



**UNIL** | Université de Lausanne

Unicentre

CH-1015 Lausanne

<http://serval.unil.ch>

---

*Year : 2013*

## Efficacité du counseling d'orientation : impacts de l'alliance de travail et du contexte psychosocial

PERDRIX SOPHIE

PERDRIX SOPHIE, 2013, Efficacité du counseling d'orientation : impacts de l'alliance de travail et du contexte psychosocial

Originally published at : Thesis, University of Lausanne

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

### **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.

**Efficacité du counseling d'orientation :  
impacts de l'alliance de travail et du contexte psychosocial**

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

SOPHIE PERDRIX

Directeur de thèse

Professeur JERÔME ROSSIER

Institut de Psychologie, Université de Lausanne

Jury

Professeur Dominique Joye, Président et vice-doyen de la Faculté

Professeur Andreas Hirschi, Université de Lausanne, Faculté SSP

Professeur Jean Guichard, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris

Professeure Rachel Mulvey, University of East London, Angleterre

LAUSANNE, mai 2013



**Efficacité du counseling d'orientation :  
impacts de l'alliance de travail et du contexte psychosocial**

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

SOPHIE PERDRIX

Directeur de thèse

Professeur JERÔME ROSSIER

Institut de Psychologie, Université de Lausanne

Jury

Professeur Dominique Joye, Président et vice-doyen de la Faculté

Professeur Andreas Hirschi, Université de Lausanne, Faculté SSP

Professeur Jean Guichard, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris

Professeure Rachel Mulvey, University of East London, Angleterre

LAUSANNE, mai 2013

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
- Andréas HIRSCHI, Professeur à l'Université de Lausanne
- Jean GUICHARD, Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris
- Rachel MULVEY, Professeure à la University of East London

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

**« Efficacité du counseling d'orientation : impacts de l'alliance de travail et du contexte psychosocial »**

Lausanne, le 12 avril 2013

**Le Doyen de la Faculté**

Professeur  
Fabien Ohi

## Résumé

La problématique centrale de cette thèse de doctorat est l'efficacité de l'accompagnement à l'orientation. Elle renvoie en particulier à la multiplicité des types d'interventions ainsi qu'aux tensions entre les finalités de l'orientation qui rendent improbable une mesure univoque et objective de l'efficacité des pratiques. Le « mythe » de l'efficacité trouve notamment sa source dans le persistant monopole du modèle de l'appariement qui a largement influencé le développement de la discipline.

Le manuscrit est basé sur deux études empiriques. Premièrement, « voies professionnelles » est une étude longitudinale visant l'évaluation de l'efficacité d'un service de counseling d'orientation au travers de mesures intraindividuelles. Les résultats immédiats (pre-post) indiquent une forte diminution de l'indécision vocationnelle des consultants ainsi qu'une augmentation de leur bien-être. Les résultats longitudinaux sur un an indiquent une évolution positive des difficultés plus ancrées ainsi qu'un fort taux d'implémentation des projets professionnels. La qualité de l'alliance de travail démontre un impact positif sur l'efficacité de la démarche.

Deuxièmement, l'étude « orientation et genre » a permis de mettre en évidence un effet d'interaction entre le sexe et le niveau scolaire d'élèves en fin de scolarité sur leurs profils d'intérêts professionnels. Ce résultat affecte en particulier les jeunes filles dans une filière à exigences élémentaires car ces deux identités psychosociales semblent restreindre doublement les options professionnelles envisageables.

Les deux études ont permis de soulever cinq implications centrales : (1) La distinction entre les aspects cognitifs et émotionnels de l'indécision vocationnelle est importante. En particulier, la préparation au choix est un construit qui nécessite clarification ; (2) Les processus de transitions professionnelles ainsi que leur accompagnement doivent être considérés dans leur dimension temporelle ; (3) L'interconnexion des différentes sphères de vie est centrale dans les processus d'orientation et leur accompagnement ; (4) L'efficacité du conseil en orientation est affectée par la qualité des aspects relationnels ; (5) La complexité des pratiques et de leurs finalités confronte l'orientation à son rôle envers des identités psychosociales fragilisées.

## **Summary**

The central issue of this doctoral thesis is the effectiveness of career counseling and guidance. In particular, this refers to the many types of career interventions as well as the tensions between their objectives. Those aspects make it unlikely to get an unambiguous and objective measure of the effectiveness of career practices. The "myth of efficiency" is particularly rooted in the persistent monopoly of person-environment fit models, which greatly influenced the development of the discipline.

This manuscript is based on two empirical studies. First, "career paths" is a longitudinal study looking at the effectiveness of a career counseling service through intraindividual measures. Pre-post impacts showed a significant decrease in clients' vocational indecision as well as a moderate increase in their well-being. The one year-longitudinal results highlighted significant decreases in more constant decision-making difficulties with a high proportion of clients having implemented their professional projects. The quality of the working alliance had a positive impact on the effectiveness of the intervention.

The second study, "vocational development and gender" highlighted an interaction effect between late schoolchildren's gender and school level on their professional interests profile. This result particularly affected girls at a low school level, because these psychosocial identities were a double restraint in restricting career options.

The two studies raised five central implications: (1) The distinction between cognitive and emotional aspects of vocational indecision is important. In particular, readiness to make a choice is a construct that requires clarification; (2) career transitions processes as well as supporting these transitions, should be considered in their temporal dimension (3) the interconnection of different spheres of life is central to vocational development and career guidance and counseling; (4) the effectiveness of career counseling is affected by the quality of the relational aspects in the intervention; (5) and the complexity of career interventions and their objectives forces practitioners to consider their role and responsibilities towards clients with marginalized psychosocial identities.

## Remerciements

*Selon un précepte académique non officiel, une bonne thèse est une thèse terminée. La conclusion d'une thèse repose non seulement sur le travail du candidat mais également sur une somme de collaborations et de rencontres. Au moment de conclure, j'aimerais remercier chaleureusement ceux sans qui je ne serais pas allée si loin.*

*En premier lieu, j'aimerais remercier mon directeur de thèse, Jérôme Rossier, d'abord pour m'avoir permis de réaliser cet intérêt qui était de découvrir le monde de la recherche en orientation. Je le remercie aussi pour son attitude positive envers mon travail, son encadrement stratégique ainsi que la confiance accordée. Je pense en particulier à l'opportunité de passer un séjour de recherche chez Jenny Bimrose à l'Université de Warwick auprès de qui j'ai trouvé beaucoup d'inspiration. J'en suis revenue avec des idées clés concernant les conclusions de ma thèse.*

*Je tiens également à remercier les membres de mon Jury, les Professeurs Jean Guichard, Rachel Mulvey et Andreas Hirschi pour leur lecture attentive et avisée de mon manuscrit ainsi que leurs remarques pertinentes sur mon travail. Merci pour cette reconnaissance bienvenue.*

*La réalisation du projet « voies professionnelles » a été rendue possible grâce au soutien financier du Fonds national suisse de la recherche scientifique au travers d'une bourse. J'aimerais remercier en particulier les personnes avec qui j'ai collaboré étroitement sur ce projet, à savoir Jonas Masdonati, Koorosh Massoudi et Sarah Stauffer pour leur disponibilité, leurs suggestions, ainsi que le partage de leurs compétences. Tous les membres de l'équipe de psychologie du conseil et de l'orientation m'ont d'ailleurs, à un moment ou à un autre, apporté une grande aide, que ce soit de nature statistique, stratégique ou morale, et je les en remercie.*

*Un grand merci à mon ami Marc-Olivier pour avoir été à mes côtés tout au long de cette épopée universitaire, dans toutes mes recherches. Je suis reconnaissante envers mes parents pour leur intérêt envers mon travail, leur soutien et merci à mon père pour l'importante tâche de relecture du manuscrit qui m'a aidé à structurer la dernière ligne droite si difficile. Finalement, merci à mes amis et à ma famille pour leur soutien, leur écoute et leur intérêt sur la durée.*

*Pour terminer, il m'est important de mentionner l'importance des rencontres fortuites lors de congrès, de formations ou dans la « vraie » vie. En effet, ce sont parfois de brèves rencontres, souvent inattendues, qui apportent un nouveau regard ou certains éléments pour trouver un nouvel élan et poursuivre. En d'autres mots, merci à toutes les personnes que je ne mentionne pas ici et qui m'ont aidé, d'une manière ou d'une autre, à enrichir ma thèse et... à la terminer !*





# Table des matières

<b>I. INTRODUCTION THEORIQUE.....</b>	<b>1</b>
<b>1. PROLOGUE: L'ORIENTATION, UNE DISCIPLINE « SOUS TENSIONS ».....</b>	<b>1</b>
<b>2. EVOLUTION DE L'ORIENTATION : DE PARSONS AUX ENJEUX DU 21<sup>EME</sup> SIECLE .....</b>	<b>5</b>
2.1. PREMIERE MOITIE DU 20 <sup>EME</sup> SIECLE : PARSONS ET LA LOGIQUE D'APPARIEMENT.....	5
2.2. DES LES ANNEES 1950 : EMERGENCE DES THEORIES DEVELOPPEMENTALES.....	8
2.3. LES APPROCHES CLINIQUES DE L'ORIENTATION.....	10
2.4. LE ROLE DE L'ENVIRONNEMENT ET LES OBSTACLES AU CHOIX .....	14
2.5. LES DEFIS DE L'ORIENTATION AU 21 <sup>EME</sup> SIECLE .....	19
CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE .....	19
L'ORIENTATION TOUT AU LONG DE LA VIE .....	20
LES TRANSITIONS PROFESSIONNELLES.....	22
APPROCHES CONSTRUCTIVISTES-CONSTRUCTIONNISTES EN ORIENTATION ET CONSEIL NARRATIF .....	25
2.6. CONCEPTIONS DE L'ORIENTATION .....	30
CONSEIL, COUNSELING, PSYCHOTHERAPIE, ETC. ....	30
LES CONSEILLERS EN ORIENTATION DANS UN FLOU IDENTITAIRE.....	32
LA DEFINITION DE L'ORIENTATION DANS CETTE ETUDE .....	35
<b>3. L'EVALUATION DE L'EFFICACITE DES PRATIQUES D'ORIENTATION .....</b>	<b>36</b>
3.1. DEFINITION DE L'EFFICACITE : DE QUELS POINTS DE VUE ? SUR QUELS CRITERES? .....	36
3.2. MESURER L'EFFICACITE DE PRESTATIONS PSYCHOLOGIQUES : CONTEXTES ET ENJEUX .....	41
CONTEXTES D'EMERGENCE .....	41
LA PRATIQUE BASEE SUR L'EVIDENCE: DE LA MEDECINE AU COUNSELING .....	43
L'EFFICACITE DES PSYCHOTHERAPIES .....	45
LA QUALITE EN ORIENTATION.....	47
3.3. L'EFFICACITE DES PRESTATIONS D'ORIENTATION : ETAT DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE .....	49
META-ANALYSE ET CRITERES D'EFFICACITE .....	49
L'INFLUENCE DES CARACTERISTIQUES DU CLIENT, DU CONSEILLER ET LES IMPACTS A LONG-TERME .....	52
NOMBRE D'ENTRETIENS OPTIMUM ET COMPOSANTES SPECIFIQUES.....	53
PROCESSUS COMMUNS : L'ALLIANCE DE TRAVAIL.....	55
LA CONCEPTION DE « L'EFFICACITE » DANS CETTE ETUDE.....	56

<b>II. METHODOLOGIE .....</b>	<b>57</b>
<b>1. ETUDE I : VOIES PROFESSIONNELLES .....</b>	<b>57</b>
1.1. L'INTERVENTION ET SON CONTEXTE .....	57
1.2. L'ECHANTILLON.....	60
1.3. LES VARIABLES .....	60
INDECISION VOCATIONNELLE.....	60
BIEN-ETRE SUBJECTIF.....	64
ALLIANCE DE TRAVAIL.....	65
SATISFACTION PAR RAPPORT A L'INTERVENTION.....	67
1.4. PROCEDURE.....	67
1.5. OBJECTIFS ET HYPOTHESES.....	69
LACUNES DANS L'EVALUATION DES INTERVENTIONS EN COUNSELING D'ORIENTATION.....	69
HYPOTHESES .....	70
<b>2. ETUDE II : ORIENTATION ET GENRE .....</b>	<b>70</b>
2.1. ECHANTILLON.....	70
2.2. VARIABLE .....	71
2.3. PROCEDURE.....	72
2.4. HYPOTHESE.....	72
<b>3. LA STRUCTURE DU DOCUMENT .....</b>	<b>72</b>
<b>III. EFFICACITE DU CONSEIL EN ORIENTATION .....</b>	<b>75</b>
<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>77</b>
<b>2. METHODE.....</b>	<b>82</b>
2.1. PARTICIPANTS .....	82
2.2. DONNEES QUANTITATIVES.....	83
2.3. DONNEES QUALITATIVES.....	84
2.4. ANALYSES QUALITATIVES.....	85
2.5. PROCEDURE.....	86
2.6. INTERVENTION .....	87
<b>3. RESULTATS.....</b>	<b>88</b>

3.1. RESULTATS QUANTITATIFS .....	88
3.2. RESULTATS QUALITATIFS .....	95
IMPLEMENTATION.....	95
CHANGEMENT .....	99
IMPLEMENTATION PARTIELLE .....	100
PAS D'EVOLUTION PROFESSIONNELLE .....	101
<b>4. DISCUSSION .....</b>	<b>102</b>
4.1. LIMITES.....	107
4.2. PERSPECTIVES.....	107
<b><u>IV. VALIDITE DE LA MESURE DE L'ALLIANCE EN ORIENTATION .....</u></b>	<b><u>109</u></b>
<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>111</b>
<b>2. METHODE.....</b>	<b>114</b>
2.1. SUJETS.....	114
2.2. INSTRUMENTS.....	115
2.3. TRADUCTION.....	115
2.4. PROCEDURE.....	116
<b>3. RESULTATS.....</b>	<b>116</b>
3.1. STATISTIQUES DESCRIPTIVES, ALPHA ET COMPARAISON DE MOYENNES .....	116
3.2. ANALYSES FACTORIELLES EXPLORATOIRES .....	117
3.3. ANALYSES FACTORIELLES CONFIRMATOIRES .....	119
<b>4. DISCUSSION .....</b>	<b>122</b>
<b><u>V. ALLIANCE DE TRAVAIL ET EFFICACITE EN ORIENTATION .....</u></b>	<b><u>125</u></b>
<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>127</b>
<b>2. METHODE.....</b>	<b>131</b>
2.1. PARTICIPANTS .....	131
2.2. INTERVENTION .....	131
2.3. INSTRUMENTS.....	132
2.4. PROCEDURE.....	133

2.5. ANALYSES .....	134
<b>3. RESULTATS.....</b>	<b>135</b>
<b>4. DISCUSSION .....</b>	<b>141</b>
<b><u>VI. CONSEIL EN ORIENTATION ET INEGALITES SOCIALES .....</u></b>	<b><u>145</u></b>
<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>147</b>
1.1. INEGALITES ET ORIENTATION OU INEGALITES D'ORIENTATION ? .....	147
1.2. LES INTERETS PROFESSIONNELS EN TANT QU'EXPRESSION DE L'APPARTENANCE SOCIALE .....	149
1.3. LES PARTICULARITES DU SYSTEME SCOLAIRE SUISSE : FILIERES SELECTIVES ET CHOIX PRECOCE ...	150
<b>2. METHODE.....</b>	<b>152</b>
2.1. PARTICIPANTS .....	152
2.2. INSTRUMENTS.....	152
2.3. PROCEDURE.....	153
<b>3. RESULTATS.....</b>	<b>153</b>
<b>4. DISCUSSION .....</b>	<b>160</b>
4.1. DOUBLE « CIRCONSCRIPTION » POUR LES FILLES DE FILIERE APPRENTISSAGE ET NECESSITE DE COMPROMIS .....	160
4.2. CONSEQUENCES POUR LA PRATIQUE DU CONSEIL : DES INTERVENTIONS SPECIFIQUES ?.....	162
<b><u>VII. DISCUSSION GENERALE .....</u></b>	<b><u>165</u></b>
<b>1. LES ASPECTS COGNITIFS ET NON COGNITIFS DE L'INDECISION VOCATIONNELLE.....</b>	<b>166</b>
<b>2. LE TRAVAIL D'ORIENTATION AU TRAVERS DU TEMPS .....</b>	<b>174</b>
<b>3. L'INTERFACE ENTRE LA SPHERE PROFESSIONNELLE ET LES AUTRES DOMAINES DE LA VIE .....</b>	<b>177</b>
<b>4. LE ROLE DES FACTEURS RELATIONNELS DANS LES INTERVENTIONS DE CONSEIL .....</b>	<b>184</b>
<b>5. D'UNE ORIENTATION EFFICACE A UNE ORIENTATION JUSTE.....</b>	<b>186</b>
<b>6. LIMITES DE L'ETUDE .....</b>	<b>190</b>
<b>7. PERSPECTIVES VERS L'EFFICACITE.....</b>	<b>191</b>
7.1. PRATIQUE BASEE SUR L'EVIDENCE VERSUS PERSPECTIVE INTEGRATIVE.....	191
7.2. IMPLICATIONS POUR LA PRATIQUE.....	193

<b>8. CONCLUSION.....</b>	<b>196</b>
<b><u>VIII. BIBLIOGRAPHIE.....</u></b>	<b><u>197</u></b>
<b><u>IX. ANNEXES.....</u></b>	<b><u>233</u></b>
Annexe 1: Career Decision-making Difficulties Questionnaire.....	233
Annexe 2 : Satisfaction With Life Scale.....	236
Annexe 3 : Working Alliance Inventory .....	237
Annexe 4 : Evaluation de la consultation.....	241
Annexe 5 : Cahier de passation conseiller, Premier entretien .....	243
Annexe 6 : Cahier de passation conseiller, Dernier entretien .....	246
Annexe 7 : Cahier de passation participant, suivi trois mois .....	248
Annexe 8 : Cahier de passation participant, suivi un an .....	254

## Table des illustrations : graphiques

GRAPHIQUE 1 : LES DIFFICULTES LIEES AUX CHOIX PROFESSIONNELS .....	62
GRAPHIQUE 2 : PLAN D'ETUDE.....	67
GRAPHIQUE 3 : EFFICACITE A LONG TERME DU COUNSELING D'ORIENTATION SUR LES DIFFICULTES DECISIONNELLES EN FONCTION DE L'AGE.....	91
GRAPHIQUE 4 : EVOLUTION LONGITUDINALE DE LA SATISFACTION DE VIE.....	92
GRAPHIQUE 5. EFFETS D'INTERACTION ENTRE LE SEXE ET LA FILIERE SCOLAIRE SUR LES INTERETS DE TYPE REALISTE ET SOCIAL.....	156
GRAPHIQUE 6. EFFET D'INTERACTION ENTRE LE SEXE ET LA FILIERE SCOLAIRE SUR LES INTERETS DE TYPES ENTREPRENEURIAL ET CONVENTIONNEL.....	158

## Table des illustrations : tableaux

TABLEAU 1 : MOYENNES ET ECART-TYPES LONGITUDINAUX DES SOUS-ECHELLES DU CDDQ EN FONCTION DE L'AGE.....	93
TABLEAU 2 : TRAJECTOIRES PROFESSIONNELLES DES CONSULTANTS TOUT AU LONG DE L'INTERVENTION ET LORS DES DEUX SUIVIS.....	97
TABLEAU 3. STATISTIQUES DESCRIPTIVES.....	117
TABLEAU 4. CORRELATIONS ENTRE LE WAI-C ET LE WAI-SR ENTRE LES ECHANTILLONS.....	119
TABLEAU 5. STATISTIQUES D'AJUSTEMENT POUR LES DIFFERENTS MODELES POUR LE WAI-C ET WAI-SR.....	121
TABLEAU 6. MOYENNES, ECART-TYPES ET NORMES PUBLIEES.....	136
TABLEAU 7. INTERCORRELATIONS .....	137
TABLEAU 8. EFFETS MODERATEURS DU WAI SUR L'EVOLUTION DU SWLS ET DU CDDQ AINSI QUE LES EFFETS DIRECTS DE L'ALLIANCE SUR LA SATISFACTION ENVERS L'INTERVENTION.....	139
TABLEAU 9. EFFETS MEDIEATEURS DE L'ALLIANCE DE TRAVAIL SUR L'EVOLUTION DE LA SATISFACTION DE VIE ET DES DIFFICULTES DECISIONNELLES .....	140
TABLEAU 10. MOYENNE ET ECART-TYPE POUR CHAQUE TYPE DE PROFESSIONS SELON LE SEXE ET LA FILIERE SCOLAIRE .....	154





## I. Introduction théorique

### 1. Prologue: l'orientation, une discipline « sous tensions »

« Le travail des psychologues conseillers en orientation consiste à comprendre les facteurs qui influencent les choix professionnels et à aider des personnes à prendre des décisions relatives à leur carrière de manière efficace » (Fouad, 2007, p.543)<sup>1</sup>. Cette première définition des pratiques d'orientation est intéressante pour introduire ce travail car elle est, premièrement, très générale que ce soit par rapport aux contextes de pratiques ou aux types d'intervention. Deuxièmement, elle insiste sur la nature psychologique du travail d'orientation qui va être centrale dans cette étude. Troisièmement, elle mentionne d'emblée l'importance de la recherche d'une certaine efficacité dans la prise de décision quant à un choix professionnel. Dans la présente étude, nous approcherons l'orientation essentiellement sous un angle psychologique. L'efficacité en terme psychologique impliquera donc d'observer prioritairement la plus-value à un niveau intra-individuel. La psychologie est la discipline scientifique restée au plus proche des pratiques d'orientation tout au long de leur développement dès le début du 20<sup>ème</sup> siècle. Cependant, la multiplicité et la complexité des conduites d'orientation va nous amener à régulièrement les mettre en perspective dans leur contexte social, éducatif, historique et économique. Une particularité centrale de l'orientation est en effet sa multiplicité que ce soit en terme de fondements théoriques, d'objectifs, ou de contextes de pratique. Cette caractéristique rend l'évaluation de ses impacts difficile par l'impossibilité d'identifier un indicateur unique. En guise de prologue, j'aimerais mettre en évidence un certains nombres de tensions qui traversent l'orientation aujourd'hui et qui sont, selon moi, centrales pour comprendre les enjeux de ce travail de thèse, soit évaluer les impacts du conseil en orientation. Un bref aperçu de la discipline dans toute sa complexité pratique et théorique va nous amener à exposer un certains nombres de questions introductives et générales sur cette question.

Comme à ses débuts à l'aube du 20<sup>ème</sup> siècle, les pratiques d'orientation servent encore aujourd'hui des visées à la fois psychologiques, sociales, ainsi qu'économiques. En ce qui concerne le niveau psychologique, il apparaît déjà dans le discours d'un pionnier de la discipline insistant sur la centralité des choix d'orientation dans la vie des individus. En effet, selon un des principes de Parsons (1909), personne ne devrait décider pour un tiers de son

---

<sup>1</sup> Traduit de l'anglais : "Understanding factors influencing work choices and helping individuals effectively make career decisions is the focus of vocational psychologists".

choix professionnel, ajoutant qu' « aucune autre étape de vie, si ce n'est peut-être le choix d'un partenaire, est plus important que le choix d'une profession »<sup>2</sup> (p.3). Aujourd'hui, cette visée individualiste s'est même renforcée puisque l'orientation semble s'inscrire dans des cadres idéologiques qui veulent que l'individu ait, non seulement à se construire une identité par sa propre responsabilité, mais également à se réaliser personnellement par sa vocation professionnelle (Guichard & Huteau, 2006). Quant aux visées sociales, elles apparaissent également dans le discours d'un autre pionnier. Selon Claparède (1922), au travers du développement de l'orientation professionnelle, la société a une obligation morale de permettre à chaque citoyen de pouvoir accéder à un emploi qu'il « mérite » et non pas en fonction de certains privilèges. Aujourd'hui, la gratuité des services publics d'orientation témoigne de la persistance de la volonté que chacun puisse acquérir les outils nécessaires à un développement vocationnel optimal quel que soit le moment de vie. Or, le travail de l'orientation se complètent et se confronte parfois à l'atteinte d'objectifs économiques, notamment en terme d'insertion sur le marché du travail ainsi que de répartition du travail. Même les vœux démocratiques de Claparède (1922) étaient clairement associés à la réalisation d'intérêts non seulement sociaux mais également économiques. Il proposait l'établissement d'une « psychologie industrielle » sensée permettre l'appariement de chaque personne à un poste qui lui corresponde. Aujourd'hui, les pratiques d'orientation en tant que politiques de l'emploi et de la formation sont aussi considérées comme des instruments de croissance économique (Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 2004a ; OCDE, 2004b). Au cours du siècle, les pratiques ont sensiblement évolué et les types d'interventions se sont significativement diversifiés. Or, cette tension entre les finalités des pratiques d'orientation caractérise toujours la psychologie de l'orientation au sein des différentes disciplines de la psychologie appliquée.

La psychologie de l'orientation témoigne d'un autre type de tension, celle des modèles qui guident et sous-tendent la recherche et la pratique. Aujourd'hui on observe que tant la recherche, la formation que la pratique en orientation sont restées imprégnées et très influencées par les premiers préceptes fondant la discipline développés par Parsons en 1909. Précurseur des approches théoriques en orientation, il affirme qu'un choix professionnel optimal passe par un appariement entre les caractéristiques individuelles et les caractéristiques environnementales. Cette vision de l'orientation s'est prolongée au travers des approches en traits et facteurs soutenues par le développement de la psychologie différentielle (Rossier,

---

<sup>2</sup> Traduit de l'anglais : "No step in life, unless it maybe the choice of a husband or wife, is more important than the choice of a vocation".

Meyer Eggenberger, & Perdrix, 2012). Les préceptes de Parsons reflétaient probablement les besoins socio-économiques d'alors et certainement une vision rationnelle des choix d'orientation. Or, on remarque que le conseil tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, se base encore essentiellement sur le modèle de l'appariement (Bimrose, Barnes, & Hughes, 2008 ; Savickas, 1997). Ce constat pose un certain nombre de questions, notamment en termes d'assumptions d'une certaine stabilité des emplois et de leurs caractéristiques ainsi que de la possibilité d'y associer des caractéristiques individuelles objectives et stables (Mitchell & Krumboltz, 1996). Pourtant, des modèles théoriques du développement vocationnel ainsi que les méthodes d'accompagnement alternatives ne manquent pas, reflétant ainsi la complexité des conduites d'orientation dans un contexte mouvant et incertain (Bimrose, 2012). Étonnamment, ces modèles ou une intégration des modèles semblent ne pas avoir réussi à vraiment s'imposer et à composer avec l'utilité pratique du modèle d'appariement. Selon Crites (1987), ce dernier est quasiment a-théorique, à l'exception qu'il souscrit à la proposition que les individus diffèrent. En tout les cas, il ne suffit pas à répondre à la complexité des questions d'orientation actuelles.

Ces tensions, d'une part entre la poursuite d'intérêts individuels versus politico-économiques et d'autre part entre des approches plutôt mécanistes versus holistiques sont, à mon avis, au cœur de la problématique de l'efficacité des pratiques d'orientation. Sur l'opposition quant aux objectifs, à titre d'exemple Revuz (1991) met en garde le conseiller qui doit s'efforcer de rester à cheval entre son rôle d'expert, de thérapeute et d'éducateur. Face à un certain flou identitaire, on peut alors se demander comment il va être possible de définir l'efficacité des pratiques d'orientation qui sont apparemment morcelées au niveau de leurs objectifs. Manifestement, il va falloir définir différents niveaux d'efficacité. En ce qui concerne les tensions entre modèles, ils renvoient à la question des processus de changement recherchés et attendus suite à une intervention d'orientation. Au delà des grandes visées, quels sont les changements spécifiques attendus pour chaque modèle ? Rechercher un appariement entre un individu et un emploi est-il suffisant pour parler d'efficacité ? Finalement, entre ces lignes de tensions se trouvent les intérêts économiques à conserver un modèle d'appariement comme modèle dominant. En effet, dans un climat économique peu favorable aux dépenses publiques, les politiques sont probablement plus enthousiastes à encourager un modèle qui semble simple et peu coûteux. Cependant, quelle image donne-t-on de l'orientation au travers d'un modèle datant du début du 20<sup>ème</sup> siècle ? Et en quoi cela pourrait-il ternir l'image de la discipline et de son efficacité ?

Répondre à des demandes émanant la fois des individus et de l'économie tout en restant un service public ouvert à tous semble donc un défi central des pratiques d'orientation. Selon Savickas (2005), l'orientation, en comparaison à d'autres disciplines de la psychologie, tire sa force du lien qu'elle entretient avec la société. Il s'agit d'établir un pont entre la personne et la communauté. En l'occurrence, les personnes orientent leur vie dans une société qui se définit par sa complexité et l'incertitude que cela génère au niveau des parcours individuels. Le degré d'exigence des contextes actuels est précisément d'où l'orientation tire son potentiel de développement. C'est certainement la raison pour laquelle elle peut devenir une ressource croissante dans la gestion des conduites d'orientation. La « décomplexification » des problématiques d'orientation actuelles au travers de l'apport d'informations et d'un accompagnement adapté est un défis valorisant et prometteur. Les pratiques d'orientation prennent ainsi un rôle de repère institutionnel pour la construction de sa vie.

## 2. Evolution de l'orientation : de Parsons aux enjeux du 21<sup>ème</sup> siècle

### 2.1. Première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle : Parsons et la logique d'appariement

Face à la complexité et à la diversité des questions d'orientation aujourd'hui, on ne peut pas parler d'une seule mais de multiples psychologies de l'orientation (Guichard & Huteau, 2006). Ceci est bien reflété dans le nombre d'approches théoriques du domaine. Nous présenterons dans cette section l'évolution des pratiques d'orientation en parallèle au développement de ses approches théoriques. Bien que non exhaustives, les approches qui seront présentées reflètent à la fois l'importance historique des modèles choisis et/ou leur pertinence par rapport à la présente étude. On date généralement la naissance du conseil en orientation à 1908 lors de l'ouverture du premier centre d'orientation (« Vocation Bureau ») par Franck Parsons à Boston aux Etats-Unis. La subséquente publication de son ouvrage *Choosing a vocation* (Parsons, 1909) jette un cadre conceptuel au domaine. Plus intuitif que véritablement théorique, son modèle prône un choix professionnel optimal en trois étapes, soit :

- par une bonne connaissance de soi (aptitudes, capacités, intérêts, ambitions, ressources, limites)
- par une bonne connaissance du milieu professionnel (exigences, conditions de réussite, avantages et désavantages, opportunités, perspectives)
- par une réflexion réaliste (« true reasoning ») sur la combinaison entre ces deux étapes

Le principe de la recherche d'un appariement (« matching ») entre personne et environnement professionnel était alors posé. Au delà de divergences importantes internes à la discipline que l'on verra plus loin, on peut globalement considérer que le développement de l'orientation en Suisse est similaire à celui qui s'est déroulé aux Etats-Unis. Notamment parce que les postulats de Parsons s'inscrivent dans un contexte historique marqué par une série de facteurs socio-économiques qui ont eu des répercussions mondiales et qui ont marqué la naissance et le développement de cette discipline.

On peut notamment citer qu'au tournant du 20<sup>ème</sup> siècle, une industrialisation et une division du travail croissante ont influencé la recherche d'une main d'œuvre spécifique et performante (Crites, 1981). En particulier, les organisations du travail tayloriste et fordiste influencent l'orientation professionnelle vers une logique de placement et une centration sur

les intérêts économiques. La succession de crises économiques et de conflits mondiaux qui ont jalonné la première partie du 20<sup>ème</sup> siècle ont également encouragé le développement de l'orientation professionnelle. En Suisse, les difficultés économiques en terme de main d'œuvre et de chômage ont confirmé le rôle des conseillers en tant que pourvoyeur de place d'apprentissage (Tabin, 1989). L'orientation était d'ailleurs perçue comme un choix unique à l'adolescence. De plus, le développement de la psychométrie et de la psychologie différentielle a permis d'asseoir l'image scientifique de la discipline (Pope, 2000). La mesure objective des habiletés individuelles devrait permettre de prédire l'adéquation dans des environnements professionnels. Cette perspective rationnelle et positiviste a forgé le rôle du conseiller en orientation comme celui d'un expert. Non seulement comme un expert des caractéristiques du marché du travail mais, l'évaluation psychométrique devait également permettre à ces professionnels de guider les individus de manière directive dans leur choix professionnel.

L'approche du choix professionnel selon Parsons fut également un tremplin particulier pour les théories en traits et facteurs (Dawis, 2005 ; Holland, 1997 ; Rodger, 1952). Ces dernières se centrent sur les différences interindividuelles et postulent qu'un choix professionnel est le résultat d'une association entre des caractéristiques individuelles (besoins, intérêts, valeurs, personnalité, aptitudes, compétences, etc.) et des opportunités professionnelles (perspectives de carrière, situation économique, demande sur le marché du travail, possibilités de formation, etc.). Par une mesure objective de ces deux aspects, le processus central d'orientation est alors de les appairer afin d'atteindre idéalement un bon ajustement. Cet ajustement doit prédire l'efficacité et la satisfaction au travail. La théorie des types de personnalité et des types d'environnements de Holland (1966, 1997) est la plus représentative et influente de ce courant. Dans sa théorie du choix vocationnel, Holland présente six types d'environnements professionnels qui correspondent à des types de personnalité : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entrepreneur, et Conventionnel. C'est le modèle RIASEC. Holland insiste particulièrement sur deux postulats. Premièrement, la congruence représente la qualité de l'appariement entre un type de personnalité et un environnement. Deuxièmement, la satisfaction au travail devrait découler de la congruence. Cette approche conceptuelle du choix a conservé une place importante tant dans la recherche que la pratique, même après l'introduction de nouvelles approches et théories en orientation au cours du 20<sup>ème</sup> siècle.

La théorie de Holland a notamment généré un grand nombre de recherches tentant de vérifier empiriquement ses postulats. Dans une méta-analyse, Spokane, Meir et Catalano (2000) ont montré que les individus tendent effectivement à faire des choix professionnels qui correspondent à leurs caractéristiques personnelles. Cependant, le lien de cette congruence avec des impacts positifs sur la vie au travail (satisfaction, bien-être) semble relativement faible. Selon la théorie de l'adaptation au travail (Theory of Work Adjustment, TWA ; Dawis, 2005), la satisfaction au travail ne dépend pas uniquement de la congruence entre personnalité et milieu professionnel en tant qu'état statique mais d'un processus dynamique visant cette correspondance. La compréhension de ce processus implique notamment de prendre en compte des éléments interactionnels entre la personne et son environnement. Ce sont des éléments modérateurs du lien entre correspondance et satisfaction, tels que les efforts menés pour ajuster une situation de travail afin de la rendre plus satisfaisante. Ces conduites d'ajustement sont notamment basées sur le style de « flexibilité », « d'endurance » ou encore d'engagement au travail des individus.

Il semble donc que la congruence soit une bonne base pour identifier de potentiels choix professionnels satisfaisant mais que cela ne soit pas suffisant pour expliquer leur complexité. C'est notamment certains aspects réducteurs de l'approche en traits et facteurs qui ont été critiqués. Par exemple, certains ont critiqué son manque d'acuité en postulant des caractéristiques stables et prévisibles dans un marché du travail et des formations mouvantes et incertaines (Mitchell & Krumboltz, 1996). D'autres ont également soulevé la difficulté à généraliser cette perspective théorique à différents groupes, notamment dans une perspective culturelle (Long & Tracey, 2006) ou de genre (Proyer & Hausler, 2007). Finalement, selon Krumboltz (1994), la persistante influence de ce modèle mène à la dévalorisation de la discipline ainsi qu'à son manque d'ancrage dans une tradition académique. Or, principalement investie par la psychologie différentielle, l'orientation dans sa pratique utilise encore de nombreux outils traditionnels qui découlent de cette approche. Les questionnaires de personnalité, d'intérêts professionnels, de valeurs ou encore d'aptitudes sont des instruments qui permettent d'accéder à de nombreuses informations sur les consultants dans un temps relativement restreint. Ainsi, le développement de différents outils d'évaluation reste donc utile à la pratique du conseil en orientation même s'il est nécessaire d'envisager les processus d'orientation de manière plus complexe.



