psychological distress: An important factor in career counseling. *Career Development Quarterly*, *49*, 324-335. doi:10.1002/j.2161-0045.2001.tb00960.x
- Naar-King, S., & Suarez, M. (2010). *Motivational interviewing with adolescents and young adults*. New York, NY: Guilford Press.
- Naar-King, S., & Suarez, M. (2011). *L'entretien motivationnel avec les adolescents et les jeunes adultes*. Paris, France: InterEditions.
- Nagel, D. P., Hoffman, M. A., & Hill, C. E. (1995). A comparison of verbal response-modes used by masters-level career counselors and other helpers. *Journal of Counseling and Development*, *74*, 101-104.
- NCDA. (2015). *NCDA code of ethics*. Broken Arrow: National Career Development Association.
- Nevo, O. (1986). Uses of humor in career counseling. *Vocational Guidance Quarterly*, *34*, 188-196. doi:10.1002/j.2164-585X.1986.tb01122.x
- Nevo, O., & Wiseman, H. (2002). Incorporating short term dynamic psychotherapy principles into career counseling: A theoretical and practical approach. *Journal of Career Development*, *28*, 227-245. doi:10.1023/A:1015147304799
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement-motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346. doi:10.1037//0033-295x.91.3.328
- Niles, S. G. (2003). Career counselors confront a critical crossroad: A vision of the future. *Career Development Quarterly*, *52*, 70-77. doi:10.1002/j.2161-0045.2003.tb00629.x

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Nurmi, J. E., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, *60*, 241-261. doi:10.1006/Jvbe.2001.1866
- OECD. (2004). *L'orientation professionnelle : guide pratique pour les décideurs*. Paris, France: Les Éditions de l'OCDE.
- OECD. (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, skills and employability*. Paris, France: OECD Publishing.
- OFFT. (2007). *Le case management "formation professionnelle" : principes et mise en oeuvre dans les cantons*. Bern, Switzerland: Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- Okiishi, R. W. (1987). The genogram as a tool in career counseling. *Journal of Counseling and Development*, *66*, 139-143. doi:10.1002/j.1556-6676.1987.tb00820.x
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain. *Journal of Counseling Psychology*, *35*, 447-462.
- Osborn, D. S., McCain, S., & Miller, A. (2016, September). Careers & mental health. *Career Developments*, *32*, 6-10.
- Parker, S. (1971). *The future of work and leisure*. London, UK: MacGibbon & Kee.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Patillon, T.-V., Lhotellier, L., Pelayo, F., Arnoux-Nicolas, C., Sovet, L., & Bernaud, J.-L. (2015). Sens de la vie, sens du travail et orientation professionnelle : un dispositif innovant d'accompagnement des adultes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *44*, I-XVII. doi:10.4000/osp.4685

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Patton, W. (2008). Recent development in career theories: The influences of constructivism and convergence. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroek (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 133-156). Dodrecht, Netherlands: Springer.
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks & Cole.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (2nd ed.). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (3rd ed.). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Paul, K. I., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 264-282. doi:10.1016/j.jvb.2009.01.001
- Paullay, I. M., Alliger, G. M., & Stone-Romero, E. F. (1994). Construct validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality. *Journal of Applied Psychology, 79*, 224-228. doi:10.1037/0021-9010.79.2.224
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Perdrix, S. (2013). *Efficacité du counseling d'orientation : impacts de l'alliance de travail et du contexte psychosocial*. (Thèse de doctorat), Université de Lausanne, Lausanne, Switzerland.
- Perdrix, S., de Roten, Y., Kolly, S., & Rossier, J. (2010). The psychometric properties of the WAI in a career counseling setting: Comparison with a personal counseling sample. *Journal of Career Assessment, 18*, 409-419. doi:10.1177/1069072710374583
- Perdrix, S., & Rochat, S. (2015). *The working alliance in career counseling: Application of two clinical models*. Paper presented at the SSP-SGP Conference, Geneva, Switzerland.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Perdrix, S., Rossier, J., & Butera, F. (2012). Impact croisé du sexe et du niveau scolaire sur les intérêts professionnels d'écoliers suisses. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *41*, 391-412. doi:10.4000/osp.3881
- Perdrix, S., Stauffer, S., Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, *80*, 565-578. doi:10.1016/J.Jvb.2011.08.011
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2005). Assessment of character strengths. In G. P. Koocher, J. C. Norcross, & S. Hill (Eds.), *Psychologists' desk reference* (2nd ed., pp. 93-98). New York, NY: Oxford University Press.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Lenz, J. G., & Reardon, R. C. (2002). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 312-369). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, *63*, 329-346. doi:10.1016/S0001-8791(02)00031-3
- Pirlott, A. G., Kisbu-Sakarya, Y., DeFrancesco, C. A., Elliot, D. L., & MacKinnon, D. P. (2012). Mechanisms of motivational interviewing in health promotion: A bayesian mediation analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *9*, 1-11. doi:10.1186/1479-5868-9-69
- Pittman, G. (2000). Dilemmatic constructions of career in the career counseling interview. *Career Development Quarterly*, *48*, 226-236. doi:10.1002/j.2161-0045.2000.tb00288.x
- Popadiuk, N. E. (2013). Career counsellors and suicide risk assessment. *British Journal of Guidance & Counselling*, *41*, 363-374. doi:10.1080/03069885.2012.726964