## *2.2. Dès les années 1950 : émergence des théories développementales*

Pendant la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, il n'y avait aucune véritable alternative à l'approche développée par Parsons. Dès les années 1950, la pratique du conseil en orientation s'intensifie et un certains nombres de nouvelles approches théoriques émergent. Aux Etats-Unis, Pope (2000) voit deux éléments majeurs qui ont mené à la professionnalisation de la pratique du conseil en orientation (« career counseling ») pendant cette période. D'une part, les années d'après guerre ont donné un rôle majeur au conseil en orientation dans la réorientation des vétérans de guerre qui se retrouvaient souvent sans emploi et/ou limités dans leurs perspectives professionnelles par des blessures de guerre. D'autre part, la conquête de l'espace et la rivalité avec l'URSS nécessitaient des compétences technologiques en force. Les conseillers étaient donc formés à identifier de potentiels étudiants et à les encourager pour des études en mathématiques et ingénierie. En Suisse, l'orientation professionnelle prend également un essor particulier dès la fin de la deuxième guerre mondiale. En 1952, on trouve 305 offices en Suisse mais la structure est encore peu définie, souvent communale et parfois cantonale. Ce développement s'insère dans une autre évolution sociale : celle de la pénétration progressive de l'Etat dans la vie et les compétences traditionnellement dévolues aux famille (Tabin, 1989). En définitive, les besoins de l'économie priment toujours sur les besoins de l'individu. Les « conseillers de professions » travaillent donc prioritairement en lien avec le développement économique et technologique ainsi qu'à la compensation entre professions encombrées versus en manque de main d'œuvre. L'évolution majeure qui se dessine à partir des années 1950 est la diversification des publics d'orientation liée à l'allongement des études. L'orientation ne se fait non plus seulement au niveau scolaire mais également au niveau secondaire supérieur et universitaire. C'est d'ailleurs un élément clé dans l'évolution des approches théoriques à cette époque.

Super est considéré comme le théoricien qui a libéré la psychologie de l'orientation de la conception du choix professionnel comme un choix unique à l'adolescence (Crites, 1981). Dès les années 1950, Super (1957) étend d'abord la théorie de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma (1951) qui avaient initié ce mouvement vers une conception développementale des choix d'orientation en étapes. Selon Super, les développements professionnel et personnel sont des processus continus tout au long de la vie. Environ quarante ans plus tard et suite à de nombreux ajustements et développement théoriques, Super, Savickas et Super (1996) présentent le modèle de la carrière dans l'espace et le cours de la vie (life-span, life-space approach to career development). Dans ce modèle symbolisé par un arc-en-ciel, le cours de la

vie personnelle et professionnelle y est représenté par cinq étapes : Croissance, Exploration, Etablissement, Maintient, et Désengagement. Les étapes sont alors articulées avec différents rôles sociaux que les individus jouent à certains moments de leur vie : enfant, étudiant, homme/femme pendant les loisirs (« leisurite »), citoyen, travailleur, chargé de famille. Ces différents rôles sont en interaction au cours de la vie. Des périodes de transition impliquent la modification de leur équilibre dans la vie d'un individu. Le postulat de base de la théorie est qu'un individu cherche à développer et à réaliser dans une carrière professionnelle, ses concepts de soi. Selon Super, la carrière professionnelle est également influencée par ce qu'il a appelé la maturité vocationnelle. Celle-ci correspond à la capacité d'un individu à faire face, à un moment donné, à la fois aux exigences de son environnement et à ses attentes personnelles.

Le rôle de l'orientation dans cette approche est d'apporter une facilitation de la maturation des habiletés, intérêts et ressources pour faire face aux transitions ainsi que d'encourager la mise à l'épreuve des concepts de soi professionnels dans la réalité. En comparaison à Parsons, on a ici une conception identitaire du choix professionnel, suggérant qu'un individu exprime celui qu'il voudrait devenir au travers de son choix professionnel (Guichard & Huteau, 2006). La théorie de Super a été passablement critiquée notamment pour son manque de possibilité de vérification empirique, pour le caractère « daté » (dans les années 1990) de sa conception des étapes de vie relativement figées. Il n'en reste pas moins qu'elle marque un tournant vers une conception complexe et holistique des choix professionnels et de la carrière. Pour cette étude, nous retiendrons particulièrement la conception longitudinale et récurrente des choix professionnels ainsi que l'indissociabilité des questions d'ordre professionnel et personnel.

### *2.3. Les approches cliniques de l'orientation*

A partir des années 1940, Rogers impose une nouvelle vision de la psychothérapie, c'est le mouvement du counseling centré sur la personne (Rogers, 1942). Il trace une vision humaniste de l'accompagnement psychologique où la qualité de la relation entre le thérapeute et le patient est nécessaire et suffisante au développement personnel et au changement de personnalité (Rogers, 1957). Aux Etats-Unis, le counseling rogérien a eu pour effet d'élargir et de moderniser la conceptualisation des tâches et des objectifs du « career counseling » et ainsi de le rapprocher de la psychologie et du counseling personnel. Selon Crites (1981), cette perspective a forcé à réexaminer certaines assomptions sous-jacentes au conseil en orientation. Entre autre, cela a permis de revoir la perspective très cognitive du processus de choix professionnel et d'y inclure des dynamiques motivationnelles et émotionnelles. L'écoute et l'exploration des émotions deviennent donc des tâches à part entière. On a également insisté sur l'importance de viser l'acceptation et la compréhension de soi en tant que but du conseil en orientation. Finalement, cela a permis de mettre l'accent sur la qualité de la relation entre le conseiller et son client. Un deuxième auteur ayant également beaucoup œuvré pour la reconnaissance du statut des aspects relationnel dans les entretiens d'orientation est Bordin (1979). Avec sa généralisation du concept d'alliance de travail au-delà du contexte psychanalytique, il permet de situer la place de la relation entre le conseiller et le client dans un entretien d'orientation. Nous développerons cette question plus loin dans la section sur l'alliance de travail.

Bordin (1979) a également œuvré à l'apport d'une approche d'inspiration psychodynamique en orientation. Dans ce cadre, Bordin et Kopplin (1973) ont notamment eu un rôle particulier dans le développement d'un système diagnostique des problèmes d'orientation par une analyse des sources des conflits motivationnels (difficultés synthétiques, problèmes identitaires, conflits de gratification, changement d'orientation, pathologie). Etonnamment, les approches d'inspiration psychodynamique en orientation sont relativement nombreuses même si elles ont été peu reprises et développées. Leur point commun central est d'insister sur l'importance des forces motivationnelles et des besoins individuels en tant que moteur du choix professionnel. Ces forces motivationnelles et certains mécanismes mentaux constituent la personnalité profonde (Bergeret, 2003) dont la personne n'a pas conscience. Un entretien d'orientation doit dans ce cas être dirigé vers la compréhension des motivations et conflits intrapsychiques qui influent sur les difficultés d'orientation et d'en faire sens.

Cependant, une approche clinique d'inspiration psychodynamique en orientation se différencie de la méthode psychanalytique de par le fait « qu'elle a pour mission d'aider à la négociation entre réalité psychique et réalité sociale et non pas de saisir les déterminants inconscients de tel ou tel trouble » (Baudoin, 2007, p.11). On aperçoit ainsi émerger une « clinique du normal » face aux questions d'orientation. Selon Baudoin (2007), sans nécessairement chercher à déceler des aspects pathologiques, il faut s'intéresser aux enjeux psychiques à l'œuvre dans les processus d'orientation. C'est un moyen de dépasser une position d'expert et d'adopter ainsi une perspective compréhensive des questions d'orientation, c'est-à-dire de s'occuper de la personne en situation, dans sa totalité et sa singularité. Les choix d'orientation engagent une personne dans ce qu'elle a de plus singulier, ils sont le produit de son histoire, les enjeux psychiques à l'œuvre déterminant les choix de manière inconsciente. Le travail du clinicien d'orientation dans un tel cadre vise l'écoute et la compréhension de l'autre « sur les chemins qu'il se risque à emprunter, pour qu'ils prennent sens à ses yeux et dans son histoire (Baudoin, 2007, p.209).

Dans ce but, Savickas (1989) a développé un schéma d'intervention en orientation d'inspiration psychodynamique. Il est inspiré de la « psychologie individuelle » dans la tradition académique et clinique Adlérienne. Cette dernière insiste sur l'unicité et la totalité de chaque être, construites notamment au fil des événements biographiques de chacun. Ainsi, le « career-style assessment » développé par Savickas (1989) contient un outil central qui est de demander aux clients de raconter des histoires de leur petite enfance, permettant de cerner les thèmes de vie et ainsi de comprendre les tensions autour de la prise de décision professionnelle. Le premier entretien est dédié à l'évaluation du mode de vie (« lifestyle »). Le conseiller y investit les préférences du client notamment en ce qui concerne ses modèles, livres, magazines et activités de loisir afin d'y déceler des indices sur ses buts de vie (« life goals ») sous-jacents. Le but ultime des entretiens de conseil dans cette approche est de réduire l'indécision en aidant les consultants à comprendre leur vie comme une quête. En somme, les approches psychodynamiques en orientation nous intéressent car la perspective du conseil devient ici plus subjective en comparaison du modèle de l'appariement. On cherche ce qui est important pour la personne en premier lieu et non ce qui est congruent. En revanche, pour Watkins et Savickas (1990) : « La vraie valeur du conseil en orientation d'inspiration psychodynamique est de compléter la perspective objective par une perspective

subjective »(p.101)<sup>3</sup>. Ce qui n'exclut donc pas l'utilisation de tests et questionnaires. Par exemple, selon Savickas (2005), les intérêts professionnels ne sont pas des construits a-priori à découvrir chez une personne. En revanche, le modèle RIASEC de Holland peut être utilisé comme outil de développement de nouveaux intérêts. Ces derniers sont considérés comme une solution aux difficultés d'indécision. C'est la transformation des tensions en intentions.

On peut finalement indiquer que le paradigme cognitivo-comportemental a eu un impact relativement important sur les pratiques d'orientation. En effet, certains « outils » inspirés de techniques cognitivo-comportementales sont transposés à différents contextes de la relation d'aide, et notamment à l'accompagnement aux transitions professionnelles (Zellner-Keller, 2010). D'une part l'étiologie des difficultés est ancrée, selon ce paradigme, essentiellement dans des processus d'apprentissage. Les interactions avec l'environnement jouent un grand rôle dans l'explication et la rectification des apprentissages, tels que l'apprentissage de nouvelles façons d'agir, de penser et de se représenter le monde (Cottraux, 2004). Une partie du modèle de changement sous-jacent vise à élargir l'autonomie de l'individu au travers de techniques renforçant son auto-contrôle. D'autre part, les techniques d'inspirations cognitivo-comportementales sont souvent concrètes et pragmatiques, la mise en situation permet de nouveaux apprentissages. Par ailleurs, leur ouverture à des interventions relativement brèves les rapproche du canevas d'orientation.

Dans la littérature en orientation, Krumboltz est un auteur qui prône l'utilisation de techniques d'orientation cognitive et comportementales. Dans un développement récent de la théorie de l'apprentissage dans le conseil en orientation (Learning Theory of Career Counseling ; Mitchell & Krumboltz, 1996), les deux auteurs proposent un guide à la pratique du conseil en orientation basé sur une version antérieure de la théorie de Krumboltz. Cette dernière, la théorie de l'apprentissage des prises de décision d'orientation (Learning Theory of Career Choice and Counseling ; Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1976) traçait un modèle du choix professionnel basé essentiellement sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986). Ainsi, dans la version théorique récente, Mitchell et Krumboltz (1996) développent un certain nombre de recommandations pour la pratique essentiellement centré sur la promotion de l'apprentissage auprès des consultants en orientation. Les conseillers devraient encourager les expériences d'apprentissages afin d'augmenter les possibilités envisageables dans l'exploration des professions. Les résultats d'évaluations quantitatives tels que ceux de

---

<sup>3</sup> Traduit de l'anglais : "The real value of psychodynamic career counseling is to complement the objective perspective with the subjective perspective".

tests d'aptitudes devraient servir non pas à attester des faits mais à servir de support à la création de nouvelles expériences d'apprentissage.

Dans ce cadre, l'utilisation de techniques cognitives et comportementales permet de nouveaux apprentissages ainsi que l'assise du rôle réparateur, et non seulement éducatif et informatif, du conseil. Par exemple, la restructuration cognitive implique un recadrage de la perspective du consultant. Le conseiller peut ainsi aider un consultant très anxieux face à une situation d'entretien d'embauche à percevoir celle-ci de manière plus positive (impressionner l'employeur, relativiser, etc.) et à réduire son anxiété (Zellner-Keller, 2010). Des techniques comportementales tels que les jeux de rôle, la désensibilisation, ou encore l'essai de nouveaux comportements dans le cadre sécurisé de l'entretien sont autant de possibilités de développer de nouveaux apprentissages utiles au développement de carrière (Mitchell & Krumboltz, 1996).

Les différentes approches présentées ci-dessus ont progressivement et inégalement intégré le champ de l'orientation dès les années 1940. La prospérité économique des « trente glorieuses » ainsi qu'un certain climat d'émancipation dans le monde occidental dès les années 1960 ont probablement renforcé ce tournant vers des approches plus cliniques et centrées sur la recherche de sens. Par ailleurs, un certains nombres d'évolutions sociales, économiques et scientifiques successives ont ébranlé le modèle de l'appariement et popularisé l'image d'un sujet actif et autonome qui nécessite un accompagnement dans son parcours d'orientation (Guichard & Huteau, 2006). La relative stabilité des aptitudes, la difficulté à les associer avec celles requises pour certaines professions et la constatation croissante de la mobilité professionnelle ont soutenu une telle approche de l'orientation. Finalement, l'évolution de valeurs individualistes ont favorisé l'émergence d'approches à visée humaniste et développementale dans l'orientation. Le mouvement de l'éducation à l'orientation est un exemple de cette évolution. Il est représenté par les méthodes québécoises de l'Activation au Développement Vocationnel et Personnel (Pelletier, Noiseux, & Bujold, 1974). Ces dernières ont eu un grand retentissement sur les pratiques d'orientation en France et en Suisse dès les années 1970.

Quant à la présente étude, nous retiendrons que les approches de types cliniques de l'orientation ont enrichi la discipline en insistant sur le rôle des aspects relationnels dans le processus d'aide. Quel que soit le type d'intervention, le dénominateur commun se trouve dans le désir de changement et la relation est au cœur du processus de changement. Nous avons vu plus haut que Super avait décloisonné les processus d'orientation d'une perspective

réduite aux aspects professionnels. Il les a enrichi d'une perspective holistique. Les différentes approches présentées ci-dessus confirment bien l'importance de considérer l'orientation comme un processus en fort lien avec le reste de la vie. La prise en compte des aspects émotionnels et motivationnels tiennent aussi une place centrale dans cette interaction.

#### *2.4. Le rôle de l'environnement et les obstacles au choix*

Une critique souvent adressée aux théories d'inspiration psychodynamique en orientation mais que l'on pourrait généraliser aux théories d'inspiration clinique est la focalisation sur des causes internes face aux difficultés de choix (Crites, 1981). En effet, se focaliser sur les difficultés individuelles, subjectives, et émotionnelles pourrait faire oublier que certains consultants rencontrent d'abord des difficultés d'ordre structurel (par exemple, chômage ou licenciement). De manière caricaturale, une perspective clinique pourrait mener à appréhender l'orientation comme du ressort de la responsabilité individuelle uniquement. D'autre part, d'une telle perspective les individus semblent disposer d'un libre arbitre total, les seules barrières à un développement vocationnel optimal étant leurs difficultés propres. Or, les individus sont insérés dans des contextes sociaux, économiques et politiques qui, pour le moins, influencent leur choix d'orientation et leur développement de carrière. Ces facteurs entrent en interaction avec les caractéristiques de chacun. Dès les années soixante, on trouve dans la littérature du domaine, différentes formes de théorisation du rôle de l'environnement en lien avec les conduites d'orientation.

La théorie de la répartition du travail en fonction de la structure du marché de Roberts (Theory of occupational allocation ; 1968, 1997) est représentative d'un regard plus structurel sur les questions d'orientation. En réponse aux théories de types développementales qui, selon lui, accordaient trop d'importance à la notion de choix individuel, Roberts dessine dès les années 1960 en Grande-Bretagne une théorie mettant l'accent sur les déterminants contextuels des choix d'orientation. Elle est basée sur le constat que la majorité de la population ne jouit pas d'une grande liberté quant à son choix professionnel mais est, au contraire, contrainte par de nombreux facteurs sociaux échappant à son contrôle.

Ainsi, dans leur transition vers le marché du travail, les jeunes seraient particulièrement contraints dans leur choix par :

- la distance (physique) qui les sépare d'un potentiel emploi
- leur niveau de qualification
- leur réseau informel
- leur « appartenance ethnique » (qui a de nombreuses implications en terme de logement, d'éducation et d'emploi)
- le genre (identifié comme un facteur inhibant particulièrement pour les filles)
- des facteurs structurels et cycliques du marché du travail (par exemple l'exigence de moins en moins de forces de travail mais toujours plus qualifiées)

En Grande-Bretagne, la théorie de Roberts a souvent été critiquée et mal reçue dans les milieux de l'orientation à cause de son côté fataliste et réducteur par rapport au rôle de l'orientation (Bimrose, 2012). Dans la pratique, cette perspective débouche sur une vision de l'orientation relativement restreinte, visant en premier lieu les intérêts du marché du travail et l'ajustement des individus aux opportunités disponibles. Dans une période plus récente de sa carrière, Roberts (1997) observe certains changements socio-économiques qui affectent sa théorie. Il y intègre l'individualisation des trajectoires professionnelles et l'allongement de la période de transition vers le marché de l'emploi. Ces ajustements ont recentré sa théorie sur le concept d'incertitude dans les trajectoires professionnelles et l'on rendue un peu moins déterministe par le « tout social ». Des prolongement récent de cette théorie parlent ainsi de « pouvoir d'agir limité » (bounded agency), c'est-à-dire que l'individu aurait une certaine autonomie et un pouvoir de décision, s'exerçant cependant dans une structure d'opportunités limitées (Evans, 2002).

Les théories plus psychologiques en orientation ont généralement donné d'avantage de pouvoir (du moins d'espoir) à l'individu face aux déterminants contextuels, souvent regroupés sous le terme de « barriers » (obstacles) (Fouad, 2007). C'est principalement la théorie sociale cognitive de l'orientation (TSCO ; Lent, Brown, & Hackett, 1994) qui a fait prendre de l'importance au concept d'obstacle en orientation. Cette théorie est basée sur la théorie sociale cognitive de Bandura (1986). Elle y reprend et développe ses notions centrales tout en les appliquant au développement vocationnel (Bandura, 1997).



- premièrement le sentiment de compétence, c'est-à-dire l'évaluation personnelle quant à sa capacité à organiser et exécuter une action
- deuxièmement les attentes de réussite qui décrivent le jugement anticipé quant à la réussite d'une tâche
- finalement les buts qui sont fixés par les individus afin d'organiser leurs comportements et guider leurs actions

Selon la TSCO (Lent et al., 1994), le développement des intérêts professionnels résulte de la conjonction d'un sentiment de compétence élevé et d'attentes de résultats positifs dans un domaine professionnel. En se développant, les intérêts suscitent l'élaboration de buts qui augmentent la probabilité de pratique d'une activité. On se concentre donc sur la force de la croyance individuelle de pouvoir accomplir quelque chose et cette croyance est plus forte que les intérêts eux-mêmes, les valeurs ou les aptitudes. Or, tout le processus de choix et de maintien ou non dans un domaine est de nature psycho-sociale, c'est-à-dire co-construit par des caractéristiques individuelles et environnementales. La TSCO a suscité de nombreuses recherches empiriques afin de vérifier les hypothèses principales. On a notamment montré comment la perception de certains obstacles, par exemple sociaux ou économiques, limite et parfois exclu certains choix professionnels (Albert & Luzzo, 1999) et comment le sentiment d'efficacité est associé avec l'évitement de certains domaines académiques ou professionnels (Betz, 2004). Par exemple, un jeune homme pourrait se sentir aussi capable qu'une femme d'exercer un emploi de « sage-femme ». En revanche, il ne s'attendrait pas à être sélectionné pour un poste. Donc il n'envisagerait pas ce métier. Dans cet exemple, l'environnement a un rôle primordial sur le comportement vocationnel, ici sous forme d'obstacle.

Ce même cadre conceptuel a permis de mettre en évidence que le sentiment d'efficacité affecte les choix professionnels des hommes et des femmes de manière différente (Betz & Fitzgerald, 1987). Au début des années 1980, Hackett et Betz avaient déjà proposé une théorie permettant d'expliquer les orientations systématiques des individus dans certains domaines professionnels en fonction de leur genre. C'est la théorie du sentiment d'efficacité personnel dans la vie professionnelle (Hackett & Betz, 1981). Comme la TSCO de Lent et al. (1994), la théorie de Hackett et Betz propose que les comportements liés à la vie professionnelle sont le produit d'une interaction entre le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts. Cette théorie est notamment focalisée sur l'observation du manque de femmes dans certains métiers et les difficultés pour celles-ci à s'engager dans des carrières scientifiques et techniques (Betz, 1994a, 2000; Blickenstaff, 2005). En amont, Betz

(1994b) cible le désinvestissement féminin envers le choix de cours de mathématiques. Ainsi, les femmes seraient sous-représentées dans des formations et des activités professionnelles scientifiques et techniques notamment à cause d'un sentiment de compétences moindre dans ces domaines (Betz, 1992). Ce dernier se développerait faiblement à cause de la confrontation à des expériences d'apprentissage et de socialisation décourageantes face à la perspective d'une carrière non traditionnelle (Hackett, 1995). Le manque d'occasions d'expérimenter des activités dans le domaine et de développer des compétences ainsi que le manque de modèles féminins en serait à la source. La croyance en ses propres capacités est ici un facteur de choix, d'investissement et de persistance dans un domaine qui est plus puissant que ses intérêts individuels.

De manière plus générale, une critique importante fut formulée envers les théories traditionnelles qui semblent n'expliquer que le développement de carrière vécu par des hommes. De nombreuses études montrent que les parcours professionnels des femmes sont généralement différents de ceux des hommes. En fonction d'enjeux de négociation entre vie privée et professionnelle plus importants, les femmes vivent des trajectoires professionnelles plus complexes et morcelées (par exemple, Coltrane & Shih, 2010 ; Losa & Origoni, 2005). Elles sont sous-représentées dans de nombreux domaines professionnels et leur statut professionnel y est généralement plus bas (par exemple, Charles, 2005 ; Kergoat, 1998). Betz (1994a) questionne alors la pertinence des modèles basés essentiellement sur l'appariement et la réalisation de soi. Elle fait une revue des barrières rencontrées spécifiquement par les femmes dans leur parcours professionnel. Elle cite les pratiques discriminatoires envers les femmes dans certains métiers, la désapprobation de l'entourage quant à l'adoption d'un choix contre-normatif en termes de genre, les stéréotypes de genre et des métiers, ou encore les biais de genre qui circulent et se renforcent dans le milieu éducatif et aussi au travers du conseil en orientation.

De cette perspective, le conseil joue donc un rôle dans la perpétuation des obstacles liés au genre. Selon Lent et collègues (1994) : « Les différences de genre et les différences ethniques dans la relation intérêts-but viennent largement d'un accès différencié à des opportunités, à du soutien et au processus de socialisation. En conséquence, de telles différences de groupes se verront réduites lorsqu'on contrôlera les différences en termes de structures d'opportunités, de système de soutien, de barrières et de pratiques de

socialisation »<sup>4</sup> (p.108). Si le conseiller ne peut agir à tous ces niveaux, ce cadre théorique ainsi que la recherche empirique peut lui suggérer des pistes afin de mieux prendre en compte et intégrer ces obstacles dans ses stratégies de conseil. Ainsi, le rôle des conseillers est alors non seulement de révéler ou développer les intérêts, mais également d'évaluer le sentiment d'efficacité personnelle afin de vérifier dans quelle mesure la socialisation genrée pourrait avoir limité la palette de choix d'un individu (Betz & Hackett, 1997).

La question du genre en tant que barrière dans l'orientation a également été abordée par Gottfredson et son approche développementale de l'orientation dite « la théorie de la circonscription et du compromis » (1981, 2005). Elle y décrit le processus de choix professionnel en tant qu'un processus développemental menant à la définition d'un choix professionnel qui soit le reflet d'un concept de soi satisfaisant. Cette partie de la théorie est similaire aux propositions de Holland. Cependant, la différence avec Holland est que Gottfredson voit le développement vocationnel comme l'implémentation d'un soi social en priorité et d'un soi individuel en deuxième lieu. Selon Gottfredson, les individus différencient et classent les professions en fonction de trois dimensions : leur caractère sexué, leur niveau de prestige ainsi que le domaine d'activité.

Le processus de circonscription consiste à évaluer la compatibilité des professions en fonction de leur représentation d'eux-mêmes sur ces mêmes dimensions : genre, classe sociale, aptitudes, intérêts, valeurs. Le résultat est la délimitation d'une zone d'alternatives acceptables (Lapan & Jingleleski, 1992). S'ensuit une phase de compromis qui nécessite que les individus adaptent leurs options à la réalité, notamment du marché du travail et des formations. Selon Gottfredson (2005), les individus sacrifieraient en premier lieu leurs intérêts personnels, ensuite le niveau de prestige, puis le caractère genré des professions. Ceci expliquerait notamment la persistance de la division sexuelle du travail puisque le « sexe du métier » serait le critère le plus puissant dans l'exercice d'un choix professionnel. Finalement, cette théorie n'a eu que peu de retentissement en termes de recherche et il y a donc peu d'évidences empiriques sur ce qu'elle avance. Cependant, elle a le mérite de tenter de relier perspective sociologique et psychologique sur la question des choix d'orientation. Elle met en évidence que les choix sont ancrés socialement et permet de comprendre pourquoi certaines options semblent être hors du champ des possibles.

---

<sup>4</sup> Traduit de l'anglais : "Gender and racial/ethnic differences in interests-goal relations arise largely through differential access to opportunities, supports, and socialization processes. Thus, such group differences will be reduced when differences in opportunity structures, supports systems, barriers, and socialization practices are controlled".

Les différentes théories brièvement présentées ci-dessus tiennent compte des différents niveaux de contraintes sur les comportements d'orientation, que ces contraintes soient de nature intra-individuelle, sociale, environnementale, ou encore psychosociale. En effet, quelle que soit leur nature, les contraintes rencontrées dans les parcours d'orientation fixent certaines limites à la pratique du conseil. Il sera notamment intéressant de se questionner sur le potentiel de la discipline face à ces diverses contraintes, en particulier face à des barrières sociales et psychosociales. Le rôle de l'orientation dans le changement social au travers du soutien et de l'éducation auprès des individus est une question que nous aborderons plus loin quant aux critères d'efficacité des interventions de conseil. A ce stade, nous pouvons affirmer que l'orientation ne doit pas être aveugle aux enjeux sociaux auxquels elle est confrontée. Dans cette recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement aux enjeux en terme de genre.

### *2.5. Les défis de l'orientation au 21<sup>ème</sup> siècle*

#### *Contexte socio-économique*

Suivant notre élan de focalisation sur les contraintes environnementales, nous abordons dans cette section des facteurs contemporains qui affectent le développement vocationnel. Les évolutions socio-économiques des dernières décennies ont fait émerger de nouveaux défis pour l'orientation par les impacts qu'elles ont sur les trajectoires professionnelles. Elles doivent pouvoir être pensées pour comprendre comment aider au mieux les individus dans leur cursus professionnel et ainsi fournir des interventions d'orientation les plus informées et adaptées possibles. Les évolutions qui caractérisent « la société postindustrielle » (Bell, 1976), particulièrement la globalisation de l'économie ainsi que l'accroissement considérable du secteur tertiaire ont de nombreuses répercussions sur le marché du travail. Elles influencent notamment la formation professionnelle et l'orientation des individus.

Après les parcours de vie des Trente Glorieuse (1945-1975), aussi prospères que l'économie de cette époque, les parcours sont devenus plus incertains. Si la réalisation de soi reste une priorité, elle se fait sans aucune garantie (Sapin, Spini, & Widmer, 2007). Depuis trois décennies, la fragilisation de la structure du tissu familial s'est accompagnée de bouleversements sociaux liés au travail. L'augmentation du chômage et de la précarité de l'emploi crée un climat d'incertitude potentiellement menaçant pour les identités personnelles et professionnelles (Palmade, 2003). Concernant spécifiquement la sphère professionnelle, les

changements économiques survenus se sont notamment traduits par une transformation de l'organisation de la production et du statut des travailleurs amenant de nouvelles formes de précarités (Cingolani, 2005). L'explosion de formes d'emplois « atypiques » (stage, contrat à durée déterminée, travail sur appel, temps partiel, etc.), les nécessités en terme de flexibilité et de mobilité, l'utilisation croissante des nouvelles technologies ainsi que des exigences élevées en termes de qualifications et de compétences sont autant de défis qu'impose la société postindustrielle aux individus et au conseil en orientation professionnelle (Tractenberg, Streumer, & Van Zolingen, 2002).

La complexité du marché du travail induit une imprévisibilité des carrières et des parcours complexes qui impliquent de nombreuses prises de décision. La vision d'une carrière linéaire dans une seule entreprise n'est désormais plus pertinente. La notion de carrière comme résultant d'un unique choix à l'adolescence s'est donc transformée en une conception d'un parcours comportant une succession de choix professionnels tout au long de la vie (Fouad, 2007; OCDE, 2004a). Ces changements permanents et le stress qui peut en découler sont exigeants pour les individus en terme de capacité d'adaptation (Massoudi, 2009). L'incertitude érigée en norme sociale induisant des choix professionnels multiples au cours d'une vie peut générer des effets délétères sur le psychisme (Sennett, 1998) et expose également les individus à des risques tel que l'exclusion sociale et la précarité (Paugam, 2007). Au cours de leur carrière, les travailleurs doivent développer de nombreuses compétences, faire preuve de mobilité et de flexibilité afin de préserver leur employabilité jusqu'à l'âge de la retraite. Pour résumer, la conception dominante actuelle de la carrière ressemble plus à la gestion d'un « chaos » qu'à une véritable continuité vocationnelle (Boutinet, 1998; Le Boterf, 1997; Riverin-Simard, 1996). Dans un tel contexte, le counseling d'orientation représente un type d'aide qui paraît indiqué dans le but d'aide aux choix professionnels, au développement vocationnel et personnel ainsi que comme prévention de la précarisation.

#### *L'orientation tout au long de la vie*

Au niveau politique, l'Europe réagit de son côté face aux diverses évolutions économiques et sociétales développées ci-dessus. Elle développe de nouvelles stratégies pour répondre à la mondialisation de l'économie et ses conséquences en termes de besoins croissants de qualification, particulièrement dans les nouvelles technologies. Elle cherche également à donner un cadre politique au constat de la multiplication et la complexification des transitions professionnelles vécues par les citoyens. En 2000, le traité de Lisbonne dicte

un nouvel objectif stratégique de faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (Commission Européenne, 2001). Elle veut donc accroître la productivité de ses économies tout en renforçant la cohésion sociale. Pour ce faire, l'Europe mise principalement sur la connaissance, l'innovation et la valorisation du capital humain. C'est dans ce cadre de développement d'une société de la connaissance sensée remplir des objectifs à la fois économiques et sociaux que naît le concept d'apprentissage tout au long de la vie. « En plus de l'accent qu'il place sur l'apprentissage depuis l'âge pré-scolaire jusqu'après la retraite, l'apprentissage tout au long de la vie devrait englober tout le spectre des apprentissages de type formel, non formel et informel. [...] les objectifs de l'apprentissage sont notamment la citoyenneté active, l'épanouissement personnel et l'intégration sociale, ainsi que des aspects liés à l'emploi » (Commission Européenne, 2001, p.3)<sup>5</sup>.

La proposition d'une refonte du système éducatif européen et la garantie d'un accès à la formation tout au long de la vie propulse l'orientation au centre de cette problématique de la valorisation de l'apprentissage. L'information et le conseil sont sensés faciliter l'accès à l'apprentissage au travers de prestations d'orientation performantes (Commission Européenne, 2001). L'institutionnalisation de l'apprentissage tout au long de la vie signe le décloisonnement du choix professionnel considéré comme unique. Elle ouvre le champ des possibles en valorisant la capacité à s'orienter. D'autre part, la nécessité de diversifier ses connaissances et compétences en permanence laisse l'individu seul face à l'obligation de travailler à son employabilité et à son insertion potentielle. L'orientation tout au long de la vie est alors une conceptualisation qui va logiquement suivre celle de l'apprentissage tout au long de la vie. Afin de remplir ces nouveaux objectifs politiques, l'orientation doit permettre d'accompagner et soutenir les citoyens dans la construction de leur parcours professionnel (OCDE, 2004ab). Cette volonté s'articule autour de quatre axes (centre européen pour le développement et la formation professionnelle [CEDEFOP], 2010) :

- favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie, c'est-à-dire aider les individus à identifier les compétences qu'ils possèdent et des objectifs d'apprentissage, ainsi qu'améliorer l'employabilité et l'intégration sociale des personnes

---

<sup>5</sup> Traduit de l'anglais : "Lifelong learning should encompass the whole spectrum of formal, non formal and informal learning. The consultation also highlighted the objectives of learning, including active citizenship, personal fulfilment and social inclusion, as well as employment-related aspects".

- faciliter l'accès de tous les citoyens aux services d'orientation. Ce objectif passe à la fois par un processus de standardisation des outils mais également par une spécialisation des services en fonction des publics cibles (par exemple des programmes d'insertion pour des jeunes en situation de risque sur le marché du travail). Il nécessite également l'augmentation de l'offre d'orientation au travers de la diversification des canaux, tels qu'internet et le téléphone.
- développer l'assurance qualité dans les services d'orientation, c'est-à-dire appliquer une approche globale d'assurance qualité à l'échelle européenne en mettant en communs l'expérience de différents pays en termes de pratiques d'orientation. Cet exercice nécessite de réfléchir à des questions de fond sur la valeur ajoutée de l'orientation qui sont fortement liées à la problématique de la présente étude. Nous y reviendrons plus longuement.
- encourager la coordination et la coopération des différents acteurs aux niveaux national, régional et local. Cet objectif implique notamment la fusion de ce qu'on nommait l'orientation scolaire d'une part et l'orientation professionnelle d'autre part. En tant que non membres de l'UE, la Suisse participe partiellement à ces nouveaux enjeux. Elle est impliquée notamment dans le processus d'assurance qualité et le développement de pratiques innovantes que nous aborderons plus loin.

### *Les transitions professionnelles*

Le phénomène de ruptures fréquentes dans la vie des individus a été conceptualisé dès les années 1970 sous le terme de « transition psychosociale ». Ce terme se définit comme un changement qui nécessite « l'abandon d'un ensemble d'assomptions et le développement d'un nouvel ensemble permettant à l'individu de faire face à un nouvel environnement de vie » (Parkes, 1971, cité par Goodman, Schlossberg, & Anderson, 2006, p. 33)<sup>6</sup>. Dans ce sens, les transitions professionnelles (perte d'emploi, passage école-emploi, passage à la retraite, etc.) impliquent également la confrontation de l'individu à des processus d'adaptation ainsi que de restructuration du monde et des projets de vie. Elles participent à une forme de reconfiguration des composantes identitaires par un processus de déconstruction et de reconstruction du rapport entre soi et l'environnement (Kaddouri, Lespessailles, Maillebouis, & Vasconcellos, 2008).

---

<sup>6</sup> Traduit de l'anglais : "The abandonment of one set of assumptions and the development of a fresh set to enable the individual to cope with the new altered life space".

Le développement de formes d'emplois précaires force nombre de travailleurs à vivre de manière répétitive des transitions professionnelles qui ne correspondent pas au développement d'une carrière « traditionnelle » (Guichard & Huteau, 2006; Pope, 2000). Les parcours professionnels adultes sont souvent marqués par des allers et retours entre emploi, formation et chômage impliquant à chaque changement des processus psychosociaux complexes. Ces parcours non linéaires sont susceptibles de générer des situations problématiques et certaines transitions peuvent s'avérer difficiles (Behrens, 2007; Feller & Walz, 1996; Masdonati & Zittoun, 2012). L'émergence de vulnérabilités et de groupes marginalisés met en évidence la nécessité d'un soutien dans ces périodes de transitions.

Goodman, Schlossberg et Anderson (2006) ont développé un modèle général d'accompagnement dans des périodes de transition inspiré du modèle original de Schlossberg (1981). En particulier, ces auteurs suggèrent que l'accompagnement d'une personne en transition professionnelle nécessite de prendre en compte et de travailler sur quatre grandes ressources potentielles, nommées les « 4 S ». L'identification de ces ressources vise à aider la personne à faire face à la période de transition :

- la « Situation » correspond aux potentiels déclencheurs de la transition (par exemple la période de vie ou certains stressors) mais aussi à ses caractéristiques en tant que cadre en fonction duquel interpréter le type de transition, tels que l'arrivée dans un emploi, un changement d'emploi ou un départ
- les caractéristiques du « Self » sont les caractéristiques individuelles et les ressources psychologiques, telles que la prégnance du travail dans la vie d'une personne, son adaptabilité professionnelle, son sentiment de compétence, ou encore la manière dont elle crée du sens autour de cette transition
- le « Support » social à disposition fait référence aux types d'aides disponibles, comme l'encouragement de la famille d'amis ou de collègues, la réception d'informations concrètes et utiles à la transition
- finalement les « Stratégies » sont des ressources individuelles pour faire face à la transition telles que la gestion du stress, la résolution de problème ou la réévaluation de la situation.

Une transition professionnelle largement étudiée dans la littérature en orientation est celle survenant à la fin de la scolarité obligatoire et qui mène à la vie professionnelle (Blustein, Jutunen, & Worthington, 2000 ; Savickas, 1999). Elle a des implications majeures sur la qualité de l'insertion professionnelle future (Zittoun, 2006). Ce passage entre école



obligatoire, formation post-obligatoire et marché du travail n'est plus linéaire pour un nombre grandissant de jeunes et leurs parcours se diversifient. Cette transition se fait non seulement plus longue mais également plus complexe incluant des réajustements, des réorientations, des périodes de ruptures, voir même de chômage (Behrens, 2007).

En Suisse, la transition école-métier a une importance particulière. Elle est due à la spécificité du système de formation qui la rend particulièrement précoce et potentiellement difficile. En effet, une spécificité du système suisse est l'insertion d'environ deux tiers des jeunes sur le marché du travail dès la sortie de l'école obligatoire, et ce au travers d'une formation professionnelle (apprentissage) (Keller, Hupka-Brunner, & Meyer, 2010). Dans ce système dit dual, les apprenants suivent une formation professionnelle principalement dans une entreprise formatrice en alternance avec une école professionnelle. Ce phénomène implique que seulement environ 25% des élèves se dirigent vers une formation générale (Office fédéral de la statistique [OFS], 2010). Par ailleurs, le système scolaire suisse, en particulier vaudois, a la spécificité de séparer les élèves en fonction de leurs résultats scolaires dès la 7<sup>ème</sup> année (environ 13 ans) en trois filières : une filière à exigences élevées, une filière à exigences intermédiaires et une filière à exigences élémentaires. On entend ici la filière en tant que cursus scolaire définis en fonction du niveau d'exigence scolaire. La filière à exigences élémentaires peut être considérée comme un facteur de vulnérabilité face à l'insertion professionnelle (Masdonati, & Massoudi, 2012; Perriard, 2005)<sup>7</sup>.

L'étude longitudinale TREE (Transition Ecole-Emploi) a été mise en place dans le but de saisir les modalités de passages de la scolarité à la vie active en Suisse. Cette étude a suivi pendant dix ans une cohorte de jeunes à la sortie de l'école obligatoire. Elle montre notamment que, deux ans après la fin de la scolarité, 4 jeunes sur 10 ont déjà un parcours discontinu (Meyer, 2004). Six ans après, les auteurs estiment à 10% le nombre de jeunes qui ont quitté le système d'enseignement sans diplôme du degré secondaire II (Bertschy, Böni, & Meyer, 2007). Par ailleurs, un des facteurs fondamentaux expliquant l'absence de certification postobligatoire est le fait de ne pas avoir trouvé de solution de formation l'année suivant la fin de la scolarité. Sur ce constat, Bertschy, Böni et Meyer (2007) affirment que « ce résultat montre de façon impressionnante qu'il ne faut pas abandonner à leur sort les jeunes qui quittent l'école obligatoire » (p. 14). Pour ce faire, les psychologues conseillers en orientation

---

<sup>7</sup> Le peuple vaudois a d'ailleurs récemment (04/09/11) accepté la loi vaudoise sur l'enseignement obligatoire (LEO) qui prévoit notamment une diminution du nombre de filières de trois à deux. Cela passera par une intégration des deux filières les moins exigeantes en une seule, espérant ainsi diminuer la stigmatisation dont sont victimes les élèves ayant suivi la filière élémentaire.

ont un rôle clé à jouer, aussi bien dans l'étude des processus impliqués dans cette transition que dans le développement de mesures d'accompagnement des jeunes dans cette période cruciale afin de prévenir une désinsertion socioprofessionnelle et la précarisation de leur situation.

Selon Hirschi (2012), les défis centraux pour aider les jeunes personnes à maîtriser la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle sont les suivants :

- le développement d'une capacité d'adaptation ou d'adaptabilité adéquate
- le développement de choix de carrière congruents
- l'ajustement des objectifs professionnels aux opportunités de l'environnement

Une série de recherches ont permis de mettre en évidence des facteurs favorisant cette transition tels que la perception de l'environnement comme une source de soutien, un sentiment de compétences développé, une certaine stabilité émotionnelle (Hirschi, 2009) ou encore un engagement actif dans le processus de choix (Hirschi, Niles, & Akos, 2011). Afin que les élèves en fin de scolarité obligatoire puissent développer des ressources personnelles leur permettant d'intégrer le monde du travail de la manière la plus satisfaisante possible, il est nécessaire que les conseiller-e-s tiennent compte de l'ensemble des facteurs entrant en interaction lors de situation de transition, à savoir des facteurs cognitifs, émotionnels, sociaux et culturels. Ainsi, l'accompagnement à la transition entre l'école obligatoire et le monde du travail ne devrait pas se concentrer uniquement sur les compétences opérationnelles des adolescents comme les techniques de recherche d'une place d'apprentissage par exemple. En revanche, il devrait refléter la complexité de ces situations en se focalisant à la fois sur les facteurs individuels (par exemple les représentations de la formation par apprentissage, les compétences sociales ou la perception de soi) et contextuels (par exemple la mobilisation du support social) qui influencent cette transition (Masdonati, 2007, 2010b).

#### *Approches constructivistes-constructionnistes en orientation et conseil narratif*

Schématiquement, les approches épistémologiques constructivistes-constructionnistes s'opposent à une perspective positiviste. Elles se distinguent essentiellement par la position que chacune adopte face au statut de la connaissance humaine. Du point de vue constructiviste-constructionniste, l'objet de la connaissance est le produit d'un processus de construction et de co-construction au travers notamment d'interactions, de processus sociaux et du langage. Alors qu'une vision positiviste de la connaissance suggère que cette dernière est le reflet exact du réel, la perspective constructiviste-constructionniste prétend que la subjectivité est au centre d'un processus de construction des connaissances (Le Moigne,

2007). Plus précisément, on différencie le constructivisme du constructionnisme par la nature du processus de construction. Dans le premier courant, l'accent est mis sur le sujet individuel qui construit sa propre réalité alors que dans le deuxième, la réalité se construit dans les interactions sociales. Le premier appartient plutôt au vocabulaire des psychologues et le deuxième à celui des sociologues (Guichard & Huteau, 2006).

Les approches constructivistes-constructionnistes en orientation mettent alors l'accent sur la centralité des processus de construction dans le développement vocationnel par opposition à des approches traditionnelles de l'orientation qui étaient davantage focalisées sur la révélation de caractéristiques objectives. L'individu ne possède pas des attributs qui vont s'ajuster à ceux d'un domaine professionnel. Au contraire, les individus se construisent et construisent leur carrière en imposant des significations à ce qu'ils vivent, notamment au travers du discours et des interactions (par exemple avec son conseiller).

Par exemple, la théorie de la « construction de la carrière » de Savickas (2005) se situe plutôt dans une perspective constructionniste puisque d'une part la carrière est perçue dans son contexte et que, d'autre part son développement est vu comme le produit d'une adaptation à l'environnement. D'après Savickas (1997), cette approche en orientation met l'accent sur les aspects proactifs de la connaissance humaine. Le conseil en orientation passe ainsi « d'une entreprise objective à une science interprétative » (p.150)<sup>8</sup>. On n'est plus dans un paradigme prédictif mais dans un paradigme soulignant les processus de construction de sens.

Le modèle de la construction de soi de Guichard (2004, 2009) adopte plutôt une perspective constructiviste. Dans celle-ci, les pratiques d'orientation visent le choix scolaire ou professionnel uniquement de manière secondaire car leur objectif fondamental est la construction et le développement d'un soi. Il s'agit d'aider les personnes à identifier et développer des « formes identitaires subjectives » (FIS) dans lesquelles elles souhaitent se construire. Le concept central de FIS renvoie à un ensemble de façons d'être, d'agir et d'interagir en fonction d'une représentation de soi dans un contexte donné. Par exemple, un individu va se considérer dans un certain contexte comme un « étudiant » et va se comporter et dialoguer comme tel alors que cette même personne va se construire d'autres formes identitaires dans d'autres contextes. Dans cette analyse à la fois sociologique et cognitive, « le monde social existe à la fois comme monde extérieur et comme monde intérieur à l'individu » (Guichard & Huteau, 2006, p.224). En d'autres mots, quand un individu se construit dans une FIS, il s'approprie en quelque sorte une catégorie sociale en lui donnant des valeurs

---

<sup>8</sup> Traduit de l'anglais : "from an objective enterprise to an interpretative science"

particulières et personnalisées. Dans ce cadre conceptuel, l'orientation est une occasion de s'engager dans un processus réflexif. La mise en perspective des FIS dans lesquelles les consultants sont ou ont été engagés, celles qu'ils aimeraient voir devenir plus centrales à l'avenir, est au centre du processus (Guichard, 2008). Pour Guichard, cet espace réflexif dans une société postmoderne aux repères flous est alors l'occasion de développer une réflexion d'ordre éthique liée aux choix de professionnels et de vie. Ces réflexions devraient porter sur les conséquences des choix d'orientation pour l'humanité.

La perspective de Guichard ainsi que d'autres approches constructivistes-constructionnistes, telle que la « construction de la carrière » de Savickas (2005) se sont retrouvées intégrées dans une récente proposition théorique développée internationalement et « baptisée » la construction de la vie (life design) (Savickas et al., 2009). Cet effort scientifique international vise l'émergence d'un nouveau paradigme permettant de faire face aux enjeux du 21<sup>ème</sup> siècle en matière d'orientation. On a posé cinq nouveaux jalons à cette discipline en quête d'identité.

- Le passage de l'évaluation en orientation centrée sur la mesure des « traits et états » à la prise en compte du « contexte » évolutif et dynamique dans lequel les individus forment leurs identités professionnelles. C'est-à-dire abandonner l'idée de la recherche d'une correspondance entre individu et métiers pour « reconnaître que l'orientation s'effectue dans des conditions fort éloignées de celles des conditions contrôlées » (Savickas et al., 2010, p.16).
- Le passage du rôle du conseiller centré sur « la prescription » d'un métier à la gestion d'un « processus » à long-terme impliquant la construction d'un parcours professionnel et la formation identitaire. A nouveau, cela signifie qu'un-e conseiller-e devrait exercer des compétences relativement éloignées de l'évaluation psychométrique ou de la procuration d'informations. Les compétences exercées devraient tendre vers l'analyse de situations et de dynamiques complexes ainsi que de l'instauration d'un climat relationnel adéquat. Ces actions devraient permettre d'identifier des stratégies efficaces afin d'aider les consultants à construire leur vie.

- Ces deux premiers points permettent de confirmer le passage d'une vision des processus d'orientation comme relevant de « causalités linéaires » vers « des dynamiques non linéaires ». Il est donc nécessaire « d'élargir la perspective pour passer du simple conseil relatif à une décision d'orientation à une expertise dans la co-construction et l'accompagnement des personnes dans une construction holistique de leur vie » (Savickas et al., 2010, p. 18).
- Le passage des « faits scientifiques aux réalités narratives » est également nécessaire face aux évolutions sociétales et à la multiplication des identités et réalités subjectives. Il convient donc dans l'accompagnement en orientation de se centrer davantage sur la construction des réalités subjectives que sur des normes de groupes tel que cela est pratiqué lors de l'utilisation de tests psychométriques. La parole du consultant est mise ici en avant au détriment du rôle « d'expert » du conseiller.
- Finalement, la question de l'évaluation des pratiques est importante. Il est nécessaire de passer de « la description aux modélisations », c'est-à-dire que la complexité des situations d'accompagnement psychologiques nécessitent également des modèles mathématiques complexes afin de saisir aux mieux les enjeux qui s'y déroulent.

La proposition de ce nouveau paradigme intégratif en orientation a déjà suscité de nombreuses réactions alimentant le débat sur les nécessaires changements de modèles et de pratiques dans la discipline. L'établissement d'un modèle tenant compte des nouvelles contraintes de l'orientation en matière de mobilité, flexibilité et allongement des processus d'orientation, est généralement bienvenu. Spécifiquement cela répond à la crise des modèles théoriques, à la prise de conscience de l'inadéquation des pratiques de conseil ainsi qu'aux besoins de nouveaux outils d'intervention plus pertinents (Di Fabio & Bernaud, 2010). Un certain nombre de questions restent en suspens, telles que celle de la définition de l'identité des conseiller-e-s en orientation qui se trouve malmenée (Boutinet, & Heslon, 2010) ou encore la question de l'opérationnalisation de ce nouveau paradigme, notamment face à l'orientation de masse (Cohen-Scali & Kokosowski, 2010).

Le conseil de type constructiviste ou narratif est justement une application pratique de la perspective constructiviste. Le conseil narratif préexistait au paradigme du life-design. Il n'en est donc pas issu. C'est plutôt l'existence de mouvements constructivistes et narratifs qui auraient notamment contribué au développement d'un nouveau paradigme (McMahon &

Watson, 2011). Dans le conseil de type narratif, le conseiller est encouragé à explorer la manière dont le consultant donne sens à son propre développement de carrière. C'est au travers de son « histoire » (story), c'est-à-dire de sa réalité subjective, que le conseiller aura accès à ce qui est important pour le consultant (Cochran, 1997). Le produit d'une telle approche est subjectif (bien qu'il ne soit pas incompatible à une approche objective) et abouti non pas à une vérité factuelle mais à une vérité biographique qui a du sens pour l'individu (Savickas, 2005). Dans cette perspective, le consultant est invité à parler de divers événements qui vont constituer son « histoire » et permettre au conseiller d'identifier des tendances ou des thèmes récurrents. L'identification de thèmes devrait alors être mise en relation avec les difficultés d'orientation de la personne. Finalement, elle devrait servir de support à la construction d'une nouvelle histoire et à la définition de buts professionnels.

## 2.6. Conceptions de l'orientation

### *Conseil, counseling, psychothérapie, etc.*

Face aux diverses influences individuelles et contextuelles mises en évidence dans cette partie introductive, les pratiques en orientation d'aujourd'hui rencontrent des questions de nature très différentes. Elles y apportent donc des réponses variées, voir éclectiques allant d'interventions uniquement centrées sur des questions d'orientation à des entretiens centrés sur le consultant et ses difficultés (Guichard & Huteau, 2006). En effet, dès les années 1980 dans la littérature nord américaine en orientation professionnelle, un débat à émergé concernant le statut du counseling d'orientation (career counseling) par rapport à celui du counseling personnel (personal counseling) et de la psychothérapie (Lecomte & Guillon, 2000). Le counseling d'orientation étant une intervention relativement brève axée sur des objectifs généralement professionnels, la question se pose donc de définir s'il existe des processus communs aux deux disciplines et quels sont-ils ? La question provocante de savoir si le conseil en orientation s'apparente à de la psychothérapie a le mérite d'illustrer et de soulever le problème identitaire auquel l'orientation professionnelle se trouve confrontée aujourd'hui et ceci, en posant des questions qui dépassent la frontière atlantique. Les difficultés d'orientation sont-elles assez « graves » pour parler de psychothérapie ? L'orientation soigne-t-elle des « troubles psychologiques » ? Peut-on considérer faire de la psychothérapie en quatre séances ? Y a-t-il changement psychologique dans une intervention en orientation et de quel type de changement parler ?

La psychologie du counseling et le counseling se sont développés au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle aux Etats-Unis en réaction à des approches exclusivement centrées sur la maladie et la pathologie (Lecomte & Guillon, 2000). Alors que la psychologie clinique s'est d'abord inspirée de la psychanalyse, le counseling s'est beaucoup appuyé sur les travaux de Rogers (1942) et sa vision non pathologique de la psychothérapie. Le counseling s'est donc développé dans une perspective d'aide aux personnes, de valorisation des ressources de la personne avec une visée centrée sur la résolution de problème et d'aide à la prise de décision, de prévention et d'éducation (Hill, 1993). Cette mouvance s'est d'abord focalisée sur le counseling de carrière, puis elle a pris des formes diverses (counseling personnel, counseling scolaire, counseling familial, etc.) et la distance entre le counseling et la psychothérapie s'est progressivement amoindrie.

Aujourd'hui en Amérique du Nord, l'American Counseling Association (ACA) définit le counseling comme « une relation professionnelle qui permet aux individus, aux familles et aux groupes d'améliorer leur santé psychologique et leur bien-être ainsi que d'atteindre des objectifs professionnels et de formation » (Association canadienne de counseling et de psychothérapie [ACA], 2010)<sup>9</sup>. Relativement large, cette définition qui englobe à la fois une pratique axée vers un développement vocationnel et personnel est redondante avec le constat de l'association canadienne de counseling et de psychothérapie qui affirme que la « distinction entre la nature développementale du counseling et la nature réparatrice de la psychothérapie ne semble plus aussi tangible » (ACCP, 2009). Elle ajoute que « bien des praticiens utilisent maintenant de façon interchangeable les termes de counseling, de thérapie ou de psychothérapie, peu importe le titre de ces services professionnels, qui sont issus des mêmes sources théoriques et empiriques ». Par ailleurs, certains manuels pour praticiens ne distinguent pas les deux domaines (Corey, 2009). Malgré les appels à un rapprochement avec le domaine psychothérapeutique, le counseling de carrière est resté une discipline distincte du counseling personnel dans certaines universités américaines (Crites, 1981; Krumboltz, 1993 ; Rounds & Tinsley, 1984).

Puiser dans l'influence du « counseling » est une source riche en histoire et en contenu mais elle n'est probablement pas directement reproductible dans la culture et l'histoire européenne francophone. En France et en Suisse le conseil en orientation a eu une évolution passablement éloignée de celle de la psychothérapie. En revanche, elle a toujours été proche de la psychologie (Rossier, Meyer Eggenberger, & Perdrix, 2012), d'abord de la psychologie différentielle et de la psychométrie dès le début du 20<sup>ème</sup> siècle, puis de la psychologie du développement (Guichard & Huteau, 2006). En Europe francophone, le conseil en orientation est effectivement davantage entendu dans son sens commun de « donner des conseils », mais également comme un lieu pourvoyeur d'informations et d'exams psychologiques (Lhotellier, 2000). Alors que pour Lhotellier (2000), si le concept français de « conseil » est étymologiquement pauvre par rapport à celui de « counseling », l'acte de « tenir conseil » ne doit pas uniquement s'inspirer de la culture anglo-saxonne mais doit se fonder en tant qu'acte démocratique qui vise à « délibérer pour agir ». « Tenir conseil est une méthode d'action pour faire face à l'événement, pour fonder une décision, pour innover face à l'inconnu » (p. 30) mais c'est aussi « créer, par la connaissance et le jugement, de nouvelles conduites. Cela n'est possible que si une relation réelle est créée, dialogique, et si le travail du temps est respecté ».

---

<sup>9</sup> Traduit de l'anglais : “Counseling is a professional relationship that empowers diverse individuals, families, and groups to accomplish mental health, wellness, education, and career goals”.



(p. 31). C'est d'ailleurs au travers de la notion de « dialogues de conseil » que Guichard (2004) analyse les processus de construction de soi dans les interventions d'accompagnement à l'orientation.

*Les conseillers en orientation dans un flou identitaire*

Face au flou identitaire de l'activité professionnelle d'orientation, il existe parfois l'idée d'une indépendance entre les problèmes d'ordre professionnels et personnels, c'est-à-dire une vision dichotomique des processus d'orientation. Elle s'oppose à une vision holistique ou intégrative de la discipline (par exemple, Herr, 1997; Krumboltz, 1993; Lewis, 2001; Richardson, 1993; Super, 1993) basée sur trois arguments principaux :

- premièrement, il y a une similarité des publics cible et des problèmes traités. Il est par exemple difficile de définir si la situation d'une personne déprimée à la suite de la perte d'un emploi relève d'un problème personnel ou professionnel. Les deux aspects vont devoir être considérés pour comprendre le problème qui a mené cette personne à consulter.
- deuxièmement, il y a une similarité de contenu dans un processus d'accompagnement face à des difficultés d'ordre personnel et professionnel. En effet, en orientation professionnelle, on cherche également à créer un processus de changement chez le consultant (Revuz, 1991). A ce propos, plusieurs auteurs se sont penchés sur la question des processus communs créant le changement en counseling de carrière comme en counseling personnel et en psychothérapie (Bedi, 2004; Hackett, 1993; Lewis, 2001). On a notamment mis l'accent sur le rôle de l'alliance thérapeutique dans l'évolution du consultant (Meara & Patton, 1994).
- troisièmement, on observe une similarité des effets. Lewis (2001) a par exemple montré que des clients en counseling personnel ne se différenciaient pas significativement de clients en counseling d'orientation quant à leur niveau de satisfaction de vie d'une part et, d'autre part, d'indécision vocationnelle. En somme, une vision holistique de l'orientation nécessite de remettre en question la distinction traditionnelle entre la vie professionnelle et la vie personnelle en unifiant la perspective des processus psychologiques et vocationnels.

Certains auteurs américains proposent des conceptualisations de l'orientation professionnelle comme appartenant à une aide psychologique au sens large. Cette aide serait plutôt focalisée sur divers comportements (émotions, attitudes, cognitions, etc.) qui sont liés de près ou de loin au domaine professionnel, et elle aurait pour visée le changement (Gysbers, Heppner, & Johnston, 2002; Herr, 1997; Rounds & Tinsley, 1984). Dans cette optique, le counseling de carrière se conceptualise sur un continuum d'interventions possibles : aide à la recherche d'emploi, aide au choix, counseling de carrière, éducation en orientation, thérapie professionnelle, etc. Le choix entre ces différents types d'intervention se fait en fonction des besoins du consultant. Finalement, à un niveau plus pratique, l'Integrative Career Counseling (ICC) est un cadre conceptuel à visée pratique permettant d'intégrer de manière organisée le counseling de carrière et personnel (Chopra, 2010, juin). L'ICC permet de différencier clairement quatre niveaux dans un entretien d'orientation : le counseling de carrière, le counseling de carrière focalisé sur les émotions, le counseling de carrière thérapeutique et la thérapie focalisée sur la carrière. Cela permet ainsi au praticien, d'une part, de disposer d'un cadre lui permettant une transparence totale face au consultant quant au niveau d'intervention. D'autre part, cela lui permet également de positionner son propre niveau de compétence à l'intérieur de ce cadre.

Or, une conception holistique du conseil ne doit pas oublier la nature multiple des visées de la discipline (cf. prologue). Schématiquement, elle se trouve dans une perpétuelle interrogation entre travailler pour la gestion rationnelle des ressources humaines ou le développement personnel des individus. A ce sujet, Brown et Ryan Krane (2000) se sont positionnés contre l'amalgame des deux domaines en recentrant le travail des conseillers prioritairement sur le respect de la demande du client et les objectifs professionnels. Face à ce débat, Revuz (1991) propose d'intégrer les logiques sociales et individuelles du métier en conceptualisant le métier de conseiller en orientation comme un « clinicien du travail », tâche de funambule qui consiste à trouver un équilibre pour ne pas tomber dans les brèches qui s'offrent à lui. « Céder à la tentation thérapeutique, chausser les lunettes de l'expert ou celles de l'éducateur, c'est faire l'impasse sur tout un pan du problème ; c'est aussi désertter le lieu où le consultant attend de l'aide » (p.70). Quant à Lecomte et Guillon (2000), ils proposent un cadre conceptuel pour l'intégration des facteurs communs et spécifiques entre le counseling de carrière et la psychothérapie basé sur l'idée que l'orientation professionnelle est une intervention psychologique globale nécessitant de laisser la possibilité, si nécessaire, d'intégrer des éléments émotionnels, développementaux et contextuels. Lorsque les allers-

retours entre aspects vocationnels et personnels proposés par ces auteurs sont compromis « parce que des enjeux intrapsychiques ou interpersonnels prennent une place prépondérante de façon rigide et généralisée, un travail thérapeutique à plus long terme peut alors s'imposer » (p. 19).

Ainsi, cette conception holistique exige un certain nombre de compétences de la part des conseillers, ne serait-ce que pour être capable de déterminer les limites de son travail, et le moment où les enjeux personnels deviennent trop « prépondérants » pour être adressés dans un cadre d'orientation. D'autre part, le conseiller doit pouvoir travailler en réseau et pouvoir référer, si nécessaire, un consultant vers un soutien plus approprié. Cette décision va dépendre du cadre dans lequel le conseil est exercé. Un critère permettant de définir cette limite réside dans des aspects temporels. En général, les interventions d'orientation sont relativement brèves et le suivi pour une dépression, par exemple, s'avère souvent plus long. Finalement, un conseiller en orientation qui suivrait une personne dans une thérapie dite « professionnelle » pour une dépression et un soutien à la recherche d'emploi devrait nécessairement posséder un bagage de compétences pour pouvoir mener un tel type d'intervention thérapeutique.

*La définition de l'orientation dans cette étude*

Au cours de cette introduction, nous avons parcouru la genèse de l'orientation, son évolution, et ce qu'elle est aujourd'hui. A partir de là, nous avons besoin d'une définition actuelle des pratiques d'orientation. Mais nous avons aussi besoin d'une définition spécifique à la présente étude. Voici ses critères centraux :

- Premièrement, nous ne renions pas les origines de la discipline et considérons que les aspects évaluatifs sont centraux dans les interventions d'orientation, que ce soit en termes d'évaluation quantitative ou qualitative. Ils permettent d'obtenir ou de compléter un profil de caractéristiques individuelles nécessaires à la compréhension du problème et de sa résolution.
- Deuxièmement, nous intégrons complètement le tournant développemental de la discipline en considérant, d'une part, que l'orientation ne vise pas uniquement l'évaluation mais également un certain développement personnel, c'est-à-dire l'appropriation par le client de son parcours et de son soi. D'autre part, elle se fait sur le long terme, au cours d'un processus qui se déroule tout au long de la vie. En conséquence, un soutien à l'orientation peut être nécessaire à tout moment d'une vie.
- Troisièmement, l'orientation ne se fait pas dans un vide relationnel mais trouve une partie de sa solution dans la relation d'aide.
- Quatrièmement, l'autonomisation du consultant recherchée au travers du processus de soutien doit se faire dans la conscience d'une certaine réalité sociale. Une orientation de type psychosocial devrait promouvoir une certaine forme d'« empowerment » face aux différents obstacles rencontrés, qu'ils soient de nature individuelle ou structurelle.
- Finalement, on adopte une approche holistique des pratiques de conseil en orientation dans cette étude. Elle correspond à des types d'accompagnement psychologique à durée relativement brève, visant la prévention et la résolution de difficultés d'ordre professionnel ou vocationnel en priorité, tout en intégrant des problématiques personnelles associées, par exemple d'ordre éducative ou liée à la santé.

### 3. L'évaluation de l'efficacité des pratiques d'orientation

#### 3.1. Définition de l'efficacité : de quels points de vue ? sur quels critères?

Dans la première partie qui nous a mené à la définition de l'orientation dans cette étude, nous avons pu entrevoir la complexité de cette discipline et certains des enjeux auxquels elle est confrontée. Un des enjeux actuel de l'orientation est celui de l'évaluation de ses impacts, c'est-à-dire la mesure de l'efficacité des pratiques d'orientation. Les personnes bénéficiant d'un accompagnement par un professionnel de l'orientation font-elles un meilleur choix que celles qui n'en ont pas bénéficié ? Trouvent-elles un travail plus facilement ? Sont-elles moins indécises ? L'orientation réussit-elle à aider ses consultants dans sa mission ? D'ailleurs, quelle est la mission de l'orientation ? Dans cette section, nous explorerons les différentes facettes de la notion d'efficacité. Nous examinerons les différents contextes d'émergence des pratiques d'évaluation des prestations psychologiques et de santé pour finalement présenter l'état de la recherche actuelle en la matière. Ce cheminement nous ramènera également aux finalités de la discipline puisque penser à la qualité du résultat implique de connaître les objectifs et attentes en termes de résultats.

Selon le Larousse (2012a), l'efficacité se définit de la manière suivante :

- caractère de ce qui est efficace ; effet, **action utile** : L'efficacité d'un médicament
- caractère d'une personne, d'un organisme efficace, qui produit le maximum de résultat avec le minimum d'efforts, de moyens ; efficience, rendement : Un souci d'efficacité

L'efficience est un concept très proche de celui d'efficacité (Larousse, 2012b) :

- capacité d'un individu ou d'un système de travail d'obtenir de bonnes **performances** dans un type de tâche donné ; efficacité : Donner la preuve de son efficience

La différence entre efficacité et efficience est que le concept d'efficience ne comprend pas un rapport au temps, à l'effort ou à l'argent investi pour obtenir un résultat. Il est uniquement défini par l'idée de performance.

Ces définitions nous permettent de dégager deux problématiques liées aux concepts d'efficacité/efficience :

- Premièrement, la question de *l'utilité* de certaines actions nous questionne sur le point de vue duquel on évalue l'efficacité. C'est un premier pas qui indique la relativité de la notion d'efficacité puisque celle-ci dépend des attentes de l'évaluateur. En ce qui concerne l'efficacité des pratiques d'orientation, nous verrons qu'elles sont l'objet d'attentes de différents acteurs à de nombreux niveaux.
- Deuxièmement, le concept de *performance* renvoie aux critères selon lesquels on évalue l'efficacité d'une action. Les critères doivent être sélectionnés et ne peuvent refléter une performance que de manière partielle. Cette non exhaustivité renforce la relativité de la notion d'efficacité.

En ce qui concerne la question des points de vue sur l'efficacité en orientation, je commencerai par une remarque sur la représentation sociale de l'orientation. Je ne pense pas trop m'avancer en disant que son efficacité n'est pas un élément saillant auprès du public et qu'elle souffre d'une image relativement négative. C'est un point de départ crucial et un bon baromètre pour comprendre les problèmes dont souffre la discipline. En effet, la mauvaise réputation de l'orientation est, à mon avis, un symptôme des tensions en matière d'objectifs de la discipline et de modèles théoriques qui la sous-tendent, telles que je les ai abordé en prologue. Elle souffre notamment du persistant monopole du modèle en traits et facteurs. Celui-ci crée des attentes auprès d'un public qui pense s'adresser à des « experts » capables de donner des conseils précis et efficaces dans une démarche relativement directive.

« Tout se passe comme si l'on considérait que le conseiller d'orientation était en mesure d'anticiper, par lui-même, les éventuels écueils des parcours d'orientation des personnes accompagnées » (Le Bossé, 2011, p. 444). Cet idéal se confronte à une prise de conscience grandissante de la complexité des facteurs qui déterminent les trajectoires professionnelles ainsi que du rôle des contextes dans l'évolution de ces trajectoires. Les résultats des tests ne suffisent largement pas à satisfaire ni les conseillers ni les consultants. Or, c'est là qu'intervient l'autre forme de tension, celle des objectifs de la discipline. Les objectifs économiques de l'orientation, à savoir le placement des individus sur le marché du travail ainsi que la rentabilité des services publics, vont à l'encontre de la création d'un espace d'intervention permettant réellement la prise en compte de l'incertitude et de l'hétérogénéité des trajectoires actuelles. Dans ce qui suit, je vais détailler cette ébauche en m'inspirant partiellement de l'ouvrage de Le Bossé (2011) qui développe une forme de typologie des attentes des différents acteurs envers ce qu'il nomme la fonction-conseil.

On peut tout d'abord nommer les *bénéficiaires* qui ont des attentes envers les services et les professionnels de l'orientation. Ce qui est important pour eux peut être très divers à

l'image de la diversité des types d'interventions proposées en orientation. Les demandes d'orientation peuvent s'avérer très variées et les interventions se dérouler dans des contextes tout aussi hétérogènes. Un écolier n'aura donc pas les mêmes attentes envers son conseiller en orientation qu'un adulte en milieu de carrière consultant un service privé pour une réorientation professionnelle. De même qu'une personne au chômage sera potentiellement moins en attente d'une intervention visant l'aide au choix que de trouver un nouvel emploi. Le type de problème à résoudre va donc essentiellement dépendre du profil du consultant et du type de service d'orientation. On peut cependant globalement estimer que les attentes de la part des bénéficiaires sont de l'ordre de la résolution de leur problème lié à l'orientation de leur vie. Ils sont probablement davantage dans une logique des résultats, tels qu'opter pour un premier choix professionnel, trouver une formation en adéquation avec toutes les contraintes d'une vie d'adulte autonome ou encore décrocher un emploi dans un nouveau domaine.

A l'inverse, les *conseillers en orientation* travaillent surtout dans une logique du processus. Si le résultat est moins une finalité pour eux c'est probablement pour deux raisons : d'une part, ils connaissent la difficulté d'identifier les résultats et d'autre part, ils savent que ceux-ci sont difficiles à atteindre. Faire du bon travail et être efficace passe plutôt par l'angle d'approche des difficultés que par l'atteinte d'objectifs précis. Travailler dans des réalités complexes et avec des populations en difficultés amène les professionnels de l'orientation à cibler d'avantage l'autonomisation de leurs clients que la résolution d'un problème en lui-même. Cette approche passe par l'adoption d'une perspective complexe et multidimensionnelle de la réalité des consultants notamment par l'adoption d'une perspective bio-psycho-sociale ainsi que le développement d'une qualité relationnelle permettant le changement.

Nous nous dirigeons vers des définitions à plus large échelle de l'efficacité en orientation. L'efficacité dans une perspective politico-économique va dans le sens d'optimiser les ressources en termes de main d'œuvre sur le marché du travail ainsi que fluidifier le fonctionnement du marché de l'emploi. Les résultats attendus sont objectivables et concrets ; on attend des places d'apprentissage remplies, une optimisation des coûts de prise en charge, des projets professionnels à long-terme et qui vont se réaliser, des emplois pour les chômeurs. Les *milieux économiques* ont des attentes en ce qui concerne la répartition des travailleurs dans des professions peu prisées. Ils sont dans une logique de résultats plus proche d'efficacité que d'efficience.

Quant aux *attentes politiques* envers l'efficacité de l'orientation professionnelle en Suisse, on peut citer le « projet transition degré secondaire I – degré secondaire II » (CDIP, 2012b) mené entre 2006 et 2011 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) conjointement avec la Confédération et les organisations du monde du travail. Il visait à analyser les problèmes et à proposer des mesures de nature à optimiser la transition entre l'école obligatoire et le monde du travail particulièrement importante pour un grand nombre de jeunes en Suisse. Sur la base des recommandations émanant de cette première étude, la CDIP mène actuellement un nouveau projet nommé « Transition scolarité obligatoire – secondaire II » (CDIP, 2012a). Ce dernier vise prioritairement à augmenter le nombre de jeunes adultes diplômés du secondaire II de 90% à 95% d'ici 2015 afin de parer aux difficultés que rencontrent les jeunes sans formation en Suisse et favoriser une intégration professionnelle et sociale. Un des moyens d'actions mis en œuvre à un niveau national est notamment le « case management » qui est un accompagnement individualisé des personnes en difficultés ou à risque en ce qui concerne cette transition (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie [OFFT], 2012).

Un des avantages du « case management » est la tentative de répondre à un problème social en favorisant l'intégration de jeunes en difficultés. Comme l'affirme Tourette-Turgis (1996) : « Il devient malaisé, dans les années difficiles que la plupart des sociétés traversent, de séparer, sans se poser de questions, les problèmes d'une personne du contexte social dans lequel elle vit. On peut même se demander à quelle efficacité peuvent prétendre les formes d'aide qui se prévalent de cette coupure ». En effet, la question de « *l'efficacité psychosociale* » des services d'orientation, c'est-à-dire la réponse à des problématiques d'ordre social au travers de la relation d'aide en orientation, est importante. Par exemple, sur la base des obstacles contextuels et psycho-sociaux notamment en matière de genre développé plus haut, nous nous demandons comment les conseillers en orientation pourraient œuvrer à encourager la diversité dans les options de choix ? Les filles sont largement discriminées en ce qui concerne le choix d'une formation professionnelle initiale notamment par l'influence des stéréotypes de genre. Dans quelle mesure la contribution à plus d'égalité sur le marché du travail est-elle une finalité de l'orientation ? Et comment mettre en œuvre une telle efficacité au travers de la relation d'aide sachant qu'une société plus égalitaire est un objectif de niveau idéologique ? Nous discuterons plus loin le passage de l'efficacité de l'orientation à une orientation juste.



Le *point de vue scientifique* sur l'efficacité de l'orientation est vraisemblablement celui dont nous sommes le plus proche en tant que chercheurs. De ce point de vue, on s'intéresse à la fois aux résultats et aux processus en jeu dans les interventions d'orientation. On s'attache à définir ce qui est efficace mais également aux raisons de cette efficacité. L'évaluation scientifique des impacts dans le domaine psychologique vise généralement une efficacité dite différentielle. C'est ainsi que l'on cherche à déterminer « ce qui est efficace, pour qui et dans quelle condition » (Whiston, 2002)<sup>10</sup>. La recherche est alors essentiellement centrée sur un niveau psychologique et les gains intra-individuels. Elle répond peu aux attentes des niveaux à plus large échelle, ceci pour des raisons méthodologiques car l'évaluation des impacts à grande échelle est très difficile.