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Pouyaud, J., & Cohen-Scali, V. (2016). Perspectives actuelles du conseil psychologique en orientation. *Psychologie Française*, *61*, 43-60. doi:10.1016/j.psfr.2014.09.003
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *51*, 390-395. doi:10.1037/0022-006X.51.3.390
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1984). *The transtheoretical approach: Crossing traditional boundaries of therapy*. Homewood, IL: Dow/Jones Irwin.
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2003). Order and chaos: A twenty-first century formulation of careers. *Australian Journal of Psychology*, *55*, 121-128. doi:10.1080/00049530412331312984
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2009). Game as a career metaphor: A chaos theory career counselling application. *British Journal of Guidance & Counselling*, *37*, 39-50. doi:10.1080/03069880802534070
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2011). *The chaos theory of career: A new perspective on working in the twenty-first century*. New York, NY: Routledge.
- Reber, A. S., Allen, R., & Reber, E. S. (Eds.). (2009) Penguin dictionary of psychology. London, UK: Penguin.
- Regan, M. C., & Roland, H. E. (1982). University-students: A change in expectations and aspirations over the decade. *Sociology of Education*, *55*, 223-228. doi:10.2307/2112674
- Reid, H. L. (2008). Career guidance for at risk young people: Constructing a way forward. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroek (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 461-485). Dodrecht, Netherlands: Springer.
- Reynolds, J. R., & Baird, C. L. (2010). Is there a downside to shooting for the stars? Unrealized educational expectations and symptoms of depression. *American Sociological Review*, *75*, 151-172. doi:10.1177/0003122409357064

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Reynolds, J. R., Stewart, M., Macdonald, R., & Sischo, L. (2006). Have adolescents become too ambitious? High school seniors' educational and occupational plans, 1976 to 2000. *Social Problems, 53*, 186-206. doi:10.1525/Sp.2006.53.2.186
- Richardson, M. S. (1996). From career counseling to counseling/psychotherapy and works, jobs, and career. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 347-360). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Richardson, M. S., Constantine, K., & Washburn, M. (2005). New directions for theory development in vocational psychology. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 51-83). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Richman, D. R. (1993). Cognitive career counseling: A rational-emotive approach to career development. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 11*, 91-108. doi:10.1007/BF01061234
- Roberts, K. (2013). Sociology of leisure. *Sociopedia.isa*. doi:10.1177/205684601371
- Robitschek, C., & DeBell, C. (2002). The reintegration of vocational psychology and counseling psychology: Training issues for a paradigm shift. *The Counseling Psychologist, 30*, 801-814. doi:10.1177/001100002237755
- Rochat, S. (2015). Encourager le rêve ou confronter à la réalité ? Le dilemme des psychologues conseillers en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 44*, 477-492. doi:10.4000/osp.4642
- Rochat, S. (2016a, February). Getting “SuperBetter” at building one’s career. *Career Convergence Web Magazine*.
- Rochat, S. (2016b, June). Helping clients think clearly when making career decisions. *Career Convergence Web Magazine*.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Rochat, S. (2016c). Utiliser l'analyse fonctionnelle pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes en rupture d'apprentissage. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 45, XXI-XXXVII. doi:10.4000/osp.5083
- Rochat, S. (en préparation). Clinical use of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire: A case study approach.
- Rochat, S. (in press). Family therapy perspectives on anxiety manifestations in career counseling: A case illustration with an adolescent. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.
- Rochat, S., & Bellier-Teichmann, T. (2017). Psychologie positive et conseil en orientation : guide pratique et pistes d'interventions. *Le Journal des Psychologues*, 4, 37-41. doi:10.3917/jdp.346.0037
- Rochat, S., & Gross, D. (soumis). L'entretien motivationnel pour faciliter la transition entre l'école et le monde du travail. *Revue d'Éducation de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa*.
- Rochat, S., Masdonati, J., & Dauwalder, J. P. (in press). Determining career resilience. In K. Maree (Ed.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience*. Dodrecht, Netherlands: Springer.
- Rochat, S., & Rossier, J. (2016). Integrating motivational interviewing in career counseling: A case study. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 150-162. doi:10.1016/j.jvb.2016.02.003
- Roepke, A. M., Jaffee, S. R., Riffle, O. M., McGonigal, J., Broome, R., & Maxwell, B. (2015). Randomized controlled trial of SuperBetter: A smartphone-based/internet-based self-help tool to reduce depressive symptoms. *Games for Health Journal*, 4, 235-246. doi:10.1089/g4h.2014.0046