L'énumération de ces différents points de vue sur les finalités et l'efficacité des pratiques d'orientation rend compte de tensions évidentes entre les différents niveaux. Les enjeux de type micro et macro sont-ils contradictoires ? Peut-on répondre à tous ces enjeux dans un seul type d'intervention ? Il est vraisemblablement nécessaire d'accepter une certaine incompatibilité des enjeux de productivité macro-sociale et ceux d'une efficacité professionnelle allant dans le sens de ce qui est important pour la personne (Le Bossé, 2011).

Cette incompatibilité est notamment liée à la deuxième difficulté dans la définition de l'efficacité qui est celle des critères de mesure. Ceux que nous choisissons pour évaluer l'efficacité sont nécessairement réducteurs puisqu'ils ne permettent pas d'appréhender le phénomène dans son ensemble. Ce choix va donc refléter un ou des points de vue développés ci-dessus. Il peut également refléter un positionnement théorique, ce qui sera le cas dans cette étude. Finalement, les critères peuvent rendre compte des objectifs pragmatiques fixés pour une intervention. S'il faut relativiser une conception absolue de l'efficacité, nous verrons ses apports dans cette étude, son utilité pour comprendre la pratique du conseil, la valoriser et la justifier également.

---

<sup>10</sup> Traduit de l'anglais : “Which client benefit from which intervention under which circumstances”.

### 3.2. *Mesurer l'efficacité de prestations psychologiques : contextes et enjeux*

#### *Contextes d'émergence*

Dans cette section, je mentionnerai et décrirai brièvement quelques éléments du contexte socio-économique et culturel actuel qui soutiennent et justifient l'émergence de telles questions sur l'efficacité de pratiques d'accompagnement psychologique. Certains de ces points seront développés plus longuement.

D'un point de vue sociétal, nous vivons dans une époque empreinte de ce que certains nomment une idéologie de la performance (Heilbrunn, 2004). Un concept qui structure l'ensemble des sphères de la vie sociale, la performance nous imprègne car elle est exigée dans tous les domaines (sport, entreprise, école, loisirs, vie conjugale, etc.). Comme le corrélat de la croissance au plan économique, ce concept s'immisce dans notre vie psychologique la plus intime jusqu'à influencer la construction de soi et nos relations aux autres. Il s'agit de produire plus, consommer plus, être performant en tout, bref réussir sa vie en « gagnant » (Aubert, de Gaulejac, 2007). Nombreux font le constat d'une société postmoderne qui tend à reporter son manque de repères sur la valorisation de la performance, notamment individuelle. En effet, sur le plan psychologique l'exigence de performance implique de donner beaucoup de soi. Certains psychologues et sociologues mettent d'ailleurs bien en évidence plusieurs dommages engendrés par le culte de la performance au travail. « Burn-out », augmentation des pathologies liées au stress professionnel, autant de symptômes d'une société en quelque sorte malade du travail (par exemple, Clot, 2010 ; Déjour, 2010).

Quand l'« Homo performans » va mal, Melchior (2004) nous rappelle que ce n'est pas uniquement pour des raisons individuelles ou familiales mais que « [...] les raisons de notre mal-être sont fondamentalement sociologiques, économiques et culturelles. Le système dans lequel nous vivons est profondément insécurisant parce qu'il charge chaque individu du fardeau de la responsabilité intégrale de son existence dans un monde où les liens de solidarité traditionnelle se sont largement délités » (p. 76). Boutinet (2010) explique ces changements par l'effet de nouvelles temporalités liées à l'immédiateté et à l'urgence du monde postmoderne. Si on revient au domaine de l'orientation dans un monde dominé par l'urgence, les projets professionnels deviennent alors pluriels et court-termistes. Les individus sont rendus vulnérables par une mobilité forcée qu'ils doivent aménager par eux-mêmes. « La place prise par les pratiques d'accompagnement depuis une quinzaine d'années est l'un des

symptômes de cette vulnérabilité, un vulnérabilité qui nécessite le besoin d'être encadrée » (Boutinet, 2010, p.9).

Sans aller plus loin dans une analyse psychosociale de la performance dans notre société, il me paraissait pour le moins important d'attester de la suprématie de ce concept dans la rédaction d'une thèse qui porte sur le concept d'efficacité. Bien que la mesure de l'efficacité soit parfois critiquée et mal aimée, nous verrons que l'évaluation des prestations psychologiques et l'utilité des informations que l'on peut en tirer est nécessaire. La conscience de la place de la performance dans notre société permet de la relativiser et de toujours questionner les démarches d'évaluation mises en œuvre. Cela nous permettra aussi de placer certains résultats dans une perspective critique. Je pense par exemple à la relativité d'une certaine « illusion » de la mesure objective des performances.

D'autre part, nous assistons également à une intensification des exigences en termes de performance à un niveau politico-économique. En effet, nous vivons une époque marquée par la rationalisation des dépenses publiques. Les services financés par l'Etat sont donc de plus en plus contrôlés et soumis à évaluation que ce soit la santé, l'action sociale, l'éducation ou encore l'aide au développement. L'évaluation vise à déterminer dans quelle mesure une politique publique a atteint les objectifs visés, et a produit les impacts attendus auprès des publics concernés (Perret, 2008). Née au milieu du 20<sup>ème</sup> siècle aux Etats-Unis, l'évaluation de l'action publique se développe d'abord dans un esprit de rendre cette action publique plus formelle au travers d'évaluation de type scientifique, ceci dans le cadre de l'essor rapide des sciences sociales à cette époque. Dès les années 1970, l'évaluation devient un outil de décision politique enrôlé dans une mouvance libérale-conservatrice qui essaie de faire face à l'endettement et à la crise. L'évaluation est donc censée participer à la réduction des dépenses publiques et à l'amélioration de la gestion publique.

C'est dans ce cadre que naît le concept de nouvelle gestion publique (new public management), c'est-à-dire la transposition d'un style managérial venant de l'économie privée dans la gestion des services publics, en particulier pour améliorer le rapport coûts-efficacité des politiques publiques. Implanté dès les années 1980 dans de nombreux Etats occidentaux pour faire face notamment aux déficits publics et à l'endettement, le new public management se définit particulièrement par une gestion par les résultats et une généralisation des évaluations (Perret, 2008). On tente en effet de se tenir sur cette corde raide entre satisfaire l'intérêt général tout en visant profit et rentabilité des services. En conséquence, le développement de nouveaux concepts tels que l'efficacité, l'efficience ou encore l'évaluation

dans le secteur public couplé à l'apparition d'une logique de marché soulève un certain nombre de questions et de tensions (Hufty, 1998). Il est notamment difficile, pour de nombreux acteurs de la fonction publique, de ne pas confondre évaluation et contrôle.

L'importance de ce mouvement évaluatif n'est pas sans lien avec la problématique proposée dans cette thèse. Par exemple, ce que l'on nomme le « processus qualité » en orientation, est justement issu de cette mouvance évaluative des services publics. Ce processus vise la rentabilité des services d'orientation par l'évaluation des prestations. Si la présente étude s'inscrit prioritairement dans un courant scientifique et ne travaille pas directement pour les politiques, les résultats obtenus pourraient être utilisés à des fins stratégiques. En effet, d'un point de vue scientifique, le développement de la psychologie ainsi que l'explosion des pratiques d'interventions psychothérapeutiques et psychologiques a mené au besoin de vérifier les impacts et la qualité de certaines interventions, notamment dans le but de justifier leur utilité auprès du public.

#### *La pratique basée sur l'évidence: de la médecine au counseling*

Dans les pays développés, le vieillissement de la population et la multiplication de l'offre ont généré une explosion des coûts de la santé. Dans ce contexte, la médecine basée sur l'évidence scientifique (EBM ; evidence-based medicine) est un concept philosophique et scientifique qui a pris beaucoup d'ampleur dès les années 1990 (Guyatt et al., 1992). Dans le but de fournir au patient la meilleure qualité de soins possible, ce concept se définit de manière tripartite. En effet, il cherche à combiner des connaissances empiriquement validées à l'expertise clinique du praticien tout en tenant compte des besoins du patient (Sackett, Rosenberg, Gray, Haynes, & Richardson, 1996). Le phénomène s'est d'abord développé dans les pays anglo-saxons et s'est ensuite étendu à la médecine occidentale. Actuellement, il concerne un grand nombre de services liés à la santé, notamment à la santé mentale sous l'appellation d' « *Evidence-based practice* » (EBP) ou de pratique fondée sur des preuves (Norcross, Beutler, & Levant, 2006).

L'arrivée de cette perspective d'efficacité sur le monde la santé ne va pas sans poser un certain nombre de questionnements polémiques. On s'interroge notamment sur la définition de l'évidence, dans quelles conditions elle est légitime et à quel point elle doit modifier les pratiques (Corrie, 2010). Par ailleurs, ce mouvement a évolué ces dernières années vers une dimension plus politique. Comme le résume Norcross (2002), « Ce qui est reconnu comme *basé sur l'évidence* déterminera en partie les thérapies et les tests qui seront

privilegiés, ce qui sera remboursé, ce qui sera enseigné et ce qui sera objet de recherche »<sup>11</sup> (p. 404). Les objectifs d'une telle mouvance sont donc parfois confus notamment entre la volonté des professionnels de fournir la meilleure qualité et la volonté politique d'assurer un service de qualité au meilleur coût.

Face à l'évolution importante des prestations de service en psychologie et en counseling, il est devenu éthiquement important de pouvoir informer la clientèle ou les prestataires de ces services sur la qualité du travail mais également de pouvoir justifier ce travail face à des instances politiques. L'EBP en Psychologie (EBPP) se définit donc par « l'intégration des meilleures recherches disponibles avec l'expertise clinique dans le contexte des caractéristiques du patient, sa culture et ses préférences »<sup>12</sup> (American psychological association [APA], 2006b, p. 273). L'EBPP a été développée dans la psychologie clinique (APA, 1995; Nathan & Gorman, 2002) mais également dans la psychologie du counseling (Wampold, Lichtenberg, & Waehler, 2002). On a tenté d'identifier et de diffuser des critères pour évaluer les traitements et interventions psychologiques afin de pouvoir fournir une liste de « traitements psychologiques appuyés empiriquement ». Ces démarches ont pour but de fournir un cadre scientifique à l'expertise clinique et comportent un certain nombre d'avantages. Les cliniciens peuvent baser leur pratique sur les connaissances psychologiques les plus récentes. Ils protègent ainsi les clients d'une « mauvaise » application d'une technique ou d'une application non critique d'une théorie (Corrie, 2010). Par ailleurs, l'EBPP cherche à rapprocher le travail de recherche et la pratique en psychologie (Lane & Corrie, 2006).

Dès sa naissance, ce mouvement a inspiré de nombreuses résistances dans le monde de la santé mentale (pour une revue, Norcross, et al., 2006), renforçant ainsi des débats d'écoles déjà présents (Pomini & Zimmerman, 2006). Par exemple, la psychologie du counseling plutôt inspirée de tradition humaniste valorisant l'expérience subjective et le dépassement des notions de diagnostic et de traitement (British psychological association [BPA], 2001), se trouve confrontée à une vision qui met la priorité sur des notions d'efficacité. D'autre part, il se trouve que 60% à 90% des « traitements empiriquement validés » selon la division 12 de l'APA (division psychologie clinique) sont des traitements de types cognitivo-comportementaux (Norcross, et al., 2006). Le problème principal du « rattrapage » politique

---

<sup>11</sup> Traduit de l'anglais : "What is designated or privileged as *evidence-based* will determine in part what therapies and tests are conducted, what is reimbursed, what is taught, and what is researched".

<sup>12</sup> Traduit de l'anglais : "the integration of the best available research with clinical expertise in the context of patient characteristics, culture, and preferences".

de l'efficacité des psychothérapies se trouve donc dans la valorisation des traitements à court-terme, orienté vers un objectif précis, et validé empiriquement. Par ailleurs, les assurances imposent de plus en plus de limites sur les traitements qu'elles remboursent. Somme toute, les pressions externes ne devraient pas être les seules raisons pour lesquels les praticiens devraient évaluer leur travail. C'est aussi un moyen d'améliorer et de réfléchir à sa pratique si cela est fait avec des outils pertinents (Whiston, 2001).

### *L'efficacité des psychothérapies*

En parallèle de ce débat politico-scientifique important, il existe un nombre considérable de recherches étudiant l'efficacité des psychothérapies et les processus amenant le changement. L'efficacité des psychothérapies sont étudiées depuis plusieurs décennies et en particulier depuis que Eysenck (1952) a lancé un pavé dans la mare en affirmant que les psychothérapies n'étaient pas plus efficaces que l'absence de traitement. Eysenck a comparé l'évolution des symptômes de patients ayant suivi une psychothérapie à des données sur la rémission spontanée. L'étude concluait qu'il était impossible d'affirmer que la psychothérapie facilitait la rémission des patients névrosés car environ deux tiers des patients, qu'ils soient suivi par un thérapeute ou non, voient leur symptômes diminuer dans une certaine mesure sur une période de deux ans après l'apparition de la maladie.

Les recherches portant sur l'efficacité des psychothérapies a donc précédé la vague de l'EBP. Cependant, le débat s'est complexifié et ces recherches ont pris un sens encore plus « marchand » dans ce contexte depuis que la gestion rigoureuse des coûts médicaux a beaucoup contraint la pratique de soins, notamment dans la santé mentale (Parry, Roth, & Fonagy, 2005; Zimmerman, de Roten, & Despland, 2008). Depuis les années 1970, de nombreuses méta-analyses ont donc montré que l'efficacité des psychothérapies était importante et ceci pour différents types de difficultés et de traitements (Lambert & Ogles, 2004; Roth & Fonagy, 2005; Wampold, 2001) contredisant ainsi les conclusions d'Eysenck (1952). Ces études mettent également un frein aux « guerres d'écoles » en ne démontrant pas de différence significative d'efficacité entre courants thérapeutiques. Ce que l'on a appelé avec humour le « verdict de l'oiseau dodo » (« Tout le monde a gagné, et chacun a droit à un prix ») (Luborsky, Singer, & Luborsky, 1975) puisque tout le monde semble avoir « gagné » dans cette compétition visant à montrer quel courant pouvait démontrer la plus grande efficacité (Wampold, Minami, Baskin, & Callen Tierney, 2002; Wampold, et al., 1997).

Cependant, de grandes dissensions persistent dans l'interprétation des résultats des méta-analyses faisant apparaître un clivage important. D'un côté, les tenants d'une perspective axée sur les spécificités de chaque psychothérapie refusent de voir les patients, leurs difficultés et les types de traitements s'homogénéiser (Beutler, 2002). En revanche, d'autres mettent l'accent sur les processus communs aux différents modèles (Luborsky et al., 2002) pour expliquer les effets thérapeutiques observés. Ces deux modèles idéologiques sont conceptualisés par Wampold (2001) sous les dénominations du modèle médical et du modèle contextuel. Le premier met la priorité sur la recherche des ingrédients spécifiques d'une approche théorique. Ce qui n'est d'ailleurs pas sans rappeler les objectifs de l'EBP qui visent à démontrer l'effet spécifique d'un traitement dans un contexte précis pour une population spécifique. Le second modèle quant à lui met l'accent sur les éléments ou facteurs communs entre traitements qui pourraient amener du changement thérapeutique (Norcross, 2002). L'alliance thérapeutique (Horvath & Symonds, 1991; Stiles, Agnew-Davies, Hardy, Barkham, & Shapiro, 1998) ainsi que d'autres éléments tels que l'engagement du client, sa motivation, ou encore l'empathie du thérapeute (Grencavage & Norcross, 1990) y ont pris beaucoup d'importance.

Si ce débat n'est pas clos, il a le mérite d'indiquer clairement que d'une part, le modèle médical n'est peut-être pas la panacée pour étudier les soins dans le domaine de la santé mentale. D'autre part, il montre qu'il y a de nombreuses voies d'explorations possibles des processus psychothérapeutiques au-delà de l'observation des résultats. La recherche en orientation, spécifiquement sur son efficacité, a donc certainement beaucoup à s'inspirer de ce domaine d'étude très riche que ce soit dans la direction des ingrédients spécifiques ou dans la direction des processus communs.

La relation entre politique publique, gestion des coûts et la recherche empirique est probablement moins serrée dans le domaine de l'orientation professionnelle que cela n'est le cas pour les psychothérapies. Un phénomène, en Suisse, qui peut probablement s'expliquer par le fait que les deux champs sont gérés par des offices fédéraux distincts. A savoir, le « managed care » influence le statut des psychothérapies (Zimmerman, et al., 2008) en les contraignant de se mesurer entre elles et de justifier leur remboursement par les assurances maladies. Toutefois, la gestion des coûts dans les services publics touchent également les prestations en orientation (Fleischmann, 2010; OCDE, 2004b).

*La qualité en orientation*

Comme nous l'avons vu plus haut, un des défis majeur de l'orientation au 21<sup>ème</sup> siècle est celui de favoriser la politique européenne de l'apprentissage tout au long de la vie (Commission Européenne, 2001) au travers de la mise en place d'une orientation tout au long de la vie (CEDEFOP, 2010 ; OCDE, 2004ab). Partant du constat qu'il existe a un écart important à « combler » entre orientation professionnelle et politique publique, l'Europe mène actuellement la réflexion suivante : « comment l'organisation, la gestion et le fonctionnement des services d'orientation professionnelles peuvent contribuer à la réalisation de certains objectifs essentiels des politiques publiques » (OCDE, 2004b, p. 3).

Un des points essentiels de ce mouvement est le développement ainsi que la standardisation des pratiques d'orientation au niveau européen. Par exemple, le réseau scientifique « Network for innovation in career guidance and counseling in Europe » (NICE, 2011 ; Schiersmann, Ertelt, Katsarov, Mulvey, Reid, & Weber, 2012) est un regroupement de 41 institutions de formations européennes qui vise à aider les professionnels de l'orientation à relever les défis de l'orientation contemporaine et à faire des directives politiques sur l'apprentissage tout au long de la vie une réalité. Les buts immédiats sont le partage et la mise en commun des recherches et des méthodes d'enseignement dans le domaine de l'orientation. Dans un deuxième temps, on vise que les étudiants et les professionnels de l'orientation puissent bénéficier du partage des connaissances et du développement d'outils efficaces dans le domaine. Les différentes étapes du projet comprennent notamment la comparaison, la transparence et la qualité des programmes d'études en orientation ainsi que l'innovation au niveau des outils d'enseignement et des outils pratiques en conseil en orientation.

La « professionnalisation du conseil en orientation en Europe » (Kraatz & Ertelt, 2011) passe par la recherche de la qualité en orientation, de l'efficacité et de la cohérence des pratiques d'orientation. Dans un contexte sociétal marqué par la performance et l'évaluation comme nous l'avons vu plus haut, la démarche qualité est devenue d'actualité également dans le domaine de l'orientation professionnelle à un niveau international (Plant, 2004; Sweet, 2003, septembre). Les systèmes qualité et leur management se sont essentiellement développés ces vingt dernières années que ce soit dans l'industrie mais également dans les prestations de service. L'objectif principal est d'homogénéiser les pratiques au travers de l'instauration de standards de qualité qui sont actuellement passablement hétérogènes au niveau international. Pour ce faire, on cible trois aspects principaux : la qualité des



informations fournies, les qualifications des professionnels du domaine, et la création de standards liés à la pratique du conseil (Plant, 2001).

En ce qui concerne spécifiquement la Suisse et le Lichtenstein, l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne a exécuté en 2002 un mandat visant l'auto-évaluation des pratiques en matière de la gestion de la qualité dans les services publics d'orientation scolaire et professionnelle (Buchs & Guyaz, 2002; Follack, 2003). Cette étude a également débouché sur l'adaptation au contexte suisse d'un système qualité, Guidance Council, destiné aux services de conseil. Les standards définis concernent les *prestations*, les *collaborateurs*, *l'information et la documentation*, les *entretiens et le conseil*, la *gestion des réseaux / partenariats*, la *recherche et le développement*, le *marketing* et la *promotion*, la *logistique / conditions cadres*, la *gestion des dossiers*, et *l'administration d'un service d'orientation*. Suite à cette démarche, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) a mandaté un certain nombre de partenaires (employeurs, associations professionnelles, instituts de formation) afin de travailler à l'élaboration d'un profil de compétences nécessaires et suffisantes à l'exercice de la profession de psychologue conseiller et conseillère en orientation. L'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne a contribué à l'élaboration de ce profil (Dauwalder, Charvoz, & Clot-Siegrist, 2010). Ceci dans le but de garantir la qualité de la formation et d'obtenir le maintien de la reconnaissance du cursus par des instances fédérales (Rossier, Meyer Eggenberger, & Perdrix, 2012).

Dans le domaine de l'orientation, les questions d'efficacité des interventions et celle de la qualité des services se différencient dans leurs études et coexistent en parallèle. Le mouvement de la gestion de la qualité, encore en développement, tend à vérifier globalement la bonne marche et le respect de la demande de la clientèle par un processus d'évaluation continue de la totalité de l'institution. En comparaison, les études empiriques sur l'efficacité des interventions en orientation, développées dans la section suivante visent principalement la vérification d'une plus-value apportée par les interventions en orientation ainsi que l'exploration des processus psychologiques sous-jacents. Néanmoins, ces connaissances pourraient faire office de références empiriques utiles au développement de standards de qualité pour le conseil en orientation (Dauwalder, Rossier, Massoudi, & Masdonati, 2011). Dans le contexte américain, Whiston (2002) prétend d'ailleurs que l'on doit s'intéresser de plus près aux études d'efficacité afin que le counseling d'orientation soit considéré comme une intervention psychologique validée empiriquement.

### 3.3. L'efficacité des prestations d'orientation : état de la recherche empirique

#### *Méta-analyse et critères d'efficacité*

Comme on l'a vu, dans le contexte européen on place beaucoup d'espoir dans les interventions d'orientation pour mettre en place la politique européenne de l'apprentissage tout au long de la vie. Cela passe par une demande croissante de preuves de la qualité et de l'efficacité des interventions. Une série d'études sur l'efficacité des pratiques d'orientation menées en Grande-Bretagne ont permis de les classer en cinq niveaux (Hughes, 2011 ; Hughes, Bosley, Bowes, & Bysshe, 2002)<sup>13</sup> :

- Niveau 1 « les enquêtes »: elles fournissent un feed-back quantitatif ou qualitatif de la part des bénéficiaires sur leur perceptions des services d'orientation.
- Niveau 2 « la mesure des résultats sans contrôle » : ici on mesure certaines variables spécifiques mais sans comparaison possible avec une situation où il n'y aurait pas eu d'intervention de conseil.
- Niveau 3 « la mesure des résultats avec un contrôle léger » : on ajoute des éléments qui renforce la validité de la mesure, comme un test-retest par exemple.
- Niveau 4 « la mesure des résultats avec contrôle statistique » : à ce niveau il y a inclusion d'un groupe de comparaison n'ayant pas reçu d'intervention d'orientation.
- Niveau 5 « étude expérimentale avec un groupe contrôle » : ce niveau suit strictement les conditions d'une étude randomisée, c'est-à-dire que les sujets sont aléatoirement réparti dans une condition de conseil ou de non-conseil.

Un certains nombre d'études existent dans chacun des 5 niveaux démontrant la richesse et l'efficacité des interventions d'orientation. A mesure que le niveau augmente, la certitude que les changements sont dus à l'intervention croît également. En revanche, les connaissances sur le processus d'orientation, c'est-à-dire ce qui s'y passe, est de plus en plus passé sous silence (Hughes, 2011). Par ailleurs, les preuves d'efficacité sont majoritairement de type immédiates et individuelles. C'est-à-dire que d'une part, on mesure généralement les effets immédiats suite à l'intervention sans suivi longitudinal. Et d'autre part, on utilise largement des mesures centrées sur l'individu (par opposition à des effets à plus large

---

<sup>13</sup> Traduit de l'anglais, les niveau sont les suivants : "Level 1 opinion studies ; Level 2 outcome measurement studies with no counterfactuals ; Level 3 « outcome measurement studies with weak counterfactuals ; Level 4 Outcome measurement studies with control by calculation ; Level 5 Experimental studies with a control group".

échelle), telles que l'augmentation de la confiance en soi ou l'estime de soi, supposant que ces effets permettront au bénéficiaires de trouver plus facilement une voie professionnelle, une formation ou un emploi en s'appuyant sur l'apprentissage personnel acquis au cours de l'intervention (Bimrose, 2006).

A partir d'un corpus d'études empiriques suffisamment important, on peut affirmer que globalement les interventions en orientation sont efficaces (Brown & Ryan krane, 2000). On estime qu'elles produisent une taille de l'effet se situant dans un intervalle de .40 à .60 (Cohen, 1988; Whiston, Sexton, & Lasoff, 1998). L'actuel défi majeur pour la recherche dans ce domaine est d'affiner ces connaissances en analysant l'efficacité des interventions mais également les processus menant à cette efficacité. Les interventions en orientation se définissent de manière très large : « Toute forme d'activité (de traitement ou d'effort) visant le renforcement du développement de carrière d'une personne ou permettant à cette personne d'exercer de meilleurs choix professionnels »<sup>14</sup> (Spokane, 1991, cité par Baker, 2002). Dans le but de répondre le plus spécifiquement possible à des demandes individuelles diverses, il est important de préciser les conditions dans lesquelles l'efficacité globale des interventions se réalisent. Cette condition permet l'augmentation de l'effet prédictif de l'efficacité (Dauwalder et al., 2011). Selon Whiston (2002, 2003), il est actuellement essentiel de construire un « système de diagnostic vocationnel » dans le but de déterminer quelles interventions sont efficaces, pour qui et dans quelles conditions. En effet, contrairement à d'autres champ du counseling, les modèles théoriques du counseling de carrière ne permettent pas encore d'affirmer qu'une théorie est meilleure qu'une autre pour un groupe spécifique (Whiston, 2003).

Récemment, plusieurs importantes méta-analyses ont été menées sur l'efficacité des interventions en orientation. La première est celle de Whiston et collègues (1998), qui est une réplification du travail de Oliver et Spokane dix ans auparavant (Oliver & Spokane, 1988). L'étude de Whiston et collègues a permis de mettre en évidence une taille de l'effet modérée ( $d = .45$ ) pour l'ensemble des 47 études comprenant 4660 participants. Si cette étude confirme d'anciens travaux en démontrant l'efficacité globale des interventions, l'applications de nouvelles techniques liées à la méthodologie des méta-analyses a eu pour effet la réduction de la taille de l'effet globale qui était de .82 dans l'étude d'Oliver et Spokane (1988). Cependant, les interventions en orientation sont hétérogènes et leur efficacité ne peut pas se réduire à un

---

<sup>14</sup> Traduit de l'anglais : "Any activity (treatment or effort) designed to enhance a person's career development or to enable the person to make more effective career decisions".

effet global. De manière plus spécifique, le type d'intervention a notamment un impact important. En effet, les interventions de counseling d'orientation individuel, bien que des plus onéreuses, se révèlent être de loin les plus efficaces ( $d = .75$ ). Elles sont suivies des interventions de counseling de groupe ( $d = .57$ ) Alors que les interventions sans assistance d'un professionnel produit la plus petite taille de l'effet ( $d = .11$ ). L'affirmation d'Eysenck (1952) ne semble donc pas s'appliquer à l'orientation.

Dans une extension de cette méta-analyse mais visant cette fois-ci uniquement la comparaison de différentes interventions, Whiston, Brecheisen et Stephens (2003) ont confirmé l'importance d'une composante relationnelle quel que soit le type d'intervention. Par exemple, les interventions informatisées comprenant l'aide d'un conseiller démontrent une efficacité plus grande que les mêmes activités sur ordinateur mais exécutée par le client de manière isolée. De plus, cette étude indique que les workshops ou les groupes comprenant un format structuré semblent plus utiles aux clients en orientation que les groupes non structurés. La question de la structure des interventions renvoie à celle du contenu des entretiens particulièrement étudiée par Brown et collègues (Brown & Ryan krane, 2000; Brown et al., 2003) qui sera développée plus loin. Pour ce qui est des différences d'efficacité entre types d'intervention, la méta-analyses de Brown et Ryan Krane (2000) incluant 62 études et portant sur 7725 participants montrent également que les interventions auto-dirigées sont moins efficaces ( $d = .23$ ) que le counseling individuel ( $d = .41$ ), les interventions en classes ( $d = .43$ ) ou le counseling de groupe ( $d = .55$ ).

La méta-analyse de Whiston et collègues (1998) a permis de mettre en évidence l'efficacité des interventions en orientation en fonction des variables mesurées. D'une part, on observe l'évolution de variables spécifiques à la carrière, comme par exemple l'augmentation des compétences liées aux fonctionnement du monde professionnel ( $d = .81$ ), la certitude quant au choix ( $d = .19$ ), la recherche d'information ( $d = .31$ ) ou la maturité vocationnelle ( $d = .53$ ). D'autre part, certaines études indiquent un impact positif remarquable sur des variables non-spécifiques à l'évolution professionnelle telles que les changements au niveau de la conception de soi ( $d = .31$ ) et de l'évolution du niveau d'anxiété ( $d = .59$ ). Ces mesures permettent de vérifier l'impact des interventions en orientation sur plusieurs plans, que ce soit professionnel ou personnel pour reprendre l'opposition développée dans une section précédente.

### *L'influence des caractéristiques du client, du conseiller et les impacts à long-terme*

Sur le constat qu'une intervention standard n'est probablement pas idéale face à la diversité des demandes en orientation, il est alors nécessaire d'adopter un point de vue différentiel permettant de faire face aux singularités (besoins, personnalité, difficultés) (Guichard & Huteau, 2006). Par exemple, un « système de diagnostic vocationnel » (Brown & Ryan krane, 2000; Whiston, 2002) nécessite le développement de connaissances qui rendent capables d'adapter les interventions aux situations qui se présentent. L'étude des caractéristiques du client et leur rôle sur l'efficacité des interventions est notamment importante mais peu investiguée (Whiston & Rahardja, 2008). En ce qui concerne l'âge des clients, dans leur méta-analyse Whiston et collègues (1998) ont observé une efficacité supérieure pour les élèves au lycée que pour les autres groupes d'âge. Cependant, la majorité des participants étaient des élèves du collège et les groupes ne sont donc pas représentatifs. Aucune autre caractéristique individuelle n'a été investiguée. En outre, Brown et Ryan Krane (2000) dans leur méta-analyse ne trouvent aucun effet modérateur significatif en fonction des caractéristiques des participants (âge, niveau d'éducation, motivation) mais constatent également que les caractéristiques des clients sont trop peu mentionnées ou utilisées pour pouvoir les exploiter dans une méta-analyse. En ce qui concerne l'influence du conseiller sur le processus, la majorité des études se concentrent étonnamment sur des interventions sans conseiller (lecture, programme informatique, travail avec un enseignant) (Whiston, et al., 2003; Whiston, et al., 1998). Cependant Whiston et collègues (1998) ont observé que les interventions avec des conseillers en formation ( $d = .81$ ) aboutissaient à des résultats significativement meilleurs qu'avec des conseillers expérimentés ( $d = .51$ ) ou sans conseiller ( $d = .29$ ). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les conseillers en formation sont sous supervision en plus d'être généralement très assidus. Chaque cas est ainsi investi de manière très approfondie.

Du côté des recherches en psychothérapie, comme dans le counseling, le thérapeute est le grand oublié des études d'efficacité et fait l'objet de moindres investigations (Despland, Zimmermann, & de Roten, 2006). Malgré cela, l'état actuel de la question, quoique parfois inconsistant, indique que les caractéristiques individuelles du thérapeutes (âge, sexe, « appartenance ethnique », personnalité, expérience) sont peu ou pas explicatives du résultat d'une thérapie (Roth & Fonagy, 2005; Wampold & Brown, 2005). Cependant, Roth et Fonagy (2005) suggèrent, plutôt que de s'intéresser aux caractéristiques du thérapeute en elle-même, de s'intéresser d'avantage aux comportements du thérapeute en entretien, à son

attitude et aux techniques utilisées, en d'autres mots à ses compétences. Peu étudiée car probablement tout aussi dérangement que méthodologiquement compliquée à étudier, la question des compétences est selon ces auteurs, reliée de manière complexe aux résultats mais aussi à l'adhésion du thérapeute à ses techniques. En effet, des études d'interaction entre les caractéristiques du thérapeute, caractéristiques du patient et techniques thérapeutiques seraient prometteuses. Ceci dans le but, polémique, de substituer la recherche de « thérapie empiriquement validées » par l'identification de « thérapeutes empiriquement validés » (Lambert & Ogles, 2004).

Finalement, sur l'évolution des résultats d'une intervention à plus long-terme, on peut effectivement se poser un certain nombre de questions. De quelle manière évoluent les « outcome » mesurés immédiatement après la dernière session ? Les consultants, bien que moins indécis, concrétisent-ils les plans définis lors de l'intervention d'orientation ? Les consultants ayant bénéficié d'une intervention sont-ils satisfaits du choix effectué ? Sont-ils plus satisfait de leur travail, de leur vie que des personnes qui n'en ont pas bénéficié ? Ces questions ont été largement ignorées dans la littérature en orientation alors qu'elles seraient utiles et nécessaires aux praticiens, aux clients mais également aux décideurs politiques (Brown & Ryan krane, 2000). Par exemple, la méta-analyse de Whiston et collègues (1998) ne mentionnent aucun suivi longitudinal et celle de Whiston (2003) indique qu'uniquement 35% des études incluses dans la méta-analyse comportent une évaluation à long-terme. Pour comparer encore une fois l'état de cette question au domaine des psychothérapies, les évaluations à long-terme sont utilisées de manière de plus en plus courantes. Elles montrent globalement des effets positifs à long-terme malgré les nombreuses difficultés méthodologiques (e.g., mortalité expérimentale, manque de groupe contrôle) qui rendent les résultats difficilement définitifs (Lambert & Ogles, 2004).

#### *Nombre d'entretiens optimum et composantes spécifiques*

L'investigation des contenus des interventions en orientation permet de savoir quels sont les techniques, composantes ou ingrédients utiles à la réalisation des objectifs de l'orientation professionnelle. On peut ainsi comprendre pourquoi une intervention structurée est plus efficace qu'une intervention non structurée (Whiston, et al., 1998). La méta-analyse présentée par Brown et Ryan krane (2000) porte spécifiquement sur les processus en jeu et leur relation aux résultats. Ces auteurs présentent une taille de l'effet globale de .34 qui est inférieure à celles des méta-analyses citées plus haut. Cependant, ils mettent en évidence, d'une part, que l'efficacité des interventions en orientation augmente jusqu'à un nombre

optimum de séances se situant entre quatre et cinq entretiens ( $d = 1.26$ ) avant de diminuer de manière importante. D'autre part, cette méta-analyse ainsi qu'une extension de cette étude (Brown & Ryan krane, 2000; Brown, et al., 2003) démontrent l'importance d'intégrer des éléments spécifiques au counseling d'orientation pour améliorer l'efficacité des interventions. Ces auteurs ont identifié 5 composantes qui fournissent une véritable plus-value d'efficacité si elles sont insérées dans le processus d'aide à l'orientation.

Les « ingrédients critiques » (Brown et al., 2003) sont des techniques spécifiques à l'orientation qui sont non seulement efficaces en elles-mêmes mais qui, cumulés, augmentent la taille de l'effet de manière linéaire. Si d'autres composantes (restructuration cognitive, exploration vocationnelle, lectures, etc.) ne sont pas inefficaces, la taille de l'effet passe pourtant de .22 lorsqu'aucun de ces cinq ingrédients n'est utilisé à .99 lorsque trois d'entre eux sont utilisés.

- Premièrement, il est essentiel d'inclure dans tout type d'intervention en orientation, l'utilisation d'*activités réflexives écrites*. Elles demandent aux consultants d'écrire leurs objectifs, leurs plans pour l'avenir, des analyses du marché du travail ou des formations notamment dans le but qu'ils s'impliquent davantage dans leur réalisation. Ce type de travail peut également prendre la forme d'un journal personnel, d'un cahier de notes ou d'exercices réflexifs à l'aide de matériel imprimé.
- Deuxièmement, il est également important de donner l'opportunité aux consultants de recevoir des *feed-back et des interprétations individualisées* sur les résultats de leurs tests, leurs objectifs ou leurs plans pour le futur. C'est la composante la plus clinique des ingrédients. Elle renvoie au dialogue en face-à-face et à la relation.
- Troisièmement, il est important de donner en entretien des *informations concrètes sur le monde du travail*, sur les formations, les perspectives professionnelles, les salaires, les compétences requises ou encore les conditions d'admission dans un set de formation.
- Quatrièmement, il est judicieux d'encourager les consultants à *s'exposer à des « modèles »* dans le but de se confronter à des personnes qui ont réussi à explorer une piste, prendre une décision et implémenter un projet professionnel dans le ou les domaines professionnels envisagés.

- Finalement, l'efficacité d'une intervention en orientation se voit renforcée en incluant des activités qui visent à aider les consultants à se forger un réseau capable de les soutenir dans leur choix et de porter attention au *soutien social* dont ils disposent. Cela peut se réaliser en incluant les parents d'un adolescent dans le processus de choix et de transition de l'école à la vie professionnelle ou par la présence d'une personne familière avec le contexte culturel du consultant.

*Processus communs : l'alliance de travail*

Selon Brown et Ryan Krane (2000), les objectifs les plus importants du counseling de carrière sont les suivants : « [...] helping people make goal-congruent work or career choices that will allow them to experience work, career, and life satisfaction in a changing society » (p. 740). Pour eux, le respect du client passe par la mise en priorité d'objectifs professionnels et ils se positionnent ainsi par rapport au débat concernant la question de la similarité entre counseling de carrière, counseling personnel et psychothérapie (pour une revue, Lecomte & Guillon, 2000). Selon eux, il ne faut pas mélanger la volonté de valoriser la profession auprès des étudiants à celle de chercher à comprendre les processus en jeu dans l'orientation professionnelle. Si un certain nombre de processus spécifiques renforçant l'efficacité du counseling de carrière ont déjà été défini (Brown et al., 2003), la question de processus communs entre counseling de carrière, counseling personnel et psychothérapie reste pertinente à investiguer (Gysbers, Heppner, & Johnston, 2009; Heppner & Heppner, 2003; Meara & Patton, 1994).

Certains processus identifiés comme communs au travers des psychothérapies (Grencavage & Norcross, 1990; Wampold, 2001; Weinberger, 1995) pourraient être investigué dans le champ du counseling d'orientation. Par exemple, en psychothérapie l'importance de la relation entre patient et thérapeute a été bien documentée et indique que l'alliance de travail a une influence sur les résultats (Lambert & Ogles, 2004; Martin, Garske, & Davis, 2000). Si l'alliance de travail est de loin la variable commune la plus étudiée, Lambert et Ogles (2004) proposent un regroupement des facteurs communs en trois catégories : les facteurs de soutien (e.g., l'identification avec le thérapeute, la confiance, la structure), les facteurs d'apprentissage (e.g., le conseil, l'exploration des cadre internes de référence, les feed-back) et les facteurs d'action (e.g., l'encouragement à affronter ses peurs, la prise de risques, l'expérience de succès).



Dans le champ de l'orientation, les résultats concernant le rôle de l'alliance de travail sont pour l'instant divergents. Plusieurs études ont montré l'importance et la qualité de l'alliance dans le counseling de carrière en comparaison avec le counseling personnel (Bedi, 2004; Heppner & Hendricks, 1995; Lewis, 2001) ainsi que l'importance que le conseiller se focalise sur la construction de l'alliance (Kirschner, Hoffman, & Hill, 1994). D'autres études ont montré un lien faible ou inexistant entre le niveau d'alliance et celui des résultats (Heppner, Multon, Gysbers, Ellis, & Zook, 1998; Multon, Heppner, Gysbers, Zook, & Ellis-Kalton, 2001). En outre, Masdonati, Massoudi et Rossier (2009) ont récemment présenté des associations modérées à importantes entre la force de l'alliance et les résultats de l'intervention (satisfaction, indécision, bien-être). On peut donc supposer que l'alliance de travail joue un rôle dans le processus d'aide à l'orientation mais que d'autres variables considérées comme communes entre les interventions psychologiques puissent également faire partie du processus d'orientation.

#### *La conception de « l'efficacité » dans cette étude*

La présente étude va d'une part s'inscrire dans le courant majoritaire centré sur les effets psychologiques des interventions d'orientation. La conduite d'une étude mesurant l'efficacité d'une intervention d'orientation en face-à-face centrée sur la réduction de l'indécision vocationnelle et l'augmentation du bien-être sera présentée. D'autre part, par l'intégration d'une seconde étude de moindre envergure, nous nous questionnerons sur les enjeux d'une orientation plus juste au travers d'une perspective psycho-sociale de l'efficacité en orientation.

## II. Méthodologie

Après avoir défini l'orientation ainsi que ce que nous entendons par efficacité, nous pouvons à ce stade passer à la présentation des études à proprement parler. Je dis des études car cette thèse est basée sur deux études empiriques relativement différentes. La partie introductive a déjà commencé leur intégration théorique alors que la partie discussion nous permettra de mettre en perspective les conclusions à tirer en terme d'efficacité en orientation. Quatre articles publiés dans des revues reconnues du domaine de l'orientation constitueront autant de chapitres.

La première étude « voies professionnelles » s'attache à évaluer l'efficacité d'un service de consultations en orientation. Ci-dessous, je vais présenter l'intervention, les variables utilisées, les hypothèses testées dans cette première étude de grande envergure menée à l'Université de Lausanne. Les données produites dans le cadre de cette première étude seront source de 3 articles présentés dans ce manuscrit qui ont été publiés dans des revues américaines et traduits en français pour ce travail.

La deuxième étude « genre et orientation » traite des intérêts professionnels en fonction du sexe et du niveau scolaire d'écopliers suisses. Elle a débouché sur une publication dans une revue d'orientation francophone qui est présentée au chapitre VI. L'intérêt de la combinaison des deux études se trouve principalement dans l'intégration théorique de la problématiques du genre et de l'orientation dans la question de l'efficacité en orientation.

### 1. Etude I : voies professionnelles

#### 1.1. *L'intervention et son contexte*

Les données de cette étude ont été produites dans un service de consultations en orientation rattaché à l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne (Université de Lausanne, 2012). Celui-ci existe depuis la fin des années 1970. En complément aux services publics d'orientation, le service de consultations de l'Institut de Psychologie est payant. Il peut ainsi se permettre d'offrir des prestations généralement plus longues et approfondies. Le service a toujours eu une double vocation : d'une part, celle d'offrir à la population un service de qualité en matière d'orientation, de conseil et de gestion de carrière, et, d'autre part celle d'assurer la formation pratique des étudiants en psychologie du conseil et de l'orientation.

La conduite d'entretiens sous supervision de professionnels psychologues conseiller-e-s en orientation leur permet de développer des compétences pratiques, savoir-faire et savoir-être en situation d'entretien. De 2004 à 2008, le services de consultations a reçu en moyenne 115 consultants par année, âgés de 11 à 56 ans. La moyenne d'âge des consultants était de 20 ans. Ces derniers ont été pris en charge par 31 étudiants (en moyenne par année) qui ont eux-mêmes travaillé sous la supervision de 4 psychologues. Ainsi chaque étudiant poursuivant un Master en psychologie du conseil et de l'orientation à la possibilité de prendre en charge environ 7 consultants sur la durée entière de son cursus (2 ans).

Le service de consultations reçoit une clientèle « tout venant » et volontaire pour des problématiques d'orientation diverses. Environ la moitié des demandes sont adressées au service par le consultant lui-même et l'autre moitié par ses parents ou un partenaire du réseau de prise en charge. Le service reçoit de nombreuses demandes pour une première orientation scolaire ou professionnelle, soit lors de la transition entre le niveau secondaire I et le secondaire II (formation professionnelle ou secondaire supérieur) ou lors de la transition entre le secondaire supérieur (Gymnase ou Ecole de culture générale) et le niveau tertiaire (Universités ou Haute Ecole Supérieure). Un certains nombre de demande de réorientation surviennent également au cours des études ou après la transition de la formation au marché du travail. Les demandes d'aide pour une réorientation à l'âge adulte deviennent de plus en plus fréquentes. Par ailleurs, le service reçoit des mandats réguliers de la part d'institutions ou associations comme par exemple dans le cadre de la reconversion des danseurs professionnels. Encore à titre d'exemple, on reçoit des demandes de parents d'enfants poursuivant une scolarité en école privée afin d'obtenir un soutien et des conseils lors du passage vers la scolarité publique.

C'est aussi un lieu de recherche et de développement de nouvelles stratégies et processus de prise en charge ainsi qu'un lieu d'application et d'évaluation des outils d'orientation et de conseil. La présente étude évalue l'efficacité du service. C'est un objectif à la fois pragmatique et scientifique qui permet d'une part à ce service d'investiguer la qualité de son travail, de comparer ses résultats aux données empiriques que nous avons présentés dans la section précédente et également de développer la recherche dans ce domaine.

En ce qui concerne les fondements théoriques de l'intervention, on peut parler d'intervention intégrative ou éclectique en orientation. Cette procédure correspond à une « intervention standard » dans le domaine (Crites, 1981; Gysbers, et al., 2009; Spokane, 1991). Plutôt que formellement et explicitement basée sur une ou des approches théoriques,

cette intervention est construite de manière pragmatique et adaptative en fonction du profil des consultants. Conformément à la définition de l'orientation précitée, l'intervention étudiée ici est influencée par les modèles théoriques présentés plus haut, même si ces modèles se voient quelques peu « dilués » dans la pratique. Les modèles en traits et facteurs gardent une influence importante. L'utilisation quasi systématique de tests et d'évaluations quantitatives en sont la preuve. Mais une influence plus constructiviste est clairement perceptible par la valorisation de la phase de conseil et le travail approfondi et constructif qui est fait sur le rendu des résultats aux évaluations. Les modèles cliniques et en particulier l'influence rogérianne est importante en ce qui concerne les techniques d'entretiens. Les barrières psycho-sociales sont généralement interprétées à la lumière de la théorie sociale cognitive de l'orientation et un travail important est fait sur le sentiment de compétence des consultants.

En ce qui concerne les indicateurs de l'étude nous permettant de mesurer l'efficacité de cette intervention, ils sont eux-mêmes issus de courants théoriques quelque peu différents. La mesure de l'indécision vocationnelle est issue de l'approche cognitive du choix professionnel proposée par Gati (Gati & Asher, 2001 ; Gati & Tal, 2008) mais a été choisie en particulier pour sa typologie des sources de difficultés de choix (Gati et al., 2000). La mesure du bien-être permet une mesure plus générale du bien-être des consultants qui dépasse le cadre du choix professionnel et des modèles théoriques en orientation. Finalement, nous avons assuré un indicateur relationnel au travers de la mesure de l'alliance qui, comme on l'a vu, est issue d'un courant de recherche empirique qui dépasse les modèles théoriques. Toutes ces mesures seront développées en détails ci-dessous.

En terme de processus, la prise en charge dure généralement de 4 à 6 séances hebdomadaires d'environ une heure, ce qui correspond aux recommandations de Brown et Ryan Krane (2000) sur la durée des interventions les plus efficaces. Le processus se déroule généralement et schématiquement en trois étapes. Une première phase s'occupe d'analyser et clarifier la demande du consultant. La deuxième étape est consacrée à l'évaluation à l'aide d'instruments psychométriques, réflexions écrites, travail sur les compétences, etc. Finalement, l'intervention se termine par une phase de conseil basé sur les informations produites. Elle permet de synthétiser la démarche et de fixer des objectifs. L'intervention contient systématiquement au moins 3 des 5 « ingrédients critiques » définis par Brown et collègues (2003) : exercices écrits, feed-back individualisés, informations sur le monde du travail, « modeling », attention au support social (Bissat, 2009). Malgré cette procédure relativement structurée, l'intervention ne consiste pas en un traitement rigide et contrôlé. La

durée et les ingrédients varient en fonction des caractéristiques et des besoins des consultants. La relative standardisation de l'intervention est cependant garantie par le processus de supervision qui inclut des enregistrements vidéo des entretiens, des feed-back systématiques aux conseillers en formation et des séances régulières entre les superviseurs.

### *1.2. L'échantillon*

L'échantillon est composé de 268 consultants, 131 femmes et 123 hommes (14 données manquantes), âgés de 14 à 56 ans ( $M = 21.78$  ;  $ET = 7.43$ ) (14 données manquantes). 89% des participants sont de nationalité suisse (37 données manquantes). Environ deux tiers de l'échantillon est composé d'étudiants (secondaire I, secondaire II, tertiaire) et environ un tiers de personnes avec ou sans emploi. La participation à l'intervention était libre et volontaire. Pour des raisons principalement dues à la charge de travail représentées par l'étude et la durée de celle-ci, il n'a pas été possible de solliciter l'ensemble des consultants afin qu'ils participent à l'étude. 60% des clients fréquentant le service de consultations entre octobre 2004 et décembre 2008 ont donc été sollicités pour participer à l'étude à la fin du premier entretien. Leur participation était ainsi volontaire et presque tous les consultants sollicités ont accepté d'y participer.

### *1.3. Les variables*

#### *Indécision vocationnelle*

Dans cette étude, nous avons choisi d'évaluer l'efficacité de l'intervention d'orientation présenté ci-dessus notamment par la mesure de l'évolution de l'indécision vocationnelle grâce au Career decision-making difficulties questionnaire (CDDQ ; annexe 1) développé par Gati et collègues (2000). Nous avons utilisé la version française du questionnaire (Marro, 2009). L'indécision vocationnelle est une variable utilisée pour évaluer le niveau de certitude quant à une future orientation (Baker, 2002; Forner, 2001; Heppner & Hendricks, 1995; Jurgens, 2000). Elle est définie par Dosnon (1996) de la manière suivante : « l'absence de formulation d'un choix scolaire ou professionnel en réponse à une question portant sur les intentions d'avenir et l'expression de l'incertitude, d'un manque de confiance envers ce choix » (p.130). La nature complexe de ce concept est à la fois cognitive et émotionnelle. En effet, l'indécision comporte d'une part des composantes cognitives tel que le manque d'information sur soi et sur l'environnement ou le manque de certitude quant à la

nécessité d'un changement mais également des composantes affectives comme l'anxiété, un sentiment d'ambivalence, de manque de contrôle ou de frustration (Feldman, 2003).

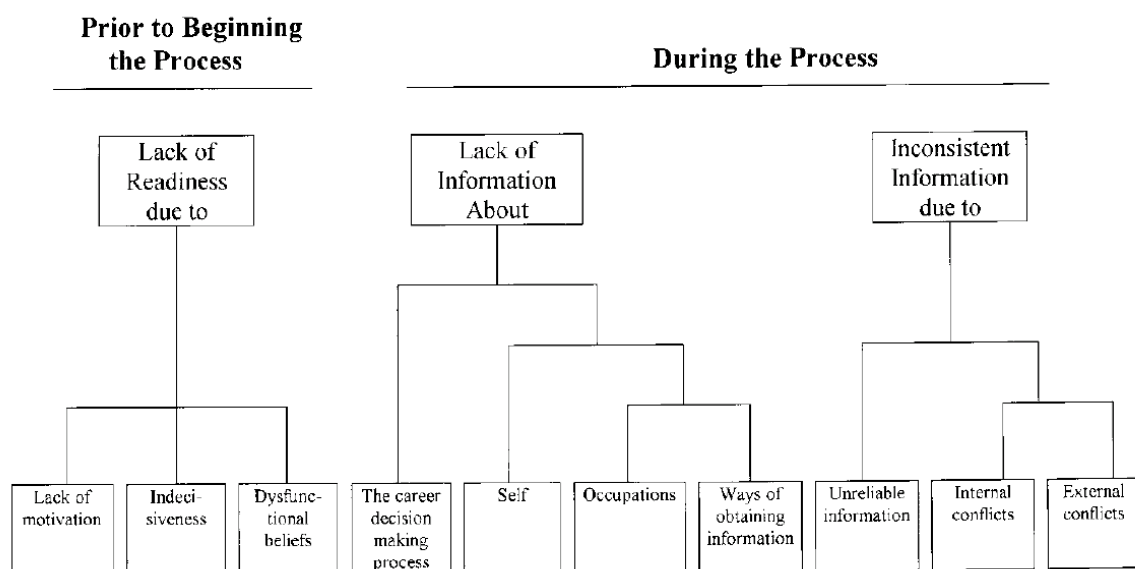
Non sans lien avec cette observation, on a également différencié l'indécision développementale de l'indécision généralisée (Dosnon, 1996). L'indécision développementale définit une indécision circonscrite au choix professionnel, un processus normal survenant à l'approche d'une période de choix tel qu'à l'adolescence par exemple et qui traduit un « état d'immatunité ». Quant à l'indécision généralisée ou chronique, elle s'apparente d'avantage à une « incapacité généralisée à prendre des décisions quels qu'en soient le thème et l'importance, même quand les conditions optimale du choix sont remplies » (p. 133). Si deux formes d'indécision sont probablement réductrices, elles ont cependant le mérite de mettre en évidence la complexité du concept souvent accompagné, particulièrement dans sa forme généralisée, d'émotions négatives telle qu'une forte anxiété et des difficultés d'ordre identitaires (Brown & Rector, 2008; Forner, 2001; Graef, Wells, Hyland, & Muchinsky, 1985; Newman, Fuqua, & Seaworth, 1989).

Ce lien entre choix professionnel et difficultés adaptatives a d'ailleurs mené nombre de chercheurs à passer d'une analyse de deux formes d'indécision à l'investigation de facteurs expliquant l'indécision, voire au développement de systèmes de diagnostics (par exemple, Bordin & Kopplin, 1973; Brown & Rector, 2008; Forner, 1999; Multon, Wood, Heppner, & Gysbers, 2007). Ceci d'une part dans le but de classifier les problèmes d'orientation et, par la même, de pouvoir proposer des formes d'interventions différenciées. Parmi eux, le modèle d'indécision de Gati et Tal (2008) apparaît particulièrement adapté pour la présente étude. Car il a l'avantage d'être relié à une théorie de l'indécision et du choix professionnel qui s'apparente aux théories cognitives en orientation. Cette théorie, nommé PIC, divise le processus de choix en trois étapes : « Prescreening, in-depth exploration, and choice » (Gati & Asher, 2001). Deuxièmement, ce modèle permet la mesure et l'opérationnalisation du concept d'indécision par un questionnaire empiriquement validé visant l'identification des sources d'indécision (Gati et al., 1996; Gati et al., 2000). Finalement, par ce même questionnaire, ce modèle permet l'évaluation des résultats d'une intervention visant l'augmentation des compétences décisionnelles quant à un choix professionnel.

En ce qui concerne le modèle PIC, la première étape est définie de la manière suivante : « présélectionner un ensemble de solutions potentielles basées sur les préférences

individuelles afin d'identifier un ensemble gérable d'options prometteuses »<sup>15</sup> (Gati & Tal, 2008). Pour cela, les individus doivent faire une liste des aspects qu'ils considèrent comme important dans leur choix professionnel (contraintes objectives, compétences personnelles, préférences professionnelles, etc.). Ils définissent également le niveau optimal et le niveau acceptable pour chacun de ces aspects. Ensuite, ils éliminent de manière séquentielle certaines options sur la base d'aspects subjectifs importants. La deuxième étape consiste en une comparaison des alternatives les plus prometteuses résultant de la sélection de la première étape. Les consultants cherchent alors de nouvelles informations sur chacune des alternatives et les analyse en fonction des préférences et des capacités à satisfaire les exigences (prérequis, niveau d'éducation, aspect financiers, etc.). La troisième étape implique l'exploration approfondie des alternatives envisageables sélectionnées après la deuxième étape. Les consultants se concentrent sur les différences, les forces et les faiblesses de chacune d'elles. Le résultat de ces trois étapes est un plan comprenant une alternative idéale et un, voire deux plans de rechanges.

Graphique 1 : Les difficultés liées aux choix professionnels<sup>16</sup>



<sup>15</sup> Traduit de l'anglais : "Prescreening the potential set of alternatives based on the individual's preferences, to locate a small and thus manageable set of promising options".

<sup>16</sup> Tiré de la référence suivante : Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire: Counselee versus Career Counselor Perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 99-113. doi: 10.1006/jvbe.1999.1710

En ce qui concerne la taxonomie de l'indécision proposée par ces auteurs (Gati, et al., 2000), elle a été développée suivant une procédure en alternance entre construction théorique et vérification empirique. Elle se compose de trois catégories ou sources principales d'indécision qui se divisent elles-mêmes en plusieurs sous-catégories (Figure 1). Selon les auteurs, le *Manque de Préparation* au choix (Lack of Readiness) est une source d'indécision qui se manifeste avant que ne survienne une période de choix. Sans que les auteurs nous en disent vraiment plus sur le sujet, nous interprétons alors ces difficultés comme de nature plus émotionnelle et stable. Elles sont au nombre de trois :

- le *Manque de Motivation* à s'engager dans un processus de choix professionnel (Lack of Motivation)
- l'*Indécision Chronique* qui fait référence à des difficultés récurrentes à exercer des choix dans la vie de manière générale (Indecisiveness)
- les *Croyances Dysfonctionnelles* au sujet des choix professionnels comme des attentes irréalistes par exemple (Dysfunctional Beliefs).

Les deux autres types de difficultés majeures surviendraient uniquement pendant le processus de choix. Le *Manque d'Information* (Lack of Information) est subdivisé en quatre types de manque d'information:

- le Manque d'Information sur le Processus de Choix, c'est-à-dire sur les étapes à suivre
- le Manque d'Information sur Soi
- le Manque d'Information sur les Métiers et sur le monde du travail
- le Manque d'Information sur les Moyens d'Obtenir des Informations

Finalement, les *Informations Inconsistentes* (Inconsistent Information) est subdivisé en trois sous-catégories :

- les *Informations Incertaines* impliquent une incertitude quant à l'exactitude de certaines informations obtenues
- les *Conflits Internes* font référence à des hésitations ou dilemmes pour l'individu entre différentes possibilités
- les *Conflits Externes* renvoient à des désaccords avec l'entourage



### *Bien-être subjectif*

Dans une société fondée sur le travail, ce dernier est un moyen central d'intégration sociale et une forme majeure du lien social. Le travail est dans la vie des individus non seulement un moyen d'obtenir un revenu mais comporte également une dimension normative et identitaire (Dubar, 2010; Riverin-Simard, 2002). En effet, l'identité professionnelle joue un rôle important en ce qui concerne l'inscription sociale des individus, leur équilibre psychosocial, leurs possibilités économiques, matérielles et symboliques (Dubar, 2010). Par ailleurs, dans un modèle individualiste de la société (Triandis, 1995) qui attribue une grande responsabilité aux individus dans l'organisation de leur vie, chacun est amené à se construire soi-même et à découvrir qui il veut être. La conception dominante de la finalité de l'existence semble donc être de se construire en se réalisant au travers de sa vocation professionnelle (Guichard & Huteau, 2006). Dans un tel contexte sociétal, les choix d'orientation ramènent souvent à des questions plus générales, émotionnelles, identitaires. On peut donc supposer que le travail sur des questions d'orientation puisse avoir un impact sur le bien-être général des individus. C'est pourquoi il est intéressant de considérer des indicateurs qui dépassent le cadre des choix de carrière dans le cadre des études d'efficacité.

Le concept du bien-être est généralement divisé en deux parties : d'une part les aspects affectifs, c'est-à-dire l'évaluation de l'humeur et des émotions, et d'autre part les aspects cognitifs opérationnalisés par le concept de satisfaction de vie (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Pavot & Diener, 1993). La satisfaction de vie est le résultat d'un processus conscient d'évaluation et de comparaison des conditions de sa propre vie avec ceux d'un standard imposé individuellement. Certaines études empiriques ont déjà montré des liens entre des mesures de « bien-être » et de « satisfaction de vie » avec des variables liées au domaine professionnel comme, notamment, la satisfaction au travail (Judge & Watanabe, 1993), les conditions de travail (Haworth & Lewis, 2005) ou la transition entre l'école et le monde du travail (Creed, Muller, & Patton, 2003). Le bien-être subjectif est « une variable clé pour analyser la qualité de vie » (Eid & Diener, 2004, p. 245).

Rémunéré ou non, avoir un travail affecte positivement la santé mentale et fournit structure et orientation au cours de la vie (Fabian, 2009). Cette imperméabilité entre les divers domaines de la vie a été étudiée notamment à travers les liens complexes qu'entretient la satisfaction au travail avec le bien-être général (Lent & Brown, 2008) et par extension la situation professionnelle avec la santé mentale. Cette dernière association est bien illustrée par l'étude sur les chômeurs de Marienthal dans les années 1930 (Jahoda, Lazarsfeld, & Zeisl,

1972) qui décrit la « mort sociale » associée à une situation de non emploi. Depuis les années 1970, l'intérêt pour ce thème de recherche n'a cessé de grandir. On a beaucoup montré dans la littérature psychologique l'influence négative d'une situation de non emploi sur le bien-être psychologique qui s'en trouve amoindri (McKee-Ryan, Song, Wanberg, & Kinicki, 2005; Murphy & Athanasou, 1999; Wanberg, Kammeyer-Mueller, & Shi, 2001). On a par exemple différencié dans une méta-analyse sur l'effet du chômage sur la santé mentale, l'effet de perdre un emploi (.36) à celui de retrouver un emploi (.54) (Murphy & Athanasou, 1999).

En revanche, ces études tiennent peu compte de la qualité de l'emploi effectif et pourraient donner l'impression que l'exercice d'une profession, quelle qu'elle soit, suffirait à lui seul au bien-être psychologique. Elles semblent faire fi des souffrances qui pourraient être associées aux situations de travail et liée à l'organisation du travail (Paugam, 2007). Plus récemment, s'est alors développé en parallèle des recherches sur l'effet du sous-emploi sur la santé mentale. Le sous-emploi se définissant par un manque ou un défaut dans l'emploi en termes d'heures de travail, de revenu, de compétences ou de statut (Friedland & Price, 2003). Cette conceptualisation des situations d'emploi sur un continuum entre emploi et non-emploi, avec différentes variations possible, permet ainsi de s'intéresser aux conséquences des caractéristiques et des difficultés apportées par le contexte.

Le questionnaire Satisfaction with life scale (SWLS ; Diener, et al., 1985; Pavot & Diener, 1993) est utilisé dans cette étude (annexe 2). C'est une mesure intéressante dans le sens qu'elle a montré de bonnes propriétés psychométriques : une bonne validité convergente, une stabilité dans le temps ainsi qu'une bonne sensibilité au changement. Nous avons utilisé la version française du questionnaire qui est composé de cinq items.

### *Alliance de travail*

Dès les années 1970 on a ressenti le besoin d'élargir la notion d'alliance thérapeutique au-delà d'une seule école clinique. Bordin (1979) a développé un modèle pan-théorique de l'alliance. Elle est alors définie comme le fruit d'une négociation entre les attentes du patient et du thérapeute. Ces négociations vont se jouer autour des buts à atteindre au cours de la thérapie (Goal), des tâches à effectuer pour atteindre ces objectifs (Task) et finalement sur l'établissement d'un lien affectif entre les deux protagonistes (Bond). Dans cette perspective, l'alliance est la clé du processus de changement entre une personne qui veut changer et une personne qui l'aide dans ce processus. C'est justement la centralité du changement qui permet de généraliser l'alliance à d'autres écoles cliniques ainsi qu'à des contextes extra-

thérapeutiques : par exemple entre un groupe et son leader, un étudiant et son enseignant, ou encore un parent et son enfant (Bordin, 1979). Ainsi, les modalités de l'alliance vont être très différentes notamment en fonction du type de changement attendu.

Pour un certain nombre de théoriciens, la relation est effectivement au centre du processus d'orientation. Pour Swanson (1995), le conseil en orientation (career counseling) « est un processus continu en face-à-face entre un conseiller et un client, avec comme objectif principal des problématiques liées au travail ou à l'orientation. L'interaction est de nature psychologique, la relation entre le conseiller et le client servant une fonction importante » (p.245)<sup>17</sup>. Cet auteur amène de manière intéressante une vision du conseil en orientation ayant une nature psychologique, grâce à l'importance des aspects relationnels. Pourtant, l'objectif principal reste la résolution de difficultés d'ordre professionnel. Pour Gysberg, Heppner et Johnson (2002, 2009) qui s'inspirent du modèle de Bordin (1979), l'alliance joue un rôle dans chaque phase d'une intervention de conseil et elle va évoluer au cours du temps. Ainsi, lors des premiers moments d'une intervention, ils insistent sur l'importance de créer le rapport collaboratif afin d'amener le consultant à adhérer au processus et ainsi éviter les résistances.

Les vérifications empiriques en lien avec l'alliance sont encore peu nombreuses dans la littérature du conseil en orientation. Des résultats préliminaires de la présente étude ont montré une association positive entre le niveau d'alliance (entre le conseiller et le consultant) et le niveau de satisfaction des clients envers une intervention de conseil en face-à-face. On a également montré une association négative entre l'alliance et le niveau d'indécision des clients à la fin de l'intervention (Masdonati et al., 2009 ; Massoudi, Masdonati, Clot-Siegrist, Franz-Pousaz, & Rossier, 2008)<sup>18</sup>. Or, selon Lewis (2001), le petit nombre d'études qui existent aboutit à des résultats équivoques. Cependant, un nombre croissant d'auteurs soulignent l'importance d'une meilleure description des caractéristiques spécifiques et du fonctionnement de l'alliance dans ce contexte (Amundson, 1995 ; Bedi, 2004 ; Gysberg et al., 2009 ; Meara & Patton, 1994).

Au cours de cette étude, nous avons évalué la qualité de la relation entre les consultants et leur conseiller grâce au Working Alliance Inventory (WAI ; Horvath & Greenberg, 1989). Nous avons utilisé la version française du questionnaire (annexe 3) adaptée au contexte d'orientation (Perdrix, de Roten, Kolly, & Rossier, 2010). Le questionnaire de 36

---

<sup>17</sup> Traduit de l'anglais : "An ongoing, face-to-face interaction between counselor and client, with the primary focus on work or career-related issues ; the interaction is psychological in nature, with the relationship between counselor and client serving an important function".

<sup>18</sup> Ces deux références rapportent les résultats intermédiaires de l'étude dont il est question dans cette thèse.

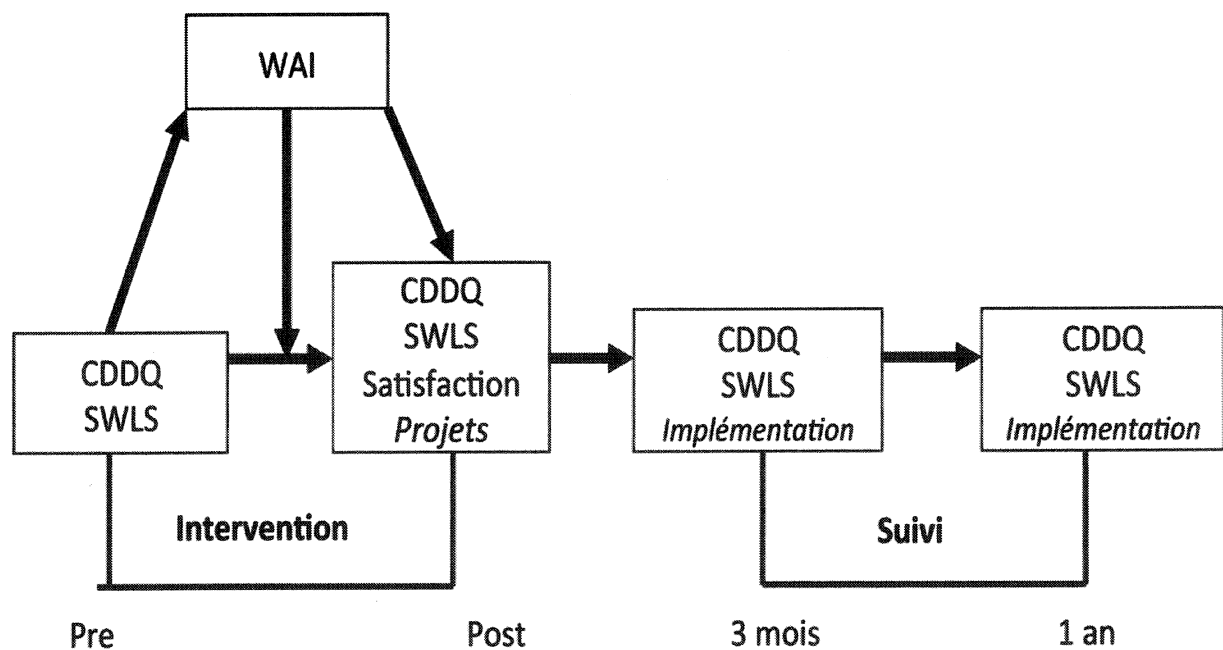
items reprend la structure théorique de Bordin, à savoir 12 items faisant référence à l'accord entre conseiller et consultant sur les buts à atteindre au travers des entretiens de conseil, 12 items portant sur l'accord entre conseiller et consultant sur la nature des tâches à effectuer pour atteindre ces objectifs, et 12 items sur la qualité du lien affectif entre les deux protagonistes.

#### *Satisfaction par rapport à l'intervention*

Un questionnaire évaluant la perception subjective des consultants en ce qui concerne la qualité de l'intervention et du service de consultations a été créé pour les besoins de l'étude et du service (Massoudi et al., 2008). Il comporte 15 items portant à la fois sur la qualité de l'accueil et celle de l'intervention (annexe 4)

#### *1.4. Procédure*

Graphique 2 : Plan d'étude



La participation à l'étude est volontaire. A la fin du premier entretien, le conseiller présentait l'étude au consultant et lui demandait s'il acceptait d'y participer. Le plan d'étude est longitudinal et quasi-expérimental. Il est longitudinal puisque nous avons répété les mêmes mesures à plusieurs reprises afin d'observer leur évolution. Les mesures d'impacts, l'indécision vocationnelle et le bien-être subjectif, ont été mesurés à quatre reprises, à savoir à la fin du premier entretien, à la fin du dernier entretien et lors des deux évaluations de suivi, trois mois et un an après la fin de l'intervention.

On ne peut pas parler de plan expérimental puisque l'attribution des sujets entre un groupe expérimental et un groupe contrôle ne s'est pas faite de manière aléatoire. Pour des raisons pratiques et éthiques, nous avons utilisé un groupe de comparaison composé d'étudiants n'ayant pas fait appel au service de consultations. Nous avons confronté leur résultats à ceux des consultants, le groupe clinique. Par ailleurs, cette comparaison ne s'est fait qu'entre les évaluations pre et post et non pas lors des suivis. Il est en effet difficile de maintenir une liste d'attente afin de constituer un véritable groupe contrôle que ce soit pour des raisons pratiques ou éthiques. Faire patienter les futurs consultants pendant une période d'un à deux mois tout en leur demandant de répondre à des questionnaires est un risque de les voir renoncer à persister dans leur demande mais aussi de décrédibiliser la qualité du service de consultations. Par ailleurs, cela engendre une organisation administrative supplémentaire relativement importante. Finalement, le groupe de comparaison qui a été utilisé ici n'a pas été sollicité au-delà de l'intervalle de cinq semaines qui correspond à la durée moyenne des interventions au service de consultations. Au vu de la difficulté pratique et organisationnelle de suivre ce groupe de comparaison pendant un an, il a été jugé suffisant d'uniquement observer l'évolution du groupe clinique à plus long terme.

En ce qui concerne les autres types de mesures, la satisfaction envers l'intervention a été mesurée à la fin de la dernière séance. L'alliance de travail a été évaluée à la fin du troisième entretien comme suggéré dans la littérature (Multon, Ellis-Kalton, Heppenr, & Gysbers 2003). Finalement, une partie des données produites sont de nature qualitative sous forme de réponses à des questions ouvertes. Le but est d'observer l'évolution des projets professionnels et de formation discutés en entretiens. De leur côté, les conseillers ont rapporté la nature des projets à l'issue de la première (annexe 5) et de la dernière séance de conseil (annexe 6). Et l'on a demandé aux participants de rapporter leur situation professionnelle et personnelle lors des deux évaluations de suivi après trois mois (annexe 7) et un an suite à l'intervention (annexe 8).

### 1.5. Objectifs et hypothèses

#### *Lacunes dans l'évaluation des interventions en counseling d'orientation*

Afin d'étudier l'efficacité des interventions en orientation, il est nécessaire de le faire de manière appropriée en appliquant une méthodologie adéquate. Non seulement les interventions en orientation ne sont pas systématiquement évaluées (Prideaux, Creed, Muller, & Patton, 2000), mais la littérature indique un certain manque de rigueur méthodologique dans les études effectuées (Baker & Taylor, 1998; Whiston, et al., 1998). Les principaux problèmes relevés sont les suivants : les plans de recherche sont trop peu conceptualisés (e.g., peu d'information sur les sujets, trop de mesures) ou n'incluent pas de théorie sous-jacente permettant ensuite de mettre les résultats en perspective. A ce sujet, Whiston (2003) remarque que le manque de liens entre théorie, recherche et pratique dans le counseling de carrière mène à une pratique « intuitive » ou traditionnelle, ne se basant pas suffisamment sur des modèles théoriques récents et validés. Pour revenir à la recherche, les résultats sont en conséquences trop souvent uniquement descriptifs manquant d'information statistiques (e.g., fiabilité) et d'instruments valides (Prideaux et al., 2000; Whiston, 2003). Par ailleurs, Whiston et collègues (1998) ont mis en évidence un problème important lié au manque d'étude incluant un groupe contrôle. Ces auteurs ont dû éliminer 106 études sur 152 présélectionnées, principalement en raison de ce critère d'inclusion non respecté. On recommande également d'étudier des publics plus diversifiés et non pas principalement des collégiens et aussi d'étudier la stabilité longitudinale des effets des interventions en orientation (Bernaud, Gaudron, & Lemoine, 2006; Whiston, 2002).