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Rogers, D. R., & Whiston, S. C. (2014). Qualitative analysis of clinical notes: Do counselors ignore work and academic concerns? *Journal of Career Assessment, 22*, 207-220. doi:10.1177/1069072713493760
- Rosenbaum, J. E. (2011). The complexities of college for all: Beyond fairy-tale dreams. *Sociology of Education, 84*, 113-117. doi:10.1177/0038040711401809
- Ruffin-Beck, C., & Lemoine, C. (2011). Bilan de compétences, construction personnelle pour une dynamique professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 40*, 1-12. doi:10.4000/osp.3484
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist, 39*, 193-260. doi:10.1177/0011000009359313
- Saka, N., & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior, 71*, 340-358. doi:10.1016/J.Jvb.2007.08.003
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment, 16*, 403-424. doi:10.1177/1069072708318900
- Salomone, P. R., & Mckenna, P. (1982). Difficult career counseling cases: 1. Unrealistic vocational aspirations. *The Personnel and Guidance Journal, 60*, 283-286. doi:10.1002/j.2164-4918.1982.tb00664.x
- Sampson, J. P., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Peterson, G. W. (1999). A cognitive information processing approach to employment problem solving and decision making. *Career Development Quarterly, 48*, 3-18. doi:10.1002/j.2161-0045.1999.tb00271.x

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2015). Design my future: An instrument to assess future orientation and resilience. *Journal of Career Assessment*. doi:10.1177/1069072715621524
- Savickas, M. L. (1996). A framework for linking career theory and practice. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 191-208). Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. In T. L. F. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 295-320). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Savickas, M. L. (2003). Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade. *Career Development Quarterly*, 52, 87-96. doi:10.1002/j.2161-0045.2003.tb00631.x
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., . . . van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/J.Jvb.2009.04.004
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716. doi:10.1177/0013164405282471
- Scheel, M. J., & Conoley, C. W. (2012). Psychotherapy process and outcome research in counseling psychology. In N. Fouad (Ed.), *APA handbook of counseling psychology*:

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Vol. 1. Theories, research, and methods* (pp. 203-236). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schwalbe, C. S., Oh, H. Y., & Zweben, A. (2014). Sustaining motivational interviewing: A meta-analysis of training studies. *Addiction, 109*, 1287-1294. doi:10.1111/add.12558
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 482-497. doi:10.1037//0022-3514.76.3.482
- Sheward, S., & Branch, R. (2012). *Motivational career counselling and coaching: Cognitive and behavioural approaches*. London, UK: Sage.
- Shin, Y.-J., & Kelly, K. R. (2013). Cross-cultural comparison of the effects of optimism, intrinsic motivation, and family relations on vocational identity. *Career Development Quarterly, 61*, 141-160. doi:10.1002/j.2161-0045.2013.00043.x
- Shin, Y.-J., & Kelly, K. R. (2015). Resilience and decision-making strategies as predictors of career decision difficulties. *Career Development Quarterly, 63*, 291-305. doi:10.1002/cdq.12029
- Siddiquee, A., Sixsmith, J., Lawthom, R., & Haworth, J. (2016). Paid work, life-work and leisure: a study of wellbeing in the context of academic lives in higher education. *Leisure Studies, 35*, 36-45. doi:10.1080/02614367.2014.967711
- Smith, J. L., Amrhein, P. C., Brooks, A. C., Carpenter, K. M., Levin, D., Schreiber, E. A., . . . Nunes, E. V. (2007). Providing live supervision via teleconferencing improves acquisition of motivational interviewing skills after workshop attendance. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 33*, 163-168. doi:10.1080/00952990601091150
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*, 249-275. doi:10.1207/S15327965pli1304_01

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Soderlund, L. L., Madson, M. B., Rubak, S., & Nilsen, P. (2011). A systematic review of motivational interviewing training for general health care practitioners. *Patient Education and Counseling, 84*, 16-26. doi:10.1016/j.pec.2010.06.025
- Stadler, G., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2009). Physical activity in women: Effects of a self-regulation intervention. *American Journal of Preventive Medicine, 36*, 29-34. doi:10.1016/j.amepre.2008.09.021
- Stead, G. B., Perry, J. C., Munka, L. M., Bonnett, H. R., Shiban, A. P., & Care, E. (2012). Qualitative research in career development: Content analysis from 1990 to 2009. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 12*, 105-122. doi:10.1007/S10775-011-9196-1
- Stiles, W. B. (2007). Theory-building case studies of counselling and psychotherapy. *Counseling and Psychotherapy Research, 7*, 122-127. doi:10.1080/14733140701356742
- Stocker, E. (2010). *Analyse du système de formation vaudois à l'aide d'indicateurs*. Retrieved from Lausanne, Switzerland: http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/148_rapport_ursp_2010.pdf
- Stoltz, K. B., & Young, T. L. (2013). Applications of motivational interviewing in career counseling: Facilitating career transition. *Journal of Career Development, 40*, 329-346. doi:10.1177/0894845312455508
- Stubbs, J. P., & Bozarth, J. D. (1993). Career assessment and the person-centered approach. *Journal of Career Assessment, 1*, 341-354. doi:10.1177/106907279300100402
- Sultana, R. G. (2014). Pessimism of the intellect, optimism of the will? Troubling the relationship between career guidance and social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 14*, 5-19. doi:10.1007/S10775-013-9262-Y