Ainsi, les manques méthodologiques décrits ci-dessus mais également les différentes évolutions théoriques dans le domaine de l'orientation ainsi que les transformations sociales et économiques évoquées plus haut, amènent aujourd'hui sur le devant de la scène un certain nombre de challenges pour la recherche en orientation au 21<sup>ème</sup> siècle. Selon Heppner & Heppner (2003) qui dresse un agenda de recherches prometteuses dans le domaine, les recommandations que nous avons retenues sont les suivantes : examiner le rôle de l'alliance de travail en tant que processus d'orientation, investiguer les différences individuelles dans le counseling d'orientation et notamment les caractéristiques des clients, examiner le changement des clients de manière longitudinale afin d'examiner la stabilité du changement, utiliser des analyses statistiques et des approches méthodologiques avancées.

## *Hypothèses*

Premièrement, en ce qui concerne les mesures d'impact, nous faisons l'hypothèse que cette intervention de conseil en orientation aura un impact positif sur les difficultés liées aux choix d'orientation au travers de l'observation d'une diminution significative de l'indécision vocationnelle au cours de l'intervention. Grâce à un groupe de comparaison, nous pourrions vérifier si cette diminution est plus importante qu'une évolution « naturelle » (développementale) des difficultés de choix. Nous faisons également l'hypothèse que l'intervention aura un impact positif sur la qualité de vie des consultants et que nous pourrions le vérifier dans l'observation d'une augmentation significative du bien-être subjectif, augmentation plus importante que celle du groupe de comparaison. Ces effets devraient se maintenir dans le temps lors de la répétition des deux mesures d'impacts après trois mois et une année.

Deuxièmement, concernant l'investigation des processus, nous postulons que la force de l'effet de l'intervention sur les mesures d'impact sera modérée par la qualité de l'alliance de travail. Le niveau de satisfaction envers l'intervention devrait également être relié à la force de l'alliance.

## **2. Etude II : orientation et genre**

### *2.1. Echantillon*

166 participants (76 filles et 90 garçons), âgés de 12 à 17 ans ( $M = 14,42$ ,  $ET = 1,00$ ), provenant de deux filières scolaires différentes (79 en VSO et 87 en VSB) d'un collège de suisse romande, ont été interrogés. Dans cette région, trois filières scolaires structurent les trois dernières années d'école obligatoire. Deux d'entre elles ont été utilisées dans le cadre de cette recherche : d'une part, la « voie secondaire baccalauréat » (VSB), la filière la plus exigeante scolairement, qui permet un accès direct à une formation « secondaire supérieure » de type théorique. D'autre part, la « voie secondaire à options » (VSO), la moins exigeante scolairement, et qui mène principalement à une « formation professionnelle initiale » de type pratique.

## 2.2. Variable

On a demandé aux élèves de remplir le questionnaire d'intérêts professionnels *Self-Directed Search* (SDS; Holland, 1995) développé par Holland sur la base de sa théorie (1985). Le SDS a été révisé trois fois depuis son développement en 1970. Dans cette étude, la forme révisée de la quatrième édition en version française du Canada a été utilisée. Sur la base de la typologie de Holland, les six types de professions se définissent de la manière suivante : le type *Réaliste* comprend les professions exigeant des aptitudes particulières (physiques), les professions techniques (manuelles), et certaines professions connexes au service. Le type *Investigateur* comprend les professions scientifiques et certaines professions techniques (scientifique). Le type *Artistique* comprend les professions littéraires, artistiques et musicales. Le type *Social* comprend les professions de l'enseignement et des services sociaux. Le type *Entrepreneurial* comprend les professions de vente et de gestion. Finalement, le type *Conventionnel* comprend les professions de bureau et administratives (Holland, 1995).

Quatre parties structurent le questionnaire. La partie « activités » est constituée de 66 items (11 par type) à réponse bipolaire accord/désaccord. Les participants doivent indiquer s'ils aimeraient faire l'activité proposée (par exemple, « réparer des appareils électriques », « suivre un cours de biologie »). La partie « compétences » est composée de 66 items (11 par type) à réponse bipolaire oui/non. Les participants doivent indiquer s'ils sont capables d'accomplir ces tâches (par exemple, « J'enseigne bien aux autres », « Je peux rédiger des lettres d'affaires »). La partie « professions » est constituée de 84 items (14 par type) à réponse bipolaire oui/non. Les participants doivent indiquer leur attirance pour les professions (par exemple, « musicien », « vendeur »). La partie « évaluation personnelle » est constituée de 12 items (2 par type) où les participants doivent auto-évaluer leurs aptitudes sur une échelle de 1 à 7 (par exemple, « aptitudes mécaniques », « compréhension d'autrui »). Un score brut individuel pour chaque type est calculé à partir de la somme des points attribués pour chaque partie. En ce qui concerne les parties « activités », « compétences » et « professions », une réponse positive vaut 1 point. Pour la partie « évaluation personnelle », le nombre de points attribués correspond au score sur l'échelle de Lickert, entre 1 et 7. La consistance interne des échelles de la version anglaise révisée va de .90 à .94. La fidélité test-retest s'étend de .76 à .89 sur une période de 4 à 12 mois (Spokane & Holland, 1995). Dans cette étude, la consistance interne des échelles s'étend de .79 à .87.



### 2.3. Procédure

Le questionnaire SDS a été rempli de manière anonyme par les participants, des élèves de fin de scolarité obligatoire répartis dans 9 classes de leur collège. Tous les élèves du collège effectuant leur dernière ou avant-dernière année d'école obligatoire ont été impliqués. L'expérimentatrice a administré l'ensemble des questionnaires aux élèves en passant successivement au maximum 45 minutes dans chacune des 9 classes. La passation s'est faite en présence d'un enseignant ou d'une enseignante. L'expérimentatrice a présenté l'étude comme une recherche évaluant l'orientation professionnelle des jeunes en fin de scolarité. Cette recherche a été menée dans le respect du code déontologique de la Société Suisse de Psychologie (SSP) ainsi que de l'association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AIOSP).

### 2.4. Hypothèse

L'objet de cette étude est de mieux comprendre comment se déroule le processus de choix professionnel à la fin de la scolarité obligatoire en fonction du sexe des écoliers et également de la filière scolaire dans laquelle ils sont insérés. En effet, nous nous intéressons particulièrement à l'interaction entre ces deux variables qui sont associées chacune d'elles à des phénomènes de discrimination et de restriction au niveau des choix. Ceci en particulier dans une période de transition et dans un contexte scolaire impliquant un choix précoce. Nous cherchons donc à évaluer l'impact de ces deux variables sur le profil d'intérêts professionnel RIASEC. Finalement et de manière plus globale, nous visons également le questionnement sur la meilleure manière d'accompagner les jeunes en transition entre la scolarité obligatoire et leurs formations ultérieures en tenant compte de ces caractéristiques.

## 3. La structure du document

Le *chapitre III « Efficacité du conseil en orientation »* répond aux hypothèses concernant l'évolution longitudinale des mesures d'impacts ainsi que de l'évolution des projets professionnels au travers de l'analyse des données qualitatives. Une étude préliminaire détaillée des effets à court-terme (pre-post) de l'intervention incluant une comparaison entre le groupe clinique et le groupe de comparaison se trouve dans la publication de Masdonati, Massoudi, & Rossier (2009). Le présent chapitre est une traduction de la publication suivante :

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

Le chapitre IV «Validité et pertinence de la mesure d'alliance en orientation » rapporte un article sur la validation française de l'instrument WAI sur la base des données de l'étude. C'est également une évaluation de la pertinence conceptuelle de l'alliance dans un contexte d'orientation. C'est la traduction de la référence suivante :

Perdrix, S., de Roten Yves, Kolly, Y., & 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

Le chapitre V «Alliance de travail et efficacité en orientation » est une investigation des hypothèses qui concerne le processus en orientation et son impact sur l'efficacité. L'alliance y est considérée comme un élément du conseil permettant d'en augmenter la qualité. C'est la traduction de la référence suivante :

Masdonati, J., Perdrix, S., Massoudi, K., & Rossier, J. (in press). Working alliance as a moderator of career counseling effectiveness. *Journal of Career Assessment*.

Le chapitre VI « Conseil en orientation et inégalités sociales » présente à partir des données d'une deuxième étude, une investigation du rôle du sexe et du genre sur le développement des intérêts professionnels. Il nous permettra de faire le lien entre les questions d'efficacité en orientation et une orientation socialement « juste ». Ce chapitre est la reproduction de l'article suivant :

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*.



### **III. Efficacité du conseil en orientation**

Traduction française de la référence suivante :

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

Cette recherche a bénéficié du financement no 100014-12315 du Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS).

## Résumé

L'efficacité à court-terme du conseil en orientation est bien démontrée dans la littérature. Cependant, les effets longitudinaux sont encore peu explorés. Cette étude investigate de manière quantitative la stabilité longitudinale des effets positifs observés suite au processus d'aide à l'orientation. De plus, elle étudie qualitativement l'implémentation des projets professionnels des consultants à long terme. Les résultats indiquent une diminution continue des difficultés d'indécision à long terme ainsi qu'une stabilisation du bien-être subjectif des clients. L'âge s'est révélé être une importante variable à long terme car les difficultés d'indécision des clients les plus jeunes diminuent de manière plus importante que celles des consultants plus âgés. En outre, la préparation au choix professionnel, qui fait référence à des aspects émotionnels et motivationnels, augmente uniquement lors des suivis longitudinaux. Les résultats qualitatifs, un an après l'intervention, montrent que la majorité des clients ont implémenté leur choix professionnel. Quelques-uns y sont parvenus uniquement de manière partielle, d'autres ont changé de projet avec succès, et finalement quelques clients n'ont pas démontré de progrès dans leur démarche d'orientation pendant cette période.

Mots-clés: conseil en orientation, efficacité du conseil, impacts longitudinaux, données mixtes

## 1. Introduction

Plusieurs méta-analyses ont démontré l'efficacité des interventions en orientation (Brown & Ryan Krane, 2000; Whiston, Sexton, & Lasoff, 1998). L'entretien individuel d'orientation s'est révélé être l'une des interventions les plus efficaces. La majorité des études évaluent l'efficacité à court-terme de ces interventions. Bien que certains auteurs du domaine aient insisté sur l'importance d'étudier les impacts longitudinaux des interventions d'orientation (e.g., Heppner & Heppner, 2003), ce point a été largement ignoré jusqu'à aujourd'hui. Par exemple, aucune des études incluses dans la méta-analyse de Whiston et collègues (1998) ne présente des données longitudinales (Healy, 2001). La présente étude vise donc l'évaluation à long terme de l'efficacité d'une intervention en orientation sous forme d'entretiens individuels. Des données quantitatives et qualitatives ont été utilisées afin d'appréhender l'évolution professionnelle des consultants sur une période d'un an après la fin de l'intervention.

La littérature sur l'efficacité longitudinale des interventions en orientation est assez restreinte (Hughes, Bosley, Bowes, & Bysshe, 2002; Organisation de Coopération et de Développement Economiques [OCDE], 2004b). Le coût des études longitudinales ainsi que la difficulté à obtenir des données sur le long terme explique probablement ce manque d'études. Or, Heppner et Heppner (2003) ont insisté sur l'importance d'examiner si les effets significatifs observés en fin d'intervention se maintiennent sur la durée. Un petit nombre de chercheurs ont conduit des études longitudinales quantitatives qui investiguent l'évolution des résultats liés à l'orientation.

Bernaud, Gaudron et Lemoine (2006) ont étudié l'efficacité d'une intervention de type « bilan de compétences » auprès d'adultes français sans emploi visant à les aider à analyser leurs compétences et à construire un projet professionnel. Dans cette étude, l'évolution des variables suivantes a été évaluée : l'estime de soi, l'auto-analyse et le concept de soi. Les auteurs ont observé, six mois après l'intervention, une stabilité des gains en termes d'estime de soi et d'auto-analyse ainsi qu'une diminution significative du niveau de concept de soi correspondant à un retour au niveau initial. Quant à Hirschi et Läge (2008), ils ont investigué l'efficacité à court-terme et à long terme d'un atelier d'orientation à l'intention d'écoliers suisses (8<sup>ème</sup> année secondaire d'école obligatoire). Les résultats ont montré que le niveau de certitude quant au choix professionnel, de planification de carrière, d'exploration professionnelle et d'identité vocationnelle ont augmenté de manière significative tout au long de l'intervention. Ces gains étaient encore observables trois mois après l'atelier. Bien que les

deux études présentées ci-dessus soient en lien avec l'orientation, elles n'évaluent pas directement l'impact d'une intervention individuelle. Kirschner, Hoffman, and Hill (1994) ont présenté une étude de cas évaluant l'efficacité d'entretiens individuels d'orientation 18 mois ainsi que cinq ans après l'intervention. A notre connaissance, aucune autre étude quantitative à large échelle n'a investigué cette question.

Vérifier la stabilité d'indicateurs quantitatifs est effectivement important dans la détermination de l'efficacité d'une intervention. L'étude des impacts longitudinaux du conseil en orientation soulève d'autres questions intéressantes. Par exemple, Phillips (1992), a insisté sur l'importance de vérifier l'implémentation des projets professionnels ainsi que la pertinence résiduelle de ces projets à long terme. En effet, « l'utilité fonctionnelle » (Heppner & Heppner, 2003, p.444) des résultats du conseil en orientation peut uniquement être déterminée au travers d'études longitudinales sur les processus d'orientation. Dans un contexte d'entretiens de conseil, Greenwood (2008) a investigué et validé l'efficacité de sa propre intervention éducative d'orientation en évaluant si ses clients avaient suivi les recommandations, s'ils s'étaient engagés dans leur choix et s'ils appréciaient la voie professionnelle choisie. Les résultats indiquent que 65% des clients ont adhéré aux recommandations du programme et que ces derniers étaient significativement plus engagés dans leur carrière que ceux qui n'avaient pas suivi les recommandations.

Cherchant à adopter une perspective subjective sur l'efficacité du conseil en orientation de type individuel, une étude longitudinale qualitative a été menée en Angleterre (Bimrose, Barnes, & Hughes, 2008; Bimrose & Barnes, 2006). A la suite d'un entretien initial sous forme d'étude de cas, ces auteurs ont examiné les trajectoires professionnelles de cinquante adultes ayant bénéficié du soutien de divers services d'orientation. Cette étude d'efficacité sur cinq ans a particulièrement mis l'accent sur l'utilité perçue de l'orientation professionnelle du point de vue de divers acteurs (i.e., clients, praticiens, observateurs). Les participants ont décrit l'« utilité » du conseil de manière consistante sur les cinq années de l'étude. « Ils ont donc trouvé le conseil utile quant celui-ci fournissait un accès à des informations spécialisées, telles que des informations sur le marché du travail local, des précisions sur certains cours, sur certaines formations et sur des opportunités d'emploi; lorsqu'il permettait la prise de conscience, la focalisation sur les problèmes et leur clarification; lorsqu'il les motivait; lorsqu'il augmentait leur confiance en eux et leur conscience d'eux-même; et/ou lorsqu'il fournissait des opportunités de réflexion et de

discussion » (Bimrose et al., trad. 2008, p. 62)<sup>19</sup>. Un des éléments clé de cette étude est la démonstration d'une augmentation du niveau de qualification des participants tout au long de l'étude. Le nombre de clients sans emploi a diminué de 34% à 3%, et la proportion de clients ayant le sentiment d'avoir une carrière a atteint 50% de l'échantillon. Ainsi, évaluer l'efficacité des interventions en orientation est difficile, et ceci est particulièrement dû à la complexité des questions d'orientation et au manque de clarté entourant l'étude des impacts (Bimrose, Barnes, Hughes, Orton, 2004). C'est pourquoi l'utilisation de multiples méthodes et mesures semble nécessaire à l'exploration de la complexité des processus rencontrés.

La question de l'implémentation et la stabilité des projets professionnels peut être appréhendée par l'utilisation de différents types de données. Ainsi, les données quantitatives et qualitatives peuvent être complémentaires. Kirchner et collègues (1994) ont conduit une étude de cas longitudinale en utilisant des échelles quantitatives et des questions ouvertes. Dans cette étude, ils ont décrit comment le conseil en orientation a affecté la vie du client jusqu'à cinq ans après les entretiens d'orientation. Bien que les études de cas ne permettent pas de généralisation, ces résultats fournissent de riches et importantes informations sur l'évolution à long terme de divers aspects de la vie du client. Les auteurs ont observé une diminution du stress vécu face à l'exploration, le maintien de certains changements et la cristallisation d'objectifs professionnels au premier suivi après 18 mois. Après cinq ans, la cliente (nommée Janet), a été interviewée à l'aide de questions ouvertes sur sa situation actuelle et sur ce qu'elle attribuait au conseil en orientation. Comme l'indiquent les auteurs :

Janet a décrit le conseil en orientation comme une expérience très importante qui lui avait servi de tremplin pour changer d'emploi. [...] Janet a aussi rapporté qu'elle avait beaucoup appris sur sa personnalité et sur la manière dont cela affectait sa carrière et ses relations interpersonnelles. (trad., p. 219)<sup>20</sup>

De la même manière, en utilisant des mesures quantitatives et des questions ouvertes, Healy (2001) a également cherché à investiguer la satisfaction des clients à propos d'une intervention ainsi qu'à déterminer les éléments qu'ils trouvaient les plus aidants. Le suivi longitudinal (au minimum un mois après l'intervention) consistait en un appel téléphonique

<sup>19</sup> Traduction de l'anglais : "Guidance was regarded as useful to clients when it provides access to specialist information, including local labour market information, details of courses, training and employment opportunities; provides insight, focus and clarification; motivates (e.g., progress ideas, try something new or explore options); increases self-confidence or self-awareness; and/or structures opportunities for reflection and discussion".

<sup>20</sup> Traduction de l'anglais : "Janet described the career counseling as a very significant experience that directly served as the impetus to change jobs. [...] Janet also reported that she gained greater understanding of her personality style and how it affected her career and interpersonal relationships".



non prévu à 181 adultes (non étudiants) qui avaient suivi des entretiens de conseil en orientation. Les clients ont rapporté les éléments suivants comme utiles : « être écouté », « recevoir de l'aide afin de clarifier ses ressources et valeurs », « recevoir un feed-back sur les questionnaires » et « recevoir de l'information ». 78% d'entre eux ont rapporté être satisfait ou très satisfait de l'intervention et 85% ont indiqué qu'ils donnaient suite aux éléments discutés dans les séances de conseil. En conséquence, les données quantitatives et qualitatives longitudinales fournissent des informations complémentaires sur l'efficacité du conseil en orientation ainsi que sur le processus sous-jacent.

Selon Hanson, Creswell, Clark, Petska, and Creswell (2005), les études utilisant des méthodologies mixtes « permettent aux chercheurs de simultanément généraliser des résultats d'un échantillon à une population et d'obtenir une compréhension approfondie des phénomènes d'intérêt » (trad., p. 224)<sup>21</sup>. Savickas et collaborateurs (2009) encouragent également l'utilisation de méthodes mixtes dans le cadre du paradigme de la « construction de la vie ». Par ailleurs, Perry, Dauwalder et Bonnett (2009) ont combiné les narrations des clients avec des analyses statistiques et Perry, DeWine, Duffy et Vance (2007) ont évalué les effets d'une intervention psycho-éducative au travers d'un questionnaire et d'un interview se focalisant sur le sentiment d'efficacité académique. Bien que ces derniers auteurs n'aient pas trouvé de changement significatif entre les évaluations pre- et post-intervention en ce qui concerne le niveau de sentiment de compétences académiques, les résultats qualitatifs ont montré des différences sur des aspects développementaux pendant cette période (i.e., l'utilisation de compétences académiques et l'articulation de buts). Comme indiqué par les auteurs, la combinaison de mesures quantitatives et qualitatives a permis une représentation plus approfondie du changement des clients au travers du temps que ne l'aurait permis l'utilisation d'une méthode unique.

La présente étude s'insère dans une étude longitudinale de plus grande ampleur sur l'efficacité du conseil en orientation menée entre 2004 et 2009 au Service de consultations en orientation de l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne. Les objectifs de cette étude sont d'évaluer les impacts à court-terme (i.e., évaluation pre-post) et à long terme (suivis longitudinaux à trois mois et un an) d'une intervention de conseil en orientation sous forme d'entretiens individuels. Or, la recherche longitudinale implique un certain nombre de défis. Par exemple, l'utilisation d'un groupe contrôle dans un cadre clinique implique de se

---

<sup>21</sup> Traduit de l'anglais : "Using both forms of data, for example, allows researchers to simultaneously generalize results from a sample to a population and to gain deeper understanding of the phenomenon of interest".

questionner sur des aspects éthiques. Un tel groupe aurait dû attendre environ deux mois avant d'obtenir un rendez-vous de conseil en orientation tout en devant compléter des questionnaires de recherche. C'est pourquoi, dans la présente étude, nous avons choisi un plan quasi-expérimental incluant un groupe de comparaison (et non pas un groupe contrôle) dans l'évaluation de l'efficacité à court-terme rapportée par Masdonati, Massoudi et Rossier (2009). Le groupe de comparaison en question comprend des étudiants du même âge que ceux du groupe clinique mais n'ayant ni demandé, ni bénéficié de séances de conseil en orientation individualisées. Bien que la présente étude soit une extension de la précédente mentionnée plus haut mais qui inclut des données longitudinales, nous n'avons pas pour autant maintenu le groupe de comparaison dans cette nouvelle partie. Les raisons de ce choix sont que le maintien dans l'étude des participants n'ayant pas reçu l'aide du service d'orientation serait difficile et leur suivi coûteux. En conclusion, le but principal de cette étude était d'examiner la stabilité des effets observés à court-terme (rapporté par Masdonati, Massoudi et Rossier, 2009) sur le long terme à la suite d'une intervention brève de conseil en orientation.

Nous avons évalué quantitativement et qualitativement les impacts longitudinaux d'une intervention de conseil en orientation individuelle en mettant l'accent sur l'implémentation des projets professionnels. Le matériel quantitatif a permis d'évaluer les difficultés de choix ainsi que la satisfaction de vie tout au long du processus et de comparer ces résultats avec leur évolution après le processus d'aide. Le choix des variables de résultat a été fait dans le but d'observer les impacts spécifiques et les impacts non-spécifiques d'une intervention en orientation sur la base des observations de Whiston et collègues (1998). Ces derniers ont en effet montré que les interventions en orientation ont des impacts sur des variables qui dépassent le cadre professionnel, signifiant qu'elles peuvent affecter une personne au-delà de sa vie professionnelle. Dans cette étude, nous avons cherché à diminuer les difficultés de choix professionnel dont les clients souffrent. Celles-ci représentent les impacts spécifiques recherchés au travers de l'intervention alors que la satisfaction de vie a été mesurée afin d'évaluer si et comment le bien-être subjectif était affecté en tant que variable non-spécifique. Finalement, des analyses qualitatives ont été menées dans le but de vérifier si les projets professionnels ont été réalisés à la suite du processus de conseil.

## 2. Méthode

### 2.1. Participants

L'échantillon est composé de 199 consultants en orientation, 101 femmes et 98 hommes âgés de 14 à 56 ans ( $M = 21.8$ ,  $ET = 7.3$ ). 68% de l'échantillon est composé d'étudiants en fin de scolarité obligatoire (secondaire I), de gymnasiens (secondaire II) ou d'étudiants universitaires. 32% de l'échantillon est composé d'adultes actifs sur le marché du travail ou sans emploi. Tous les participants se sont adressés au service de manière libre et volontaire. Environ 89% des participants sont suisses.

Etant donné que le présent échantillon est composé de clients d'âges hétérogènes, les analyses pourraient être biaisées par la comparaison de participants vivant des étapes de développement vocationnel relativement différentes. Cependant, nous voulions conserver un échantillon le plus représentatif possible en termes d'âge de la population recherchant un soutien pour des choix d'orientation. Etant donné que nous avons observé une distribution bimodale de l'âge de l'échantillon, nous avons alors distingué deux groupes : un groupe de 144 clients de 14 à 21 ans, ( $M = 18$ ,  $SD = 1.7$ ), et un groupe de 55 clients de 22 à 56 ans ( $M = 31.2$ ,  $SD = 7.7$ ). Tous les résultats de l'étude vont être présentés en utilisant la comparaison entre ces deux groupes. Cette séparation est également pertinente en terme d'implications pratiques puisqu'en Suisse, les consultants jusqu'à 21 ans sont plus susceptibles de se trouver dans une phase de première orientation alors que les individus de 22 ans et au-delà sont, dans la plupart des cas, dans un processus de réorientation.

Nous avons également du faire face à un phénomène de mortalité expérimentale dans cette étude. Les 199 consultants inclus dans l'étude ont tous complété les deux phases d'évaluation quantitatives à la fin du premier et du dernier entretien. Cependant, uniquement 126 (63%) de ces consultants ont participé à au moins une des deux évaluations longitudinales. Parmi ces 126 consultants, 84 (67%) ont participé aux deux évaluations de suivi. Le taux d'attrition se situe donc en conséquence entre 33% et 37%. Nous supposons que cette mortalité expérimentale est due à un certains nombre de facteurs, qui peuvent notamment inclure : un déménagement, une année sabbatique (stage linguistique), un manque de motivation, peu de satisfaction par rapport au service fourni, ou encore certains traits de personnalité. Parmi les 126 participants qui ont complété au moins une des évaluations de suivi, seulement 78 (62%) d'entre eux ont répondu au matériel qualitatif. La raison est que les questions ouvertes ont été introduites dans l'étude uniquement au milieu de la période de récolte de données.

## 2.2. Données quantitatives

**Career Decision-making Difficulties Questionnaire** (CDDQ; Gati, Krausz, & Osipow, 1996; Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000). Le questionnaire sur les difficultés à faire un choix professionnel est basé sur une théorie et est utilisé dans le but d'identifier les difficultés dans le processus de choix ainsi que d'observer leur évolution au cours du temps. Le CDDQ est un instrument auto-évaluatif composé de 34 items recouvrant trois catégories d'indécision :

- le Manque de Préparation : « Le travail n'est pas la chose la plus importante dans la vie et c'est pour cela que le choix d'une profession ne me préoccupe pas beaucoup ». Cette échelle contient trois sous-catégories: le Manque de Motivation, l'Indécision Chronique et les Croyances Dysfonctionnelles.
- le Manque d'Information : « Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais toujours pas quelles professions m'intéressent ». Cette échelle est composée de quatre sous-catégories: Le Manque d'Information sur le Processus, le Manque d'Information sur Soi, le Manque d'Information sur les métiers, et la Difficulté à Obtenir de l'Information.
- les Informations Inconsistantes : « Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car mes aptitudes et compétences ne correspondent pas à celles requises par la profession qui m'intéresse ». Cette échelle est composée de trois sous-catégories: les Informations Incohérentes, les Conflits Internes et les Conflits Externes.

Le niveau total d'indécision vocationnelle est évalué en calculant le score moyen des 10 sous-échelles. Les clients répondent en indiquant leur degré d'accord sur une échelle de Likert en 9 points (*1 = ne me correspond pas du tout, 9 = me correspond tout à fait*).

La version française du CDDQ (Marro, 2009) a été utilisée dans cette étude. La fidélité interne mesurée au début de l'intervention, à la fin de l'intervention et aux deux évaluations de suivi sont élevées pour le score Total (.87, .91, .94, and .90), pour l'échelle du Manque d'Information (.84, .90, .94, and .90), et des Informations Inconsistantes (.77, .83, .90, and .81). L'échelle du Manque de Préparation est associée à une fidélité interne relativement basse à chaque évaluation (.64, .67, .60, and .60). Ces coefficients sont similaires à ceux observés par Gati et collègues (1996) qui ont rapporté des coefficients d'homogénéité de .95, .63, .95, and .89, respectivement pour le score Total du CDDQ, le Manque de Préparation, le Manque d'Information et les Informations Inconsistantes.

**Satisfaction With Life Scale** (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Pavot & Diener, 1993). L'échelle de satisfaction de vie (SWLS) a été choisie en vue de mesurer le bien-être général des participants de l'étude. Le SWLS est composé de cinq items sur une échelle de Likert en 7 points ( $1 = pas du tout d'accord$ ,  $7 = tout à fait d'accord$  ; e.g., « Pour la plupart des aspects, ma vie est proche de mon idéal »). Cet instrument a une bonne sensibilité et a été utilisé dans le but de détecter des changements dans la satisfaction de vie pendant et après des interventions (Pavot & Diener, 2008). Diener et collègues ont rapporté une fidélité interne de .87 et nous avons trouvé les indices d'homogénéité suivants pour les quatre temps d'évaluations de la présente étude : .85, .87, .86 et .88.

### 2.3. Données qualitatives

Les analyses qualitatives ont été guidées par les deux questions de recherche suivantes : « Quelles sont les trajectoires professionnelles empruntées par les clients depuis le début des entretiens d'orientation jusqu'à un an après ? », « Quelles sont les impressions des clients sur la manière dont ils atteignent leurs projets professionnels ? » Ces questions de recherche sont basées sur les questions ouvertes qui ont été incluses dans l'étude en cours de route dans le but de mieux comprendre les trajectoires professionnelles des clients d'après leur propre point de vue. Pour ce faire, nous avons demandé aux conseillers de rapporter des données issues de la première séance concernant la demande spécifique de chaque client ainsi que leur situation personnelle et professionnelle en début d'intervention. Les conseillers ont également rapporté des données issues de la dernière séance de conseil concernant les plans et les choix professionnels des clients. Ce set de données rapportées par le conseiller a été utilisé pour comprendre la situation personnelle des participants telle qu'elle leur a été rapportée ainsi que les projets professionnels qui ont été faits tout au long de l'intervention de conseil. D'autre part, nous avons demandé aux clients de répondre à des questions ouvertes concernant leur situation personnelle et professionnelle, trois mois et un an après la fin de l'intervention de conseil. La triangulation des ces données initiales rapportées par les conseillers ainsi que les données de suivi rapportées par les clients a permis de déterminer dans quelle mesure chaque client a implémenté un projet professionnel tel que discuté en entretiens. Ce processus a ainsi permis de créer des trajectoires professionnelles.

Lors des évaluations de suivi, nous avons demandé aux clients d'indiquer à quel point ils avaient l'impression d'avoir réalisé les objectifs qu'ils s'étaient fixés sur une échelle de Likert en 4 points ( $1 = tout à fait$ ,  $2 = partiellement$ ,  $3 = par particulièrement$ ,  $4 = pas du tout$ ). S'ensuivait une série de questions ouvertes que les clients ont reçu par courrier trois

mois et un an après la fin des entretiens de conseil. Les questions ouvertes visaient l'observation de la perception des clients de l'implémentation de leur projet professionnel et l'exploration de l'évolution de leur situation professionnelle et personnelle. Les questions ont été présentées de la manière suivante : « Veuillez décrire précisément tous les changements qui ont eu lieu ces trois [ou neuf] derniers mois dans votre vie professionnelle et vie personnelle » et « A ce jour, avez-vous l'impression d'avoir pu réaliser ou d'être en train de réaliser les objectifs que vous vous étiez fixés lors de votre passage au Service de consultation de l'Université de Lausanne ? ». A cette dernière question, les clients devaient choisir une des quatre options décrites ci-dessus. Ensuite, ils avaient la possibilité d'ajouter un commentaire libre à cette réponse.

#### 2.4. *Analyses qualitatives*

L'équipe qui a procédé aux analyses est composée des deux premiers auteurs essentiellement avec l'appui occasionnel du cinquième auteur en ce qui concerne l'analyse de contenu. Le premier et le deuxième auteur ont d'abord codé indépendamment et librement tout le matériel qualitatif selon la procédure d'analyse de contenu proposée par Boyatzis (1998), ceci pour déterminer des thèmes dans les réponses des clients ainsi que les trajectoires professionnelles suivies. De plus, deux approches méthodologiques ont été utilisées : le développement inductif de catégories ainsi que l'application déductive des catégories (Mayring, 2000). Schématiquement, la première étape inductive consiste à formuler des critères de définition à partir des questions de recherches, ce qui va ainsi déterminer les aspects du matériel qui vont être pris en considération pour la formulation des catégories. Les catégories sont construites et révisées sur la base de ces critères. La deuxième étape déductive intervient lorsque les catégories ainsi constituées sont mises en connexion avec le texte. C'est une sorte de contrôle méthodologique sur des parties du texte.

Les auteurs ont constamment comparé leurs résultats lors de réunions de débriefing à chaque phase du processus de codage et d'analyse :

- dans le but de discuter les thèmes et les trajectoires professionnelles qui ont émergé des données (4 réunions)
- dans le but d'atteindre un consensus en ce qui concerne les thèmes et les définitions des trajectoires professionnelles (3 réunions)
- afin de réduire les thèmes en des catégories (3 réunions)
- afin de définitivement confirmer les thèmes et catégories

- procéder au choix des cas les plus illustratifs pour chaque catégorie (2 réunions).

Le cinquième auteur était également informé du processus de codage et de l'avancement des analyses. Il a fourni des feed-back sur les thèmes, les catégories et les trajectoires professionnelles qui ont émergé des données par le travail des deux analystes (4 réunions). Ces feed-back ont été introduits dans une phase ultérieure d'analyse.

Après que les deux premiers auteurs eurent conclu un accord définitif sur les procédures de codage, une analyse parallèle des 10 premiers cas a été menée. Par la suite, le reste de l'échantillon a été codé indépendamment. Afin de s'assurer que la fidélité interjuge de codage soit suffisamment bonne, nous avons calculé le coefficient du kappa de Cohen (1960) sur les 68 participants restants (sur 78 au total) après que toutes les données aient été codées. Ce coefficient de .78 signifie donc que la proportion d'accords entre les deux évaluatrices est de 78%, à savoir que ce chiffre est corrigé pour la probabilité d'être d'accord par hasard.

### *2.5. Procédure*

Tous les participants étaient volontairement engagés dans un processus d'aide à l'orientation au Service de consultations de l'université de Lausanne. L'intervention était composée de quatre à cinq entretiens d'une heure. Le prix de ce service est fixé en fonction du statut professionnel des clients (personnes actives versus étudiant/sans emploi), ceci indépendamment de la durée de l'intervention (quatre ou cinq entretiens). Les entretiens d'orientation ont été menés par des étudiants en fin de programme de Master en « Psychologie du conseil et de l'orientation » sous la supervision de psychologues conseiller-e-s en orientation qualifiés. Bien que l'intervention se soit adaptée aux besoins spécifiques et aux caractéristiques de chaque client, l'enregistrement vidéo ainsi que d'occasionnelles interventions des superviseurs durant les séances, ont permis d'assurer un degré élevé de standardisation des procédures. En effet, lorsque cela était nécessaire, le superviseur était présent dans la séance, la qualité de l'intervention était ainsi assurée au travers d'interventions directes pendant le processus de conseil. De plus, toutes les séances ont été filmées et enregistrées. Finalement, la standardisation de l'intervention a également été assurée grâce à des rencontres régulières entre les superviseurs du service ainsi qu'au travers de feedbacks donnés aux conseillers pendant les sessions de supervision et finalement par l'utilisation d'une base de données informatiques dans laquelle les conseillers ont reporté le contenu et les étapes de chaque séance.

Les clients ayant fait une demande d'aide à l'orientation auprès du Service de consultations pendant la période de récolte de données (d'octobre 2004 à décembre 2008) ont été sollicités par leur conseiller à participer à l'étude en question, ceci à la fin de la première séance. A ce moment là, les clients ont été informés que le but de l'étude était d'évaluer l'efficacité du service en question et que leur participation à l'étude impliquerait un suivi sur un an. On leur a ensuite administré les questionnaires en précisant qu'ils pouvaient poser des questions sur la recherche à tout moment. Leur consentement à la participation à cette étude était volontaire et rejoignait les standards éthiques de l'Association Américaine de Psychologie (APA) and de l'Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle (AIOSP).

Les participants ont complété le CDDQ et le SWLS à la fin de la première séance (évaluation-pre) et à la fin de la dernière séance (évaluation-post). Par ailleurs, on a demandé aux conseillers de récolter des informations qualitatives sur la situation personnelle et les projets professionnels aux temps d'évaluation pre et post. De plus, les participants ont reçu deux questionnaires de suivi trois mois et un an après la fin de leurs séances de conseil. Ces questionnaires contenaient le CDDQ, le SWLS ainsi que les questions ouvertes décrites ci-dessus. Un cahier contenant tous les questionnaire et éventuelles questions ouvertes était rempli en environ 15 minutes, ce qui exclu un effet de fatigue. Nous n'avons donc pas contrebalancé l'ordre d'apparition des questionnaires. Lorsque cela était nécessaire, nous avons rappelé à deux reprises aux participants de répondre aux évaluations de suivi, à moins qu'ils aient explicitement demandé à se retirer de l'étude. Nous avons également envoyé un billet de cinéma gratuit aux participants ayant complété les questionnaires de suivi afin d'encourager leur participation à l'étude.

### *2.6. Intervention*

Comme présenté par Masdonati et collègues (2009) : sur la base des principales classifications des théories de l'orientation et du développement vocationnel suggérées par Betz (2008) et Fouad (2007), l'intervention de conseil en orientation étudiée présentement peut être décrire comme inspirée d'approches théoriques éclectiques (Savickas ,1996). Elle s'inspire principalement de la théorie de l'ajustement au travail et de la théorie sociale cognitive de l'orientation de manière flexible afin d'aider au mieux les consultants à « comprendre leur comportement d'orientation » (Gysbers, Heppner, & Johnston, 2003, p.47). La théorie de l'ajustement au travail a été utilisée dans le but d'aider les consultants à explorer leurs propres intérêts, leur personnalité et leurs compétences d'une part. D'autre part, on les



aide également à explorer leur environnement de travail et de formation afin qu'ils implémentent des solutions professionnelles qui associent les caractéristiques individuelles aux caractéristiques environnementales du marché du travail et de formation. Par ailleurs, des techniques provenant de la théorie sociale cognitive de l'orientation ont été utilisées dans le but de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle particulièrement en ce qui concerne le domaine professionnel, de renforcer les attentes de résultats, de consolider la perception de leurs propres ressources et finalement de les aider à surmonter les obstacles perçus. L'intervention a été menée dans un cadre individuel sur quatre à cinq entretiens d'une heure, ce qui est congruent avec les recommandations de Brown & Ryan Krane (2000) sur le nombre de séances optimales dans les interventions en orientation.

L'intervention comprend trois étapes similaires à celles décrites par Gati et Asher (2001), à savoir l'étape de présélection, l'étape d'exploration en profondeur et l'étape du choix qui forment ensemble le modèle PIC. La première partie des entretiens était dédiée à la clarification des besoins et des demandes des consultants ainsi qu'à la formulation d'objectifs. Une deuxième partie était principalement dédiée à l'évaluation par questionnaires ainsi qu'à la recherche d'informations. La troisième partie consistait en l'évaluation des options possibles, la prise de décision, la planification et l'implémentation du choix. Par ailleurs, le CDDQ utilisé dans cette étude est basée sur la théorie de Gati. Finalement, l'intervention contenait au moins quatre des cinq ingrédients identifiés par Brown et collègues (2003) : l'utilisation de cahiers d'exercices et exercices écrits ; l'interprétation des questionnaires et l'apport de feedbacks individualisés ; l'apport d'informations concrètes sur le monde du travail et sur les formations ; et l'attention portée au soutien social en ce qui concerne le choix professionnel. Le modelage est le seul ingrédient n'ayant pas été systématiquement intégré à l'intervention puisqu'elle dépendait de la demande du consultant.

### **3. Résultats**

#### *3.1. Résultats quantitatifs*

Nous avons utilisé des analyses de variance de type mixte qui combinent des mesures répétées et un plan indépendant. La création d'une variable « âge » à deux modalités (jusqu'à 21 ans / plus de 21 ans) a permis de prendre en compte la distribution bimodale de l'âge et ainsi d'éviter le risque d'interpréter des résultats globaux qui seraient en réalité influencés par l'étape de développement vocationnel dans lequel se situent les clients. Nous avons donc observé la progression des variables dépendantes (i.e., l'indécision vocationnelle et le bien-

être subjectif) et introduit l'âge comme variable de comparaison dans le but de différencier l'évolution des clients âgés jusqu'à 21 ans de ceux de plus de 21 ans. Comme cela a été suggéré par Cohen (1988),  $\eta^2$  partiel a été considéré comme coefficient de la taille de l'effet, .01, .06 et .14 qualifiant respectivement une taille de l'effet petite, moyenne et importante.

Des analyses préliminaires ont été conduites afin de tester l'impact de l'âge, en utilisant la nouvelle variable bimodale, sur les deux variables dépendantes tout au long de l'étude. Les résultats montrent que cette variable n'a pas d'impact significatif sur le score total d'indécision ni sur aucune des catégories d'indécision,  $F(1, 97) \leq 1.78$ , *ns*. Cela signifie donc que l'âge a peu ou pas d'impact indépendamment des autres variables sur l'indécision au travers de l'étude. Cependant, l'âge a une influence significative sur le niveau de satisfaction de vie des participants : les clients de moins de 21 ans ont rapporté un niveau de bien-être subjectif significativement plus élevé que les clients plus âgés,  $F(1, 88) = 9.08$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2$  partiel = .09. En revanche, aucun effet du sexe n'a été observé ni sur l'indécision vocationnelle ni sur le bien-être subjectif.

Selon la première hypothèse quantitative, le niveau de difficulté de choix vocationnel des consultants était sensé diminuer alors que le bien-être subjectif était sensé augmenter entre le début et la fin de l'intervention d'orientation. Afin d'évaluer cette première hypothèse concernant les difficultés d'indécision en fonction de l'âge, nous avons exécuté une ANOVA à mesures répétées (pre-post) sur le score total du CDDQ ainsi qu'une MANOVA à mesures répétées sur les trois catégories du CDDQ. On a introduit les groupes d'âge comme variable indépendante additionnelle dans ces deux analyses. Conformément à nos hypothèses, un effet principal significatif de l'intervention est observé au travers de la diminution du score total d'indécision,  $F(1, 196) = 158.53$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2$  partiel = .44. Cependant, aucun effet d'interaction de l'intervention et de l'âge n'a été mis en évidence,  $F(1, 196) = .60$ , *ns*. Deux catégories d'indécision ont contribué à cette diminution significative de l'indécision : le Manque d'Information,  $F(1, 196) = 241.11$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2$  partiel = .55, et les Informations Inconsistantes,  $F(1, 196) = 35.13$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2$  partiel = .15. Cependant, aucune évolution significative au cours du temps n'a pu être mise en évidence sur l'échelle du Manque de Préparation,  $F(1, 196) = .46$ , *ns*. A nouveau, l'interaction entre l'intervention et l'âge ne s'est pas révélée significative pour aucune des trois catégories,  $F(1, 196) \leq 1.04$ , *ns*.

De même que ci-dessus, l'évaluation des effets de l'intervention sur l'évolution du bien-être subjectif des clients au cours de l'intervention a été examinée à l'aide d'une

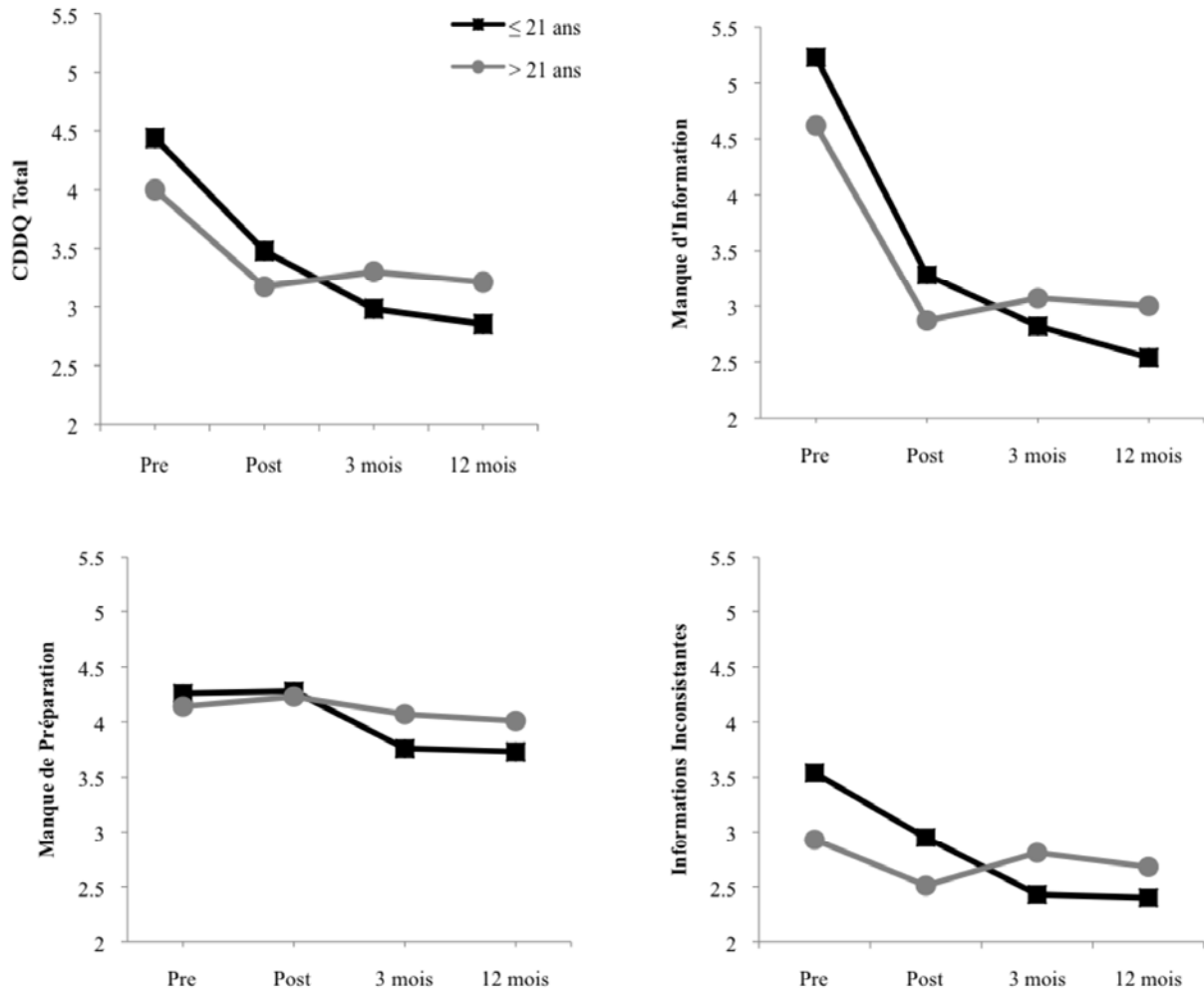
ANOVA à mesures répétées (pre-post) mixte. Les résultats indiquent une augmentation significative de la satisfaction de vie au cours de l'intervention mise en évidence par une taille de l'effet modérée,  $F(1, 197) = 25.35, p < .001, \eta^2$  partiel = .12. Cependant, aucun effet d'interaction avec l'âge n'a été observé,  $F(1, 197) = .24, ns$ . Des analyses plus détaillées sur l'efficacité à court-terme de cette intervention d'orientation ont été présentées par Masdonati et collègues (2009). Ces analyses ont été menées sur un sous-échantillon de l'étude en relation à un groupe de comparaison ( $n = 89$ ) composés d'étudiants n'ayant pas fait appel au Service de consultations et n'ayant pas reçu d'aide individualisée à l'orientation.

La deuxième et principale hypothèse de la présente étude concerne la stabilité longitudinale des impacts positifs observés à court-terme. Le graphique 3 montre l'évolution du score total du CDDQ ainsi que des trois catégories d'indécision tout au long de l'étude, et ceci en fonction de l'âge. Nous avons procédé à une ANOVA à mesures répétées mixte prenant en compte deux temps d'évaluation (évaluation post et suivi après un an). L'âge est considéré à nouveau comme variable indépendante. Le but était de vérifier si les effets se maintiennent sur le long terme. Les résultats indiquent que les difficultés de choix professionnel diminuent significativement et de manière modérée après l'intervention,  $F(1, 100) = 6.23, p < .05, \eta^2$  partiel = .06. Il est intéressant de constater un effet d'interaction avec l'âge. Les clients jusqu'à 21 ans voient leur difficultés d'indécision diminuer de manière significative alors que celles des clients de plus de 21 ans restent stables,  $F(1, 100) = 7.83, p < .01, \eta^2$  partiel = .07.

Nous avons ensuite procédé à des MANOVAs à mesures répétées avec l'âge comme variable indépendante afin d'investiguer les effets longitudinaux de l'intervention sur les scores du CDDQ. Les résultats indiquent un effet principal de l'intervention à l'exception d'une diminution significative et modérée d'une des trois catégories : le Manque de Préparation. Il est intéressant de constater que les scores au Manque de Préparation, alors qu'ils restaient stable à court-terme (pre-/post-), diminuent lors des évaluations de suivi,  $F(1, 100) = 7.73, p < .01, \eta^2$  partiel = .07. Cependant, nous n'observons pas d'effet d'interaction avec l'âge,  $F(1, 100) = .56, ns$ . Même si nous n'observons pas de changement global longitudinal pour les catégories du Manque d'Information et des Informations Inconsistantes, les résultats montrent que l'effet d'interaction de l'intervention avec l'âge est significatif au cours du temps. Un effet d'interaction significatif et modéré apparaît sur l'échelle du Manque d'Information,  $F(1, 100) = 3.90, p < .05, \eta^2$  partiel = .06 et des Informations Inconsistantes,  $F(1, 100) = 8.03, p < .01, \eta^2$  partiel = .07. A nouveau, les clients plus jeunes que 21 ans voient

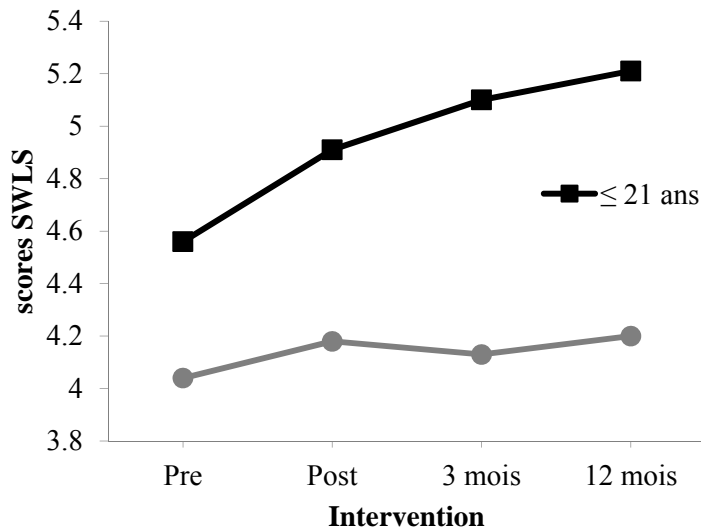
leurs scores diminuer alors que les scores des clients plus âgés restent stables, voire même augmentent sensiblement.

Graphique 3 : Efficacité à long terme du counseling d'orientation sur les difficultés décisionnelles en fonction de l'âge



Le graphique 4 présente l'évolution de la satisfaction de vie à chaque temps d'évaluation en fonction de l'âge. Bien que nous ayons observé un effet principal de l'intervention au cours de l'évaluation pre-/post- ainsi qu'un effet de l'âge tout au long de l'étude, aucun changement significatif lié à un effet de l'intervention ou à une interaction avec l'âge n'a été observé sur l'échelle du bien-être entre le temps d'évaluation et un an après la fin des entretiens,  $F(1, 90) \leq 2.93$ , *ns*.

Graphique 4 : Evolution longitudinale de la satisfaction de vie



Dix MANOVAs mixtes supplémentaires ont été menées afin de vérifier les impacts de l'intervention d'orientation ainsi que de l'âge sur les sous-échelles du CDDQ (Tableau 1). En ce qui concerne les sous-échelles du Manque de Préparation, c'est les scores à l'Indécision Chronique qui montrent la plus importante diminution que l'on peut qualifier de modérée,  $F(1, 100) = 11.48, p < .01, \eta^2$  partiel = .10. Les scores des sous-échelles du Manque de Motivation et des Croyances Dysfonctionnelles ne sont pas concernées. En ce qui concerne les résultats de la catégorie Manque de Préparation, on n'observe pas d'interaction entre l'intervention et l'âge. Pour ce qui est des sous-échelles du Manque d'Information, on observe un effet principal significatif et modéré de l'intervention,  $F(1, 100) = 7.36, p < .01, \eta^2$  partiel = .07, ainsi qu'un effet d'interaction modéré,  $F(1, 100) = 9.19, p < .01, \eta^2$  partiel = .08 sur le Manque d'Information sur le processus de choix professionnel. De plus, on observe un faible mais significatif effet d'interaction pour le Manque d'Information sur les moyens d'obtenir de l'information. On n'observe cependant aucun effet principal ni d'interaction sur le Manque d'Information sur soi ou le Manque d'Information sur les professions. Finalement, les sous-échelles des Informations Inconsistantes ne démontrent aucune diminution significative mais un effet modéré d'interaction entre l'âge et l'intervention pour les Informations Incertaines,  $F(1, 100) = 6.53, p < .05, \eta^2$  partiel = .06, et les Conflits Internes,  $F(1, 100) = 10.41, p < .01, \eta^2$  partiel = .09. Aucun effet significatif n'a été observé en ce qui concerne la sous-échelle Conflit Externe.

Tableau 1 : Moyennes et Ecart-types longitudinaux des sous-échelles du CDDQ en fonction de l'âge

Age / Variable	Post		3 mois		12 mois	
	Moyenne	ET	Moyenne	ET	Moyenne	ET
<b>Consultants ≤ 21 ans</b>	<i>n</i> = 145		<i>n</i> = 80		<i>n</i> = 76	
<i>Manque de Préparation</i>						
manque de motivation	3.15	1.65	3.06	1.75	2.52	1.58
indécision chronique***	5.83	1.98	5.16	1.89	5.03	1.81
croyances dysfonctionnelles	4.27	1.46	3.77	1.19	3.73	1.58
<i>Manque d'Information</i>						
sur le processus de choix**/+++	3.78	1.75	3.07	1.74	2.57	1.40
sur soi	3.17	1.61	3.00	1.72	2.53	1.37
sur les métiers/monde du travail	3.56	1.79	3.21	1.82	2.89	1.77
sur les moyens d'obtenir de l'info.+	2.79	1.59	2.54	1.45	2.32	1.58
<i>Informations Inconsistantes</i>						
informations incertaines+	3.19	1.67	2.78	1.59	2.70	1.67
conflits internes+	3.68	1.62	3.10	1.53	2.89	1.46
conflits externes	2.48	1.70	1.93	1.51	1.86	1.62
<b>Consultants &gt; 21 ans</b>	<i>n</i> = 57		<i>n</i> = 31		<i>n</i> = 28	
<i>Manque de Préparation</i>						
manque de motivation	3.26	1.84	3.23	1.82	3.27	1.97
indécision chronique***	5.81	2.07	5.33	2.15	5.15	2.14
croyances dysfonctionnelles	3.67	1.55	3.47	1.58	3.33	1.53
<i>Manque d'Information</i>						
sur le processus de choix**/+++	3.16	1.83	3.08	1.68	3.23	2.00
sur soi*	3.05	1.93	3.15	2.09	3.31	2.02
sur les métiers/monde du travail	2.91	1.81	2.67	1.90	2.65	1.56
sur les moyens d'obtenir de l'info.+	2.37	1.44	2.40	2.10	2.45	1.62
<i>Informations Inconsistantes</i>						
informations incertaines+	2.85	1.60	2.86	1.76	2.96	1.60
conflits internes+	3.11	1.42	3.36	2.09	3.25	1.21
conflits externes	2.04	1.52	2.14	1.89	1.63	1.24

Note. Effet principal de l'intervention: \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

Effet d'interaction Age × Intervention: + $p < .05$ . ++ $p < .01$ . +++ $p < .001$ .

Les analyses ci-dessus ont toutes été calculées entre l'évaluation du dernier entretien et le suivi un an après. Dans le but de conserver le plus possible de données, les résultats présentés ne spécifient pas l'évolution, d'une part entre la fin des entretiens et la première évaluation de suivi après trois mois, et d'autre part entre les deux évaluations de suivi. C'est pourquoi nous avons procédé à des ANOVAs (pour le score total au CDDQ) et des MANOVAs (pour les catégories du CDDQ) mixtes supplémentaires entre les différentes évaluations de suivi (post-test/3mois et 3mois/1 an). Ceci afin de tester si la quantité de changements significatifs lors des évaluations de suivis diffère en fonction de la proximité de l'intervention. En ce qui concerne les scores totaux au CDDQ, ils n'indiquent aucun changement significatif, ni entre la fin des entretiens et le premier suivi ni entre les deux évaluations de suivi. Bien que certains résultats soient proches du niveau de significativité, le Manque de Préparation est la seule échelle diminuant de manière modérée entre l'évaluation post-intervention et le premier suivi à trois mois,  $F(1, 105) = 7.19, p < .01, \eta^2$  partiel = .06. On n'observe également aucun changement significatif pour aucune des catégories entre les deux évaluations de suivi. En ce qui concerne la satisfaction de vie, à nouveau son niveau évalué lors des deux suivis ne démontre pas de changement significatif.

Finalement, comme nous l'avons présenté ci-dessus, le taux d'attrition est de 33% à 37% entre la fin des entretiens et les suivis. Pour cette raison, nous avons mené une série d'ANOVAs mixtes dans le but de vérifier si les consultants ayant participé aux évaluations de suivi différaient des consultants n'ayant pas participé à l'entier de l'étude. Ces analyses de variance étaient à mesures répétées entre les évaluations pre-/post- sur le score total du CDDQ et de ses catégories. Nous y avons ensuite introduit une variable indépendante catégorielle concernant des participants ayant ou non terminé l'étude. Nous avons donc testé si le fait d'avoir participé à l'entier de l'étude était associé à l'efficacité du processus. Les résultats indiquent que l'efficacité n'est pas associée de manière significative avec le fait d'avoir rempli les évaluations de suivi, si ce n'est pour le Manque de Préparation,  $F(1, 198) = 8.27, p < .01, \eta^2$  partiel = .04. Les sujets ayant complété l'étude présentaient un niveau de préparation inférieur tout au long de l'étude. Après vérification par l'utilisation de tests du chi-carré, nous pouvons affirmer que ni l'âge ni le sexe ne sont associés au taux d'attrition.

### 3.2. Résultats qualitatifs

Un des objectifs de cette étude est d'explorer l'expérience subjective individuelle du processus d'implémentation d'un projet professionnel après une série d'entretiens d'orientation. Plusieurs thèmes ont émergé des données qualitatives. Ceux-ci sont indiqués en italique ci-dessous, ainsi que quatre types de trajectoires professionnelles : implémentation d'un projet professionnel ou de formation discuté en entretien, implémentation partielle du projet, changement de projet, et pas d'évolution professionnelle pendant l'année qui suit le conseil. Le tableau 2 exemplifie chacune des catégories par une trajectoire d'un des participants. Bien que la limitation en termes d'espace dans un tel article ne nous permette pas d'illustrer complètement chaque cas, nous avons sélectionné les informations les plus pertinentes de chaque cas dans le but de démontrer la complexité et l'hétérogénéité de chacune des trajectoires au travers du temps.

Comme indiqué dans le tableau 2, la majorité des clients suivent une trajectoire d'*implémentation* (64%). Cela signifie qu'un an après les entretiens de conseil, ils ont mis en place un des projets discutés alors et déclarent avoir l'impression d'avoir atteint les buts qu'ils s'étaient fixés. Les autres participants ont soit *partiellement implémenté* (12%) leur projet et objectifs, soit *changé* (12%) de projet par rapport à ce qu'ils avaient discuté en entretien d'orientation, ou alors n'ont rapporté *aucune évolution professionnelle* (12%) par rapport à leurs objectifs. Chacune de ces trajectoires professionnelles, ainsi que les thèmes principaux qui les définissent, sont développés plus bas.

#### *Implémentation*

Lors du suivi après un an, les clients inclus dans cette trajectoire professionnelle ont implémenté leur choix principal ou un des choix professionnels envisagés avec leur conseiller-e. Le groupe peut cependant se diviser en deux sous-groupes. Le premier est composé de participants ayant été inclus dans cette catégorie parce qu'ils avaient débuté des études universitaires ou un apprentissage ou tout autre programme de formation (par exemple pour des adultes en réorientation). La plupart d'entre eux expriment de plus en plus de certitude quant à leur choix lors des deux suivis longitudinaux comme exemplifié dans le cas illustratif de la catégorie (tableau 2). Le second groupe de participants de cette catégorie est composé de participants qui ont témoigné d'avancées significatives vers les buts professionnels qu'ils s'étaient fixés. Par exemple, la participante 11331 avait planifié de commencer une école de traduction après avoir terminé le gymnase. Lors du suivi à trois mois, elle avait obtenu sa maturité et après un an, elle étudiait l'espagnol à Séville, affirmant :



Je fais le nécessaire pour pouvoir entrer dans l'école que je veux faire l'année prochaine (ETI-Genève) et je me suis déjà décidée sur les alternatives possibles si je n'arrive pas à rentrer à l'ETI.

Par ailleurs, deux profils principaux composent cette catégorie en terme de processus : les clients ayant implémenté leur projet déjà après trois mois et qui le confirme après un an, et les clients n'ayant pas encore implémenté leur projet après trois mois mais seulement après un an. En guise d'exemple du premier type de profil, la participante 11121 était une étudiante au gymnase lors de l'intervention. Trois mois plus tard, elle était déjà engagée dans un cursus en droit à l'université. Un an après, elle était toujours satisfaite de ce choix. Elle a même rapporté avoir réussi sa première série d'examen. D'autres consultants ont vécu des trajectoires plus progressives, tel que le participant 11174 qui mentionnait lors du suivi à trois mois qu'il n'avait pas encore décidé quoi faire après avoir terminé le gymnase. En revanche, après un an, il dit : « La consultation m'a aidé à choisir dans quelle voie me lancer ». Il avait obtenu sa maturité gymnasiale et avait débuté des études à l'école polytechnique fédérale. Toutefois, les trajectoires de certains consultants de ce groupe ne sont pas si linéaires. Parfois, l'interaction entre les sphères privées et professionnelles s'est avérée comme un frein à l'implémentation du projet. Après trois mois, la participante 11227 s'est montrée satisfaite de son choix ainsi que d'avoir entamé une formation en architecture, mais après un an, elle mentionnait des doutes quant à la réussite de ses examens en lien avec des difficultés personnelles :

Je suis sur le point de finir ma 1<sup>ère</sup> année. J'ai des examens en juin. Si je réussis l'année je passe en 2<sup>ème</sup>, si je ne passe pas je me lancerai dans un stage dans un bureau d'architecture. Si ce stage me plaît j'envisage un apprentissage en dessinateur de bâtiment ou sinon revenir sur l'idée d'orthophoniste. Sphère personnelle : je me suis renfermée ; beaucoup moins sociable ; je me fais suivre par une psy ; j'ai des périodes de déprime ; santé nickel ; peu de loisirs car beaucoup de boulot.

Ces résultats confirment non seulement que le processus d'implémentation et les transitions sont des processus à long terme mais également qu'ils s'expliquent par de nombreux facteurs. On pourrait penser que l'implémentation d'un choix professionnel est simplement cohérent avec l'état décisionnel et les aspects motivationnels. C'est ce que nous avons notamment observé (par exemple, choix confirmé, voie trouvée, motivation à implémenter le choix). Mais au-delà, des facteurs contextuels (par exemple, la durée des études jusqu'à la fin du gymnase, l'échec à l'admission dans une école secondaire supérieure) ou des difficultés personnelles (un déménagement ou la séparation des parents) peuvent rendre les transitions particulièrement longues et complexes.

Tableau 2 : Trajectoires professionnelles des consultants tout au long de l'intervention et lors des deux suivis

	Pre		Post	
Catégorie	N	Situation/Demande	Pistes/Projets	Situation/Changement
<i>implémentation</i>	50	Il est en HEC mais doute que cela soit pour lui. Il aimerait trouver une formation qui lui plaise.	Haute Ecole de tourisme, Haute Ecole Pédagogique ou Haute Ecole en économie d'entreprise	Il a commencé des études à la HEP. "Je suis assez sûr d'avoir trouvé ma voie, reste à la suivre!"
<i>Changement</i>	10	Il est en examen de fin de Maturité. Il hésite à confirmation de deux voies: HEC et architecture EPFL.	Architecture EPFL ou Haute Ecole de Commerce (HEC)	Il suit un apprentissage de dessinateur en bâtiment. "L'EPFL étant trop théorique, j'effectue un apprentissage accéléré en 2 ans afin de pouvoir accéder à une HES en architecture."
<i>Implémentation partielle</i>	9	Il est en 2ème année de maturité. Il hésite à continuer ses études et à besoin de se remotiver. Il désire explorer les domaines après la maturité.	Il a passé l'année et fait des stages dans le domaine informatique. Piste: Informatique à l'EPFL	Il est toujours au gymnase. "Une meilleure confiance en moi-même (à la suite de mes entretiens). Je trouve des réponses à mes questions. Je sais mieux m'organiser dans mon travail."
<i>Pas d'évolution professionnelle</i>	9	Elle est en 2ème année de gymnase et veut trouver quoi faire après. Ses parents ont divorcé et elle est en conflit avec sa mère.	Biologie/Chimie par l'université ou une Haute Ecole	Elle est toujours au gymnase. "Je n'ai toujours pas d'idée fixe de ce que je vais faire après le gymnase."

Note : HEC = Hautes Etudes Commerciales ; HEP = Haute Ecole Pédagogique ; EPFL = Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne ; HES = Haute Ecole Spécialisée

Un grand nombre de consultants dans cette catégorie (44%) ont exprimé de la *congruence* et de la *satisfaction* envers leur choix et leur trajectoire professionnelle. Par exemple, le participant 11304 affirme : « J'ai fait un choix sur la base de ces consultations et je ne le regrette pas : j'ai l'impression d'être là où il faut que je sois ». La plupart des signes de satisfaction ont été exprimés par de la congruence entre les caractéristiques individuelles et la nature de leur choix professionnel (« J'ai trouvé ma voie », « Je suis au bon endroit », « Cela me convient parfaitement »). Une participante a par exemple exprimé sa satisfaction envers un changement qui s'est produit après avoir réduit sa charge de travail hebdomadaire. Un autre participant s'est montré satisfait de se sentir compétent dans la matière choisie. Par ailleurs, 18% des participants de cette catégorie ont exprimé de la satisfaction envers le service de consultation. Le participant 11296 : « N'ayant pas obtenu mon bac, les séances auprès de votre service m'ont beaucoup aidé à rebondir et à me projeter et finalement à choisir ma formation actuelle ! ». Finalement, très peu de consultants ont exprimé de l'insatisfaction envers l'intervention d'orientation.

En revanche, tous les participants de cette catégorie n'étaient pas complètement satisfaits de leur choix. Si l'implémentation de leur projet professionnel confirme le succès de l'intervention, certains clients ont exprimé des *sentiments négatifs ou mitigés*. Certains consultants rencontraient en effet des problèmes liés à l'implémentation de leur projet ou avaient des doutes quant aux perspectives à long terme de leur choix. Par exemple, le consultant 11216 a exprimé des sentiments paradoxaux en lien avec sa réorientation professionnelle. « J'ai trouvé le domaine d'activité dans lequel j'ai envie de m'éclater ces 25 prochaines années [le développement durable] mais pas le métier ni l'entreprise, ni comment ». Pour la consultante 11067, son insatisfaction était liée au décalage entre théorie et pratique : « Je suis en train de les réaliser [ses objectifs professionnels]... mais le côté pratique n'est absolument pas traité à l'uni et cela me pèse un peu ! ». De manière similaire, la consultante 11028 a exprimé des doutes quant à son insertion sur le marché du travail :

Je fais actuellement un sans faute dans la formation que j'ai entamée après ma consultation [Master universitaire] et j'ai pris énormément de plaisir à suivre les cours. Mais maintenant que je me retrouve à trois mois de la fin, face à mon mémoire, j'ai du mal à avancer et commence à douter quant aux possibilités de débouchés.

En somme, on pourrait penser que l'implémentation des projets professionnels discutés en consultation a été un succès unilatéral. Mais dans les faits, on observe certaines

nuances dans la manière dont les consultants vivent ces trajectoires d'implémentation. Ce vécu peut atténuer leur propre perception de leur succès.

### *Changement*

Les clients que nous avons placé dans cette catégorie ont changé d'avis après les entretiens de conseil et ont implémenté un projet différent de celui discutés pendant les séances. Un tel changement pourrait être interprété comme un échec de l'intervention de conseil. Au contraire, être capable de se repositionner sans aucune autre assistance (de type conseil en orientation), souligne certainement l'efficacité de l'intervention. Cela indique notamment une augmentation du sentiment de compétence lié aux aspects professionnels. De plus, la majorité de ces consultants sont *satisfaits de leur nouveau choix*. On peut finalement faire l'hypothèse que l'intervention a contribué à améliorer deux composantes importants de la démarche : les compétences décisionnelles des consultants ainsi que leur confiance en eux-mêmes à suivre un nouveau plan.

Les consultants ont exercé différents types de changements dans leurs plans professionnels. Certains d'entre eux ont décidé de poursuivre une trajectoire différente mais dans le même domaine professionnel. Un étudiant à l'université a décidé de changer de branche principale pour se diriger vers ce qui avait été discuté comme un deuxième choix pendant les entretiens. L'exemple illustré dans le Tableau 2 concerne un consultant qui est devenu insatisfait de ses études universitaires entre les deux suivis longitudinaux. Il a alors décidé de poursuivre sa formation dans une école technique lui permettant d'atteindre ses objectifs professionnels par un moyen différent.

Ces changements congruents contrastent avec des changements plus drastiques effectués par certains consultants. Certains clients manifestent un sentiment d'ambivalence lorsqu'ils n'ont pas implémenté un choix effectués pendant les séances d'orientation. Le consultant 11148 a affirmé:

D'une certaine façon, j'ai tout à fait réalisé mes objectifs professionnels car j'ai trouvé une voie ; d'un autre côté pas du tout, mon orientation est tout autre. Nous avons conclu avec une orientation universitaire (médecine) et je m'apprête actuellement à commencer des études de musique.

Une enseignante ayant fait appel au service de consultations pour une réorientation professionnelle était en prise avec une situation de crise à la fois professionnelle et personnelle. Elle désirait obtenir de l'information afin de se diriger vers une formation

universitaire. Après trois mois, elle nous répondait qu'elle était en congé sabbatique en Australie pour une année. Lorsqu'elle est revenue de son séjour, elle indiquait qu'elle avait commencé une activité en tant qu'indépendante. A nouveau, l'importance des sphères de vie multiples qui s'entremêlent avec les projets professionnels est évidente dans ce dernier exemple. Dans ce cas particulier, l'année sabbatique a vraisemblablement davantage influencé les changements qui se sont produits que ne l'a fait l'intervention de conseil. Dans la même veine, le changement est également très bien exemplifié dans les mots de la participante 11322. Ses difficultés familiales qui étaient fortement liées à son état d'indécision ont été longuement discutées lors du processus de conseil :

J'ai renoncé à m'inscrire à l'EESP. Je me suis inscrite à l'université en psychologie. [...] J'ai repris mes études après un an et j'ai très envie de devenir psychologue. Les études m'intéressent pas mal. J'ai toujours des soucis de famille mais depuis quelque temps, j'arrive à prendre un peu de distance par rapport à ça, j'essaie de positiver.

Finalement, plusieurs consultants de cette catégorie ont changé d'avis mais n'ont pas encore implémenté leur nouveau choix. Pour la majorité d'entre eux, ils n'avaient pas encore quitté le gymnase un an après les séances de conseil et n'ont pas eu, en conséquence, l'opportunité d'implémenter un nouveau choix. Cependant, quelques commentaires d'étudiants au gymnase démontrent clairement qu'un changement était en cours bien avant que le processus d'implémentation ne débute : « J'ai changé de décision. Petit à petit j'ai décidé de faire l'école hôtelière ».

### *Implémentation partielle*

Les consultants placés dans cette catégorie ont démontré des progrès ou une certaine évolution de leur situation mais n'ont pas présenté une réalisation complète des buts qu'ils s'étaient fixés. Pour ces personnes, d'importantes questions restent non résolues un an après. L'exemple illustré dans le Tableau 2 concerne un participant qui a exprimé des progrès personnels dans l'augmentation de sa motivation et de ses techniques d'apprentissage. En revanche, il était toujours incapable d'exercer un choix professionnel. Pour certains des étudiants au gymnase, une année n'est pas suffisante pour implémenter un choix. Quelques uns ont décidé de prendre une année sabbatique après leurs études, d'autres encore ne sont simplement pas prêts à choisir.

Comme cela a été affirmé par l'un des consultants : « Une transition prend du temps, juste pour déterminer une nouvelle voie à suivre ». Pour les adultes en réorientation

professionnelles, les situations sont souvent plus compliquées et prennent du temps à devenir claires. La consultante 11182 travaillait au foyer et désirait réintégrer le marché du travail en tant qu'enseignante. Lors du premier suivi, elle avait augmenté son temps de travail de 10% à 50%, tel que cela avait été planifié pendant les séances de conseil. En revanche, même après une année, elle exprimait encore des doutes quant à ce qu'elle « devait » faire pour concilier les sphères personnelle et professionnelle de sa vie :

Je n'ai plus de dettes. Je suis motivée par mon travail. La chance nous sourit, nous allons emménager dans une vaste et belle maison dans un lieu idéal. J'aimerais comprendre si je "dois" ou non évoluer dans ma voie professionnelle ou garder l'écrin actuel pour ne pas risquer de le perdre. J'en ai envie mais j'ai peur que cela m'empêche d'assumer mes responsabilités de mère de famille.