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
doi:10.1037/h0056046
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career-development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Swain, D. A. (1991). Withdrawal from sport and Schlossberg's model of transitions. *Sociology of Sport Journal*, 8, 152-160. doi:10.1123/ssj.8.2.152
- Swanson, J. L. (2013). Traditional and emerging career development theory and the psychology of working. In D. Blustein (Ed.), *The Oxford handbook of the psychology of working* (pp. 49-67). New York, NY: Oxford University Press.
- Taveira, M. C., & Pinto, J. C. (2008). Gestao pessoal da carreira no ensino superior [Personal career management in higher education]. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 77-91.
- Taylor, K. F., Kelso, G. I., Cox, G. N., Alloway, W. J., & Matthews, J. P. (1979). Applying Holland vocational categories to leisure activities. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 199-207. doi:10.1111/j.2044-8325.1979.tb00454.x
- Teramoto Pedrotti, J., Edwards, L., & Lopez, S. J. (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling*, 12, 100-107.
doi:10.5330/PSC.n.2010-12.100
- Throsby, D. (1994). A work-preference model of artist behaviour. In A. Peacock & I. Rizzo (Eds.), *Cultural economics and cultural policies* (pp. 69-80). Dodrecht, Netherlands.
- Throsby, D. (1996). Economic circumstances of the performing artist: Baumol and Bowen thirty years on. *Journal of Cultural Economics*, 20, 225-240.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Tinsley, H. E. A., & Tinsley, D. J. (2004). Leisure and work, relationship between. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (Vol. 2, pp. 333-366). San Diego, CA: Elsevier.
- Tinsley, H. E. A., & Tinsley, D. J. (2015). Leisure. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol. 2. Applications* (pp. 209-222). Washington, DC: American Psychological Association.
- Tsaousides, T., & Jome, L. (2008). Perceived career compromise, affect and work-related satisfaction in college students. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 185-194. doi:10.1016/j.jvb.2008.04.003
- Valero, D., Hirschi, A., & Strauss, K. (2015). Hope in adolescent career: Mediating effect of work motivation on career outcomes in Swiss apprentices. *Journal of Career Development*, 42, 381-395. doi:10.1177/0894845314566866
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14, 332-341. doi:10.1027/1016-9040.14.4.332
- Verlhiac, J.-F., & Meyer, T. (2014). Entre Candide et Cassandre : la nécessaire complémentarité de l'optimisme et du pessimisme. In J. Lecomte (Ed.), *Introduction à la psychologie positive* (pp. 33-46). Paris, France: Dunod.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation* (2nd ed.). Paris, France: ESF.
- Vetter, A., & Russell, G. (2011). Taking a cross-country journey with a world map: Examining the construction of practitioner researcher identities through one case study. *Educational Action Research*, 19, 171-187. doi:10.1080/09650792.2011.569196
- Vodanovich, S. J., Piotrowski, C., & Wallace, J. C. (2007). The relationship between workaholism and health: A report of negative findings. *Organization Development Journal*, 25, 70-75.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory*. New York, NY: George Braziller.
- Vondracek, F. W., Ford, D. H., & Porfeli, E. (2015). *A living systems theory of vocational behavior and development*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Vondracek, F. W., & Kawasaki, T. (1995). Toward a comprehensive framework for adult career development theory and intervention. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory research and practice* (pp. 111-142). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2002). Counseling psychologists and schools: Toward a sharper conceptual focus. *The Counseling Psychologist, 30*, 749-756. doi:10.1177/0011000002305005
- Vondracek, F. W., & Skorikov, V. B. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *Career Development Quarterly, 45*, 322-340. doi:10.1002/j.2161-0045.1997.tb00537.x
- Vonthron, A.-M., Lagabrielle, C., & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 36*, 401-420. doi:10.4000/osp.1481
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: Wiley.
- Vuolo, M., Staff, J., & Mortimer, J. T. (2012). Weathering the great recession: Psychological and behavioral trajectories in the transition from school to work. *Developmental Psychology, 48*, 1759-1773. doi:10.1037/A0026047
- Waring, A. (2008). Health club use and “lifestyle”: Exploring the boundaries between work and leisure. *Leisure Studies, 27*, 295-309. doi:10.1080/02614360802048845

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Watkins, C. E., Savickas, M. L., Brizzi, J., & Manus, M. (1990). Effects of counselor response behavior on clients impressions during vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 138-142.
- Watson, J. C. (2015). Emotion-focused psychotherapy: An alternative framework for career counseling. In R. A. Young, J. F. Domene, & V. Valach (Eds.), *Counseling and action*. New York, NY: Springer.
- Watson, M., & McMahon, M. (2015). From narratives to actions and a life design approach. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 75-86). Göttingen: Germany: Hogrefe.
- Whiston, S. C. (2011). Vocational counseling and interventions: An exploration of future "big" questions. *Journal of Career Assessment, 19*, 287-295.
doi:10.1177/1069072710395535
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*, 493-568.
doi:10.1177/0011000004265660
- Whiston, S. C., & Oliver, L. W. (2005). Career counseling process and outcome. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 155-194). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Whiston, S. C., & Rose, C. S. (2015). Career counseling process and outcome. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (pp. 43-60). Washington, DC: American Psychological Association.
- Whiston, S. C., Rossier, J., & Hernandez Barón, P. M. (2016). The working alliance in career counseling: A systematic overview. *Journal of Career Assessment, 24*, 591-604.
doi:10.1177/1069072715615849

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology, 45*, 150-165. doi:10.1037/0022-0167.45.2.150
- Wilson, J. (1980). Sociology of leisure. *Annual Review of Sociology, 6*, 21-40. doi:10.1146/annurev.so.06.080180.000321
- Wrosch, C., & Heckhausen, J. (1999). Control processes before and after passing a developmental deadline: Activation and deactivation of intimate relationship goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 415-427. doi:10.1037//0022-3514.77.2.415
- Wylleman, P., Alfermann, D., & Lavallee, D. (2004). Career transitions in sport: European perspectives. *Psychology of Sport and Exercise, 5*, 7-20. doi:10.1016/S1469-0292(02)00049-3
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods*. London, UK: Sage.
- Zingaro, J. C. (1983). A family systems approach for the career counselor. *The Personnel and Guidance Journal, 62*, 24-27. doi:10.1111/j.2164-4918.1983.tb00111.x