Certains des consultants de cette catégorie rencontraient des *difficultés personnelles* et avaient des besoins qui dépassaient les raisons pour lesquelles ils avaient fait appel à un service d'orientation. Ces difficultés personnelles étaient souvent trop complexes pour être résolues durant une intervention brève d'orientation. Bien que certains d'entre eux aient reconnu que le conseil en orientation les avait aidé sur ces questions, il eut été nécessaire de pouvoir leur offrir du temps additionnel ou d'autres formes d'aide pour résoudre leurs problèmes. Malgré la nature brève et centrée sur les aspects professionnels de l'intervention en question, la participante 11177 a exprimé de manière très précise les avantages de l'accompagnement dont elle a bénéficié sur ses difficultés personnelles :

J'ai frappé à votre porte car j'avais besoin d'aide à l'époque, que quelqu'un m'écoute, soit attentif à mon bien-être. J'avais besoin qu'on reconnaisse que j'avais été maltraitée psychologiquement par mon père et par une équipe d'infirmières à [ville suisse]. J'avais envie de tout plaquer mais je n'arrivais pas à prendre de la distance, relativiser.

#### *Pas d'évolution professionnelle*

Les participants placés dans cette catégorie sont ceux qui n'ont pas rapporté de progrès en ce qui concerne leur projet professionnel lors des deux évaluations de suivi. Comme exemplifié dans le Tableau 2, certains de ces participants étaient des étudiants au gymnase qui n'ont ni continué leurs études ni exercé de choix professionnel. Pour la majorité d'entre eux, ce manque d'évolution professionnelle est dû à la détérioration de leur situation personnelle. Presque tous les consultants de cette catégorie ont témoigné d'importantes difficultés personnelles déjà au début de l'intervention (phase dépressives récurrentes) ou avaient à gérer

des situations personnelles difficiles pendant la période de suivi (par exemple, séparation des parents, séparation amoureuse, etc.).

Comme cela a été illustré par des commentaires dans d'autres catégories, la négociation entre les sphères de vie professionnelle et personnelle est un thème récurrent dans le conseil en orientation. Les difficultés personnelles empêchent certains clients de s'investir dans la réalisation de leurs objectifs professionnels. Le consultant 11020, qui était en train de terminer le gymnase pendant la période des séances de conseil, était suivi en même temps par un psychiatre qui lui prescrivait des anxiolytiques. Bien que ses projets à la suite de l'intervention comprenaient la poursuite de ses études, il a uniquement rapporté des difficultés liées à sa santé lors du suivi après un an. « Je souffre de tension nerveuse permanente très forte et de moments d'anxiété le soir, en début de nuit généralement et quasi quotidiennement. Ceci m'empêche de me former ou de travailler. C'est invalidant! ».

La consultante 11106 était enseignante et avait récemment vécu une phase d'épuisement professionnel. Elle envisageait une réorientation à cause des difficultés relationnelles qu'elle rencontrait avec ses collègues. Elle était également dans une phase intense de crise conjugale. Le conseil a d'abord débouché sur l'importance qu'elle travaille prioritairement sur ses difficultés de couple et de travail avant d'effectuer un changement radical d'orientation. Après trois mois, elle avait réussi à se distancer de certaines de ses difficultés professionnelles alors que son couple était remis en questions. Après un an, le couple s'était séparé. « Le départ de mon mari ne me permet plus pour le moment d'envisager un changement d'emploi. [...] Ma situation familiale est difficile, mon état catastrophique! ».

#### **4. Discussion**

L'utilisation de données quantitative et qualitative a permis de fournir d'importantes informations sur les impacts à long terme de notre intervention de counseling d'orientation. Les résultats quantitatifs confirment les hypothèses qui concernent à la fois l'efficacité à court terme et à long terme ainsi que les impacts sur du conseil sur des variables non spécifiques au conseil en orientation. Les difficultés décisionnelles ont diminué de manière significative entre les évaluations pre et post et ont continué à diminuer de manière modérée lors des suivis. De manière intéressante, on a observé une interaction entre l'intervention et l'âge des consultants qui indiquent que les consultants les plus jeunes voient leurs difficultés décisionnelles diminuer davantage sur le long terme. En ce qui concerne la satisfaction de vie, elle a augmenté de manière modérée sur la durée de l'intervention. En revanche, aucune

évolution significative n'a été observée pendant l'année suivante. A nouveau, un effet principal de l'âge souligne, à nouveau, que les clients plus jeunes présentent systématiquement des scores plus élevés sur la satisfaction de vie que les clients plus âgés.

Nous avons également étudié l'implémentation des projets des consultants discutés en entretiens de conseil ainsi que leurs impressions quant à l'atteinte de leurs objectifs professionnels. Les résultats indiquent que la grande majorité des consultants ont implémenté leurs projets professionnels après un an. Certains d'entre eux n'ont que partiellement réussi l'implémentation de leur projet. Un petit nombre d'entre eux ont changé leur plan en cours de route mais de manière fructueuse. Finalement, une petite partie de l'échantillon n'a pas réussi à réaliser de projet professionnel. Au vu de l'ensemble de ces résultats quantitatifs et qualitatifs, nous estimons que l'intervention de counseling d'orientation présentée dans cette étude apparaît efficace et adaptée à l'hétérogénéité des profils des consultants visitant le service. De plus, après vérification, l'efficacité de l'intervention n'est pas associée à la potentialité qu'uniquement les consultants les plus satisfaits auraient continué l'étude.

L'utilisation de données quantitatives et qualitatives nous a permis d'explorer et de mieux comprendre la signification pour les consultants de la diminution de leurs difficultés décisionnelles ainsi que le développement de leur trajectoire professionnelle. Les résultats indiquent différentes évolutions des difficultés décisionnelles identifiées par Gati (1996, 2000), particulièrement pour ce qui concerne le Manque de Préparation qui ne diminue pas entre les évaluations pre et post mais qui présente une diminution significative lors de l'évaluation de suivi après trois mois. En particulier, ce sont les scores de la sous-échelle Indécision chronique qui diminuent à long terme.

Selon le modèle PIC de Gati et Asher (2001), on doit être préalablement prêt à choisir avant de pouvoir entrer dans le processus de choix professionnel. Les consultants seraient ainsi davantage prêts à se concentrer sur les étapes plus cognitives de leur choix professionnel : présélection, exploration et choix. De manière surprenante, cette étude présente une tendance opposée. C'est-à-dire que l'évolution du manque de préparation n'a été observée que sur le long terme. D'ailleurs, les trois sous-échelles liées au Manque de Préparation (Manque de motivation, Indécision chronique, Croyances dysfonctionnelles) sont liées à des aspects plus émotionnels et motivationnels du choix professionnel. Il semble que l'intervention de counseling d'orientation ait eu un impact sur ces caractéristiques plus stables et profondes, mais uniquement sur une période prolongée. Les clients pourraient avoir besoin de temps après les séances de conseil afin de réfléchir à leurs projets, compléter et intégrer ce



qui a été fait pendant les séances. La réussite des étapes d'implémentation pourrait également avoir influencé leur niveau de préparation.

Cette dernière remarque mène à une autre observation liée aux résultats à long terme (voir Graphique 3) : le score Total au CDDQ ainsi que ses trois catégories tels qu'évalués immédiatement après la fin des séances ont évolué de manière différente en fonction de l'âge des participants (pas de manière significative pour le Manque de préparation). En effet, l'intervention s'est montrée tout aussi efficace entre les évaluations pre et post quel que soit l'âge ou le sexe des participants. En revanche, les consultants de moins de 22 ans ont été plus concernés par la diminution à long terme de l'indécision alors que les difficultés décisionnelles des clients de 22 ans et plus sont restés plus stables ou ont augmenté légèrement sur la majorité des catégories d'indécision. En somme, bien que l'intervention soit également efficace pour l'entier de l'échantillon à court terme, les consultants les plus jeunes semblent en bénéficier davantage à long terme. Il est possible que cela soit une manifestation de la diminution de l'indécision développementale chez les participants les plus jeunes plutôt que de l'indécision généralisée (Heppner & Hendricks, 1995; Tyler, 1961). Cette diminution pourrait en effet être plus saillante pour les consultants les plus jeunes justement parce qu'ils sont confrontés de manière plus urgente à un premier choix professionnel dans l'année qui suit le conseil que ne le sont les adultes qui sont déjà insérés sur le marché du travail.

Il semble que l'implémentation des projets professionnels ait agi comme un catalyseur dans la réduction de l'indécision développementale et temporaire. Les consultants les plus jeunes ont sûrement été plus enclins à utiliser les outils d'aide au choix professionnel développés pendant les séances de conseil précisément à cause de la proximité des échéances de choix (choisir entre des études secondaires supérieures ou une formation professionnelle, choisir une branche à l'université, etc.). Dans un monde marqué par l'incertitude, l'indécision de type développementale et des processus de transition peuvent apparaître à n'importe quel âge. De même, l'indécision chronique peut concerner les clients les plus jeunes également. On peut cependant faire l'hypothèse que les consultants qui se réorientent sont peut-être plus enclins à vivre des processus de prise de décision plus longs. Ceci peut de fait impliquer une réorganisation complète de la vie et non pas uniquement la sphère professionnelle. Comme Heppner et Hendricks (1995) l'ont suggéré, le conseil en orientation avec des clients indécis développementaux ou chroniques n'impliquent pas les mêmes processus. Ainsi, les services fournis aux personnes en réorientation pourraient nécessiter une redéfinition en tant que processus à long terme. Les changements professionnels chez les adultes sont souvent

entremêlés avec des problématiques personnelles ou des insatisfactions dans d'autres sphères de leur vie. Ceci pourrait nécessiter plus de temps pour les résoudre dans le cadre du counseling d'orientation.

Les résultats qualitatifs soutiennent et approfondissent les informations obtenues au travers des analyses quantitatives. Elles sont cohérentes avec les résultats quantitatifs qui montrent une diminution significative des difficultés décisionnelles par le fait que 65% des participants ont implémenté leur choix professionnel sur une durée d'une année. De plus, 12% des consultants ont changé d'avis et décidé de suivre une nouvelle voie professionnelle. La moitié de ces derniers avaient déjà implémenté le nouveau choix un an après les consultations. En définitive, trois quart des participants ont implémenté leur projet un an après l'intervention. L'efficacité de la démarche apparaît ainsi confirmée.

Avoir réalisé son choix doit sûrement aider les consultants concernés à se sentir plus sûrs quant à leur décision. En ce qui concerne les consultants qui ont changé d'avis, une question intéressante est le potentiel lien causal entre l'influence de l'intervention et la décision de changer de projet. On peut faire l'hypothèse que le counseling d'orientation les ait aidé à procéder à ce changement avec plus de confiance et d'autonomie. Cette interprétation est renforcée par le fait que le service d'orientation vise explicitement à aider les clients à explorer plusieurs pistes dans le but de diversifier leurs possibilités de choix et à prévenir le stress lié à des changements de trajectoires.

Selon Philips (1992), la phase d'implémentation d'une décision professionnelle est une phase critique du conseil en orientation. Celle-ci a été négligée par de nombreux chercheurs. De même, Heppner et Heppner (2003) se demandent si les résultats positifs à court terme du conseil en orientation présentés dans la littérature peuvent se vérifier à long terme. Un score d'indécision peut diminuer mais ne garantit pas la « justesse » du choix effectué. Afin de répondre à ces questions, notre étude a non seulement suivi l'implémentation des choix professionnels mais également exploré la manière dont les consultants ont perçu ce processus. Les résultats confirment en effet que certains des projets implémentés n'étaient pas aussi satisfaisants qu'attendus.

Comme illustré ci-dessus, deux groupes de clients ont emprunté des trajectoires qui n'aboutissent pas à l'atteinte de leurs objectifs professionnels en partie à cause de difficultés personnelles récurrentes. Nous relierons cette observation au résultat quantitatif concernant le Manque de préparation. Les consultants qui ont partiellement implémenté leur choix ou qui n'ont montré aucune évolution professionnelle pourraient être moins préparés à exercer un

choix professionnel. En conséquence, ils pourraient avoir contribué au niveau relativement élevé du Manque de préparation observé tout au long de l'étude. D'autres questions ont émergé suite à ces observations. Par exemple, les résultats concernant le Manque de préparation pourraient illustrer les limites d'une intervention de counseling d'orientation de type brève, particulièrement pour les consultants dont les difficultés personnelles sont trop importantes pour être traitées efficacement sur une durée relativement restreinte. Pour les consultants présentant un niveau élevé de manque de préparation, nous pourrions imaginer la conception d'interventions spécifiques centrées sur la personne. Les réponses à ces questions dépendent du temps investi dans les interventions de conseil, du niveau de formation des conseillers et de l'expertise dans la prise en charge des difficultés d'ordre personnel. En définitive, ceci dépend également des besoins spécifiques et individuels des consultants.

En ce qui concerne le niveau de compétences des conseillers qui ont pris en charge les consultants dans cette étude (des étudiants en psychologie de niveau Master), il semble utile de répéter que chaque séance était préparée non seulement par l'étudiant mais également en collaboration avec un superviseur expérimenté et plusieurs autres étudiants observateurs. Bien que le manque d'expérience professionnelle peut avoir influencé le niveau général d'efficacité, nous avons essayé de minimiser ces effets au travers de l'enregistrement vidéo des séances. Lorsque nécessaire, le superviseur intervient *in vivo* afin d'assurer la qualité et la standardisation de l'intervention offerte. D'autres études empiriques devraient être mises en place afin d'explorer les impacts que peuvent avoir des conseillers en formation et ces méthodes de supervision sur les résultats du counseling d'orientation.

Finalement, en ce qui concerne les limites d'un service de consultations en orientation exclusivement centré sur des questions professionnelles, il semble utile de répéter que les conseillers en orientation en Suisse ne sont pas formés à traiter des difficultés plus profondes, comme la dépression ou les difficultés conjugales. Bien que certains consultants bénéficient manifestement du conseil en orientation par rapport à leur situation personnelle (conscience de soi, estime de soi, motivation), comme cela a été le cas pour des participants qui ont partiellement implémenté leur projet, d'autres consultants ont des difficultés personnelles telles que les questions d'ordre professionnel doivent être repoussées. Bien que les conseillers en orientation peuvent apporter de l'aide en écoutant toutes les préoccupations de leur consultants (professionnels et personnels), en Suisse, ceux présentant des difficultés plus profondes seront référés à d'autres cliniciens (un psychothérapeute ou un psychiatre) et encouragés à chercher du soutien vers ces services en supplément du conseil en orientation ou

avant de revenir consulter. Mais le conseil en orientation peut tout de même jouer un rôle important dans la stimulation de la connaissance de soi et certaines prises de conscience personnelles chez les consultants.

#### *4.1. Limites*

Cette étude comporte quelques limites. La première est l'absence d'un groupe contrôle ou de comparaison. Nous avons bien utilisé un groupe de comparaison pour la recherche depuis laquelle cette étude a été tirée. Cependant, le groupe de comparaison n'a pas été retenu pour les analyses à long terme pour des raisons de coûts et de difficultés à suivre cet échantillon pendant un an. Deuxièmement, la quantité de données qualitatives a été limitée par la manière dont elles ont été collectées. Des questions ouvertes et destinées à n'utiliser qu'un petit espace de réponse ont été introduites au milieu de la récolte de données. Troisièmement, les informations utilisées pour former les catégories de trajectoires professionnelles ont été rapportées par deux sources différentes : le conseiller (aux évaluations pre et post) et les consultants eux-mêmes (aux évaluations de suivi). En conséquence, la subjectivité de l'interprétation par le conseiller des projets du consultant pourrait, dans une certaine mesure, ne pas refléter les perspectives du clients et ainsi fausser les résultats.

#### *4.2. Perspectives*

De futures recherches devraient examiner de plus près le processus de counseling d'orientation au travers d'entretiens qualitatifs basés sur les catégories développées ici. Une telle étude pourrait viser la mise en évidence d'interventions fructueuses permettant de comprendre pourquoi certains consultants n'ont pas réussi à implémenter leur projet. Au travers d'entretiens, on pourrait également mieux identifier quels aspects de leur trajectoire professionnelle les consultants attribuent au conseil en orientation. Cela leur permettrait aussi d'approfondir leur perception de leur évolution professionnelle et personnelle. Ce dernier point pourrait être comparé aux impressions du conseiller. Des interventions spécifiques aux difficultés d'ordre émotionnel et motivationnel devraient être développées et évaluées. Il est également nécessaire que des instruments, capables d'identifier précisément ces difficultés, soient développés et validés. Les interventions spécifiques pourraient être comparées à des interventions standardisées en utilisant un plan expérimental qui permettrait une telle comparaison à long terme.



## **IV. Validité de la mesure de l'alliance en orientation**

Traduction française de la référence suivante :

Perdrix, S., de Roten, Y., Kolly, Y., & 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

Cette recherche a bénéficié du financement no 100014-12315 du Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS).

## Résumé

Cette étude investigate les propriétés psychométriques de l'instrument Working Alliance Inventory, plus particulièrement les versions WAI-C et WAI-SR, et ceci en contexte de conseil en orientation. Par ailleurs, elle procède à une comparaison de l'alliance de travail mesurée avec le WAI-SR entre un contexte de conseil en orientation et de psychothérapie<sup>22</sup>. 188 consultants en orientation et 95 clients en psychothérapie, tous francophones et principalement étudiants, ont participé à cette étude. En ce qui concerne l'échantillon en processus d'orientation, la fiabilité du score total du WAI-C est de 0.87 et de 0.76 pour le WAI-SR. Par ailleurs, la forme de la distribution est normale mais la variance est significativement inférieure pour l'échantillon en orientation par rapport à celui en psychothérapie. Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires attestent de la présence d'un facteur global d'alliance de travail mais elles indiquent également une structure hiérarchique plus distincte pour le WAI-SR que le WAI-C. Les propriétés psychométriques de cet instrument semblent donc peu affectées par le contexte d'orientation. Cela nous confirme la pertinence de cet instrument également pour l'orientation, particulièrement le WAI-SR qui atteste d'une structure factorielle plus robuste.

Mots-clés: mesure de l'alliance, Working Alliance Inventory, conseil en orientation, psychothérapie, validation psychométrique, analyses factorielles

---

<sup>22</sup> Dans la traduction française de cet article initialement publié en anglais, nous utiliserons systématiquement « conseil en orientation » et « psychothérapie » pour nommer les deux contextes cliniques. Initialement, les dénominations « career counseling » et « personal counseling » avaient été utilisées dans un but d'adaptation à la terminologie et à la culture anglo-saxonne quant aux découpages des disciplines.

## 1. Introduction

Des liens solides entre l'alliance de travail et les résultats de psychothérapies ont amené la communauté scientifique à considérer l'alliance entre patient et thérapeute comme un facteur commun expliquant l'efficacité des psychothérapies et du counseling personnel (Horvath & Symonds, 1991; Martin, Garske, & Davis, 2000). Cependant, le rôle de l'alliance de travail dans le conseil en orientation ou dans d'autres types de relations psychologiques n'a que peu été investigué jusqu'à aujourd'hui (Heppner & Heppner, 2003). Divers instruments ont vu le jour afin de mesurer ce concept comme le Working Alliance Inventory (WAI; Horvath & Greenberg, 1989) par exemple. Ce questionnaire opérationnalise le modèle théorique de Bordin sur l'alliance (Bordin, 1979; Horvath, 1994) et il a été abondamment utilisé dans la recherche en psychothérapie (Martin et al., 2000). Ainsi, le but principal de la présente étude est d'investiguer les propriétés psychométriques du WAI dans un contexte d'orientation. Un deuxième objectif est de comparer ces propriétés psychométriques entre un contexte d'orientation et de psychothérapie.

Le concept d'alliance s'est d'abord développé dans un cadre psychodynamique au cours du 20<sup>ème</sup> siècle avec la notion d'alliance ego (Sterba, 1934), d'alliance thérapeutique (Zetzel, 1956) ou d'alliance de travail (Greenson, 1967). Dans les années 1970 s'est développé le besoin de créer une théorie plus complète de l'alliance. Bordin (1979) a donc proposé une conceptualisation pan-théorique de l'alliance en tant que dispositif collaboratif de la relation thérapeutique. Celui-ci implique un accord entre le thérapeute et le patient sur les objectifs et les composantes de la thérapie ainsi qu'un lien interpersonnel positif. Selon Bordin, l'efficacité de l'intervention dépend de la force de l'alliance entre le patient et le thérapeute. Depuis lors, l'alliance de travail a été abondamment étudiée dans le domaine de la recherche en psychothérapie et est actuellement considérée comme une variable clé dans l'explication de l'efficacité des psychothérapies (Horvath & Greenberg, 1994; Horvath & Symonds, 1991; Martin et al., 2000; Stiles, Agnew-Davies, Hardy, Barkham, & Shapiro, 1998). Ainsi, la méta-analyse de Martin et collègues (2000) a démontré un lien positif, modéré mais consistant, entre l'alliance de travail et les résultats de divers types de psychothérapies ( $r = .22$ ). L'alliance est actuellement considérée comme un facteur commun, au delà des disciplines thérapeutiques, expliquant que les psychothérapies de manière générale sont efficaces (Lambert & Ogles, 2004; Spiegel, 1999).

Bien que Bordin (1979) aie conceptualisé l'alliance de travail comme une clé du processus de changement dans tout type de relation d'aide, il semble que les aspects



relationnels dans le conseil en orientation soient moins valorisés ou considérés qu'en contexte psychothérapeutique. La représentation très factuelle de ce type d'intervention est due à sa nature brève et axée sur des problématiques professionnelles (Heppner & Hendricks, 1995). En effet, bien que certains chercheurs aient pointé l'importance de l'alliance de travail également dans un contexte d'orientation (Bedi, 2004 ; Meara & Patton, 1994), peu d'études empiriques se sont intéressées à l'impact de l'alliance dans ce champ psychologique (Heppner & Heppner, 2003).

Cependant, il existe un intérêt croissant à l'étude comparative des variables de processus entre le counseling personnel et le counseling de carrière dans le but d'investiguer si leur efficacité pourraient être due à des processus similaires (Bedi, 2004 ; Lewis, 2001). Massoudi, Masdonati, Clot-Siegrist, Franz, & Rossier (2008) ont observé un impact massif ( $r = 0.54$ ) du niveau d'alliance sur la satisfaction envers un service de conseil en orientation. Ils ont aussi montré une association modérée entre l'alliance de travail et les difficultés décisionnelles à la fin de l'intervention ( $r = -0.31$ ). En outre, Masdonati, Massoudi et Rossier (2009) ont présenté des résultats montrant que l'alliance de travail a un effet modérateur sur la diminution des difficultés liées au manque d'information. En effet, plus l'alliance est élevée, plus l'efficacité du conseil en orientation est élevée (Perdrix, Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2009, août). En conséquence, les aspects relationnels pourraient être de bons prédicteurs d'efficacité dans le domaine du conseil en orientation, particulièrement dans les interventions en face-à-face.

De nombreux questionnaires ont été développés pour mesurer de manière empirique le concept d'alliance. Le WAI est l'instrument le plus utilisé et le plus reconnu dans la littérature en psychothérapie (Horvath & Greenberg, 1989; Martin et al., 2000). Développé dans le but de tester le modèle de l'alliance de Bordin (1979), ce questionnaire comprend trois catégories sous-jacentes:

- l'accord sur les buts (But) qui consiste en une acceptation et une valorisation commune entre le thérapeute/conseiller et le client des objectifs de l'intervention ;
- l'accord sur les tâches (Tâche) qui fait référence à la perception commune entre le thérapeute/conseiller et le client de la pertinence et l'efficacité des comportements et des cognitions tout au long de l'intervention ;
- la qualité du lien (Lien) qui définit l'attachement personnel positif entre le thérapeute/conseiller et le client, notamment la confiance et l'acceptation.

Horvath et Greenberg (1989) sont les premiers à avoir validé cet instrument. Ces auteurs ont observé une fidélité de 0.93 pour le score total d'alliance. En ce qui concerne les catégories sous-jacentes, la fidélité se situe entre 0.85 et 0.92 (ce qui est considéré comme raisonnable). Des études de validation plus récentes ont confirmé la pertinence de cet instrument (Busseri & Tyler, 2003 ; Hatcher & Gillapsy, 2006). Elles ont obtenu des statistiques descriptives et des indices de fidélité similaires à Horvath et Greenberg (1989). Par ailleurs, Hatcher et Gillapsy (2006) ont confirmé la structure proposée par Bordin (1979) par l'utilisation d'analyses factorielles. D'autres auteurs ont obtenu des résultats plus mitigés. Ces résultats contradictoires pourraient être dû à la version de l'instrument utilisée (version complète versus version courte) ou aux types d'analyses (CFA versus EFA). Par exemple, Guedeney, Fermanian, Curt et Bifulco (2005) ont confirmé la valeur prédictive de l'instrument sur l'évolution de la qualité de l'alliance de travail. Cependant, selon leur analyse factorielle exploratoire, ils ont proposé une nouvelle structure factorielle en deux facteurs orthogonaux.

Malgré les efforts pour maximiser les différences entre les échelles sous-jacentes du WAI, il existe un recouvrement important entre elles ( $0.69 \leq r \leq 0.92$ ) (Horvath & Greenberg, 1989). A cause de ce recouvrement, des structures de base différentes ont été trouvées (Andrusyna, Tang, DeRubeis, & Luborsky, 2001; Guedeney et al., 2005; Hatcher, 1999), remettant parfois en question la distinction des différentes composantes de l'alliance (Corbiere, Bisson, Lauzon, & Ricard, 2006; Horvath & Greenberg, 1989). Selon Tracey and Kokotovic (1989), la meilleure représentation de la structure factorielle est un modèle à deux niveaux permettant d'évaluer, d'une part, une dimension générale de l'alliance, et d'autre part, trois catégories sous-jacentes de l'alliance. Ces auteurs ont également développé une version courte du WAI (WAI-S) en sélectionnant les items les plus pertinents parmi les trois facteurs spécifiques. En outre, Corbière et collègues (2006) ont traduit le WAI-S en français et ont testé sa structure factorielle. Plus récemment, Busseri et Tyler (2003) ont montré l'interchangeabilité de la version courte et de la version initiale. En effet, le WAI et le WAI-S sont très corrélés. Ils démontrent des statistiques descriptives, une fidélité interne et des intercorrélations comparables. Finalement, Hatcher et Gillapsy (2006) ont développé une version révisée du WAI-S (WAI-SR). Cette échelle correspond mieux à la structure factorielle proposée par Bordin (1979). En effet, elle discrimine mieux les trois sous-échelles qui, ainsi, présentent des intercorrélations moins importantes (Hatcher & Gillapsy, 2006).

L'objectif de cette étude est d'analyser les propriétés psychométriques de la version originale du Working Alliance Inventory, de la perspective du client (WAI-C), ainsi que du WAI-SR dans un contexte d'orientation. Dans cet objectif, la validité structurale sera analysée en calculant la consistance interne et en utilisant des analyses en composantes principales. La validité de construit sera elle analysée en utilisant des analyses factorielles confirmatoires, que ce soit au niveau de l'alliance globale ainsi que de ses échelles sous-jacentes. Un deuxième objectif de cette étude est de comparer l'utilisation du WAI-SR en contexte d'orientation et en contexte psychothérapeutique. Si la pertinence de l'alliance est attestée en ce qui concerne le domaine psychothérapeutique et du counseling personnel grâce à un nombre important de publications notamment sur ses liens positifs sur les résultats des interventions, ce n'est pas le cas dans le champ du conseil en orientation où l'alliance est parfois remise en question. Pour cette raison, nous avons comparé la mesure de l'alliance au travers de deux échantillons dans le but d'investiguer la comparabilité de l'évaluation de l'alliance dans un contexte d'orientation par rapport à un contexte de psychothérapie.

## **2. Méthode**

### *2.1. Sujets*

L'étude comporte deux échantillons. Le premier se compose de 188 consultants francophones (96 hommes et 92 femmes) engagés dans un processus de conseil en orientation au service de consultations en orientation de l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne. La moyenne d'âge est de 21.4 ans ( $ET = 7.10$ ) se répartissant de 14 à 56 ans. Environ 80% de l'échantillon se compose d'écoliers, de gymnasiens ou d'étudiants à l'Université. Environ 90% de l'échantillon est de nationalité suisse. Le deuxième échantillon est composé de 95 étudiants (33 hommes et 62 femmes) ayant fait appel au service de consultations psychothérapeutique de l'Université de Lausanne. Ces étudiants ont reçu une intervention psychodynamique brève en quatre entretiens (Gilliéron & de Roten, 1996; Michel, Drapeau, & Despland, 2003). La moyenne d'âge est de 23.9 ans ( $ET = 3.21$ ) se répartissant de 18 à 34 ans. Environ 70% de l'échantillon est de nationalité suisse. Le thérapeute de la consultation pose un diagnostic (American Psychiatric Association, 2000) à la fin des quatre entretiens. La majorité des patients consultent pour un trouble de l'adaptation (56.4%), un trouble de l'humeur (18.2%) ou un trouble anxieux (14,5%) ; 11.8% présente un trouble de la personnalité.

## 2.2. Instruments

L'échantillon en orientation a complété la version française du WAI (Horvath & Greenberg, 1989). C'est un questionnaire composé de 36 items comprenant 12 items pour chacune des échelles : Tâche, But et Lien. Ce questionnaire permet ainsi d'obtenir un score global d'alliance ainsi qu'un score pour chacune des échelles. De plus, ce questionnaire a été développé sous trois formes : la version Client (WAI-C), la version Observateur (WAI-O) et la version Thérapeute (WAI-T). Toutes comportent les mêmes items. La version Client a été utilisée dans cette étude. Les sujets ont donc eu à se positionner sur la qualité de l'alliance de travail en évaluant, sur une échelle de Lickert allant de « jamais » à « toujours », une série de propositions sur la relation avec leur conseiller ou thérapeute.

L'échantillon en psychothérapie a complété la version courte et révisée en français du WAI (WAI-SR ; Hatcher & Gillaspy, 2006). C'est une version alternative du WAI en 12 items, version client, qui est conséquente avec le modèle de Bordin de l'alliance. Ce questionnaire est composé de 4 items par catégorie. La différence par rapport à la version courte originale est qu'un item de la catégorie Tâche ainsi qu'un item de la catégorie But ont été inversés. Sinon, sa construction est similaire à la version courte du WAI (WAI-S ; Tracey & Kokotovic, 1989).

Les sujets des deux échantillons n'ont pas complété les mêmes versions du questionnaire. L'échantillon en orientation a complété le WAI-C alors que l'échantillon en psychothérapie a complété le WAI-SR. Cependant, il est à noter que le WAI-SR comporte une sélection des items les plus pertinents du WAI-C. En conséquence, le score du WAI-SR pour l'échantillon en orientation a été calculé en sélectionnant les items appropriés dans les réponses au WAI-C.

## 2.3. Traduction

La traduction des 36 items du WAI-C a été faite de manière indépendante par trois experts du domaine du conseil en orientation ou de psychothérapie. Dans un deuxième temps, ils ont mis en commun et discuté leur traduction. Les formulations ont été modifiées jusqu'au consensus des trois experts. Dans le but d'adapter le questionnaire au contexte d'orientation, le mot « thérapeute » a été remplacé par le mot « conseiller » dans tout le questionnaire. La traduction du WAI-C implique la traduction automatique du WAI-SR puisque ce dernier comporte une sélection de la version complète.

## 2.4. Procédure

L'échantillon en orientation a complété de manière anonyme la version française du WAI-C à la fin du troisième entretien. L'échantillon en psychothérapie a complété de manière anonyme la version française du WAI-SR à la fin du deuxième entretien. Étant donné que l'évaluation de l'alliance n'est pas commune en conseil en orientation, nous avons choisi d'administrer la version originale du questionnaire à l'échantillon en orientation dans le but d'avoir une vue générale de sa pertinence ainsi que des scores pour les deux versions du questionnaire, le WAI-C et le WAI-SR. La pertinence de l'alliance en contexte thérapeutique étant très bien documentée, nous avons administré uniquement la version courte et bien validée du WAI à l'échantillon en psychothérapie. Les conseillers ou thérapeutes ont demandé aux clients des deux services de consultations s'ils accepteraient de participer à une recherche scientifique sur la qualité et l'efficacité de l'intervention offerte. Finalement, cette recherche est en accord avec les codes déontologiques de la Société Suisse de Psychologie (SSP) et de l'Association Américaine de Psychologie (APA).

## 3. Résultats

### 3.1. Statistiques descriptives, alpha et comparaison de moyennes

Le Tableau 3 résume les moyennes, les écart-types, les coefficients d'aplatissement (kurtosis) et de dissymétrie (skewness) ainsi que la fidélité interne pour les deux échantillons et pour chaque version du questionnaire sur l'alliance. En ce qui concerne le WAI-C, la fidélité interne pour le score total est élevée avec un coefficient alpha de 0.87. Pour les catégories d'alliance, la fidélité interne se répartit entre 0.65 et 0.76. Selon les critères usuels, elle est faible uniquement pour la catégorie But ( $\alpha = 0.65$ ). En ce qui concerne le WAI-SR complété par l'échantillon en orientation, la fidélité interne pour le score total est de 0.76 et se répartit de 0.52 à 0.71 pour les catégories. Ces coefficients sont faibles pour les catégories Lien ( $\alpha = 0.52$ ) et But ( $\alpha = 0.58$ ). En ce qui concerne le WAI-SR complété par l'échantillon en psychothérapie, la fidélité interne, qui est élevée pour le score total, 0.92, et se répartit de 0.80 à 0.86 pour les catégories, est légèrement mais significativement plus élevée,  $p < .001$ , que celle de l'échantillon en orientation. Cet effet pourrait être dû à une restriction de variance dans l'échantillon en orientation qui pourrait abaisser à la fois les corrélations et les alphas (Rossier, Dahourou, & McCrae, 2005). En effet, les écart-types sont significativement plus bas dans l'échantillon en orientation que dans celui en psychothérapie pour le score total,  $p < .01$  et pour l'échelle Lien,  $p < .05$ . Ce résultat suggère notamment que le développement de

l'alliance dans l'échantillon d'orientation est plus homogène que dans l'échantillon en psychothérapie.

Les coefficients d'aplatissement et de dissymétrie indiquent que la distribution est normale et symétrique pour les deux échantillons et les deux versions du questionnaire (toutes les valeurs sont en dessous de 1). Les moyennes des scores vont de 5.38 à 6.07 et peuvent donc être considérées comme similaires à celles rapportées dans la littérature (Busseri & Tyler, 2003; Hatcher & Gillaspay, 2006). Des tests sur les moyennes du WAI-SR entre échantillons ont révélé que l'échantillon en orientation a des scores significativement plus élevé sur l'échelle But que l'échantillon en psychothérapie. Cette différence est, toutefois, associée à une taille de l'effet petite à modérée ( $d = 0.35$ ).

Tableau 3. Statistiques descriptives

	Conseil en orientation					Psychothérapie					<i>t</i> Test	<i>d</i>
	<i>a</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>K</i>	<i>S</i>	<i>a</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>K</i>	<i>S</i>		
WAI-C												
<i>Total</i>	.87	6.08	.48	-.37	-.34	-	-	-	-	-	-	-
<i>Lien</i>	.76	5.82	.58	.15	-.53	-	-	-	-	-	-	-
<i>But</i>	.65	5.75	.55	-.08	-.44	-	-	-	-	-	-	-
<i>Tâche</i>	.76	5.88	.46	-.21	-.41	-	-	-	-	-	-	-
WAI-SR												
<i>Total</i>	.76	5.60	.58	-.33	-.21	.92	5.52	.77	-.52	-.02	.81	< .20
<i>Lien</i>	.52	5.48	.73	.40	-.49	.80	5.64	.90	-.03	-.36	-1.54	< .20
<i>But</i>	.58	5.83	.75	-.45	-.41	.88	5.55	.87	-.31	-.21	2.58 *	.35
<i>Tâche</i>	.71	5.49	.78	-.08	-.44	.86	5.38	.88	-.72	-.16	.97	< .20

Note: Echantillon en orientation,  $n = 188$ ; Echantillon en psychothérapie,  $n = 95$ .

WAI-C = Working Alliance Inventory-Client version ; WAI-SR = Working Alliance Inventory-Short Revised.

\*  $p < .05$

### 3.2. Analyses factorielles exploratoires

Une analyse factorielle exploratoire en composante principale avec rotation oblique ( $\Delta = 0.6$ ) a été appliquée sur les deux versions du questionnaire. L'analyse faite sur les 36 items du WAI-C a permis d'extraire trois facteurs en utilisant les critères de Cattell. Ceux-ci expliquent 41.04% de la variance totale. Les quatre premières valeurs propres sont les

suivantes : 8.31, 2.56, 2.18 et 1.79. Cependant, le nombre de facteurs diffère en fonction des critères utilisés. Ceci indique un manque de clarté dans la structure déjà observée dans d'autres études ayant utilisé des analyses factorielles exploratoires (Guedeney et al., 2005). En effet, les indices de Kaiser suggèrent d'extraire dix facteurs, ce qui expliquerait 61.8% de la variance totale, alors qu'une analyse parallèle suggère de considérer cinq facteurs, ce qui expliquerait 45.20% de la variance totale.

Trois facteurs ont été pris en considération pour cette étude dans le but de vérifier la structure a priori qui distingue trois catégories sous-jacentes. De nombreux facteurs ne saturent cependant pas sur le facteur pressenti, particulièrement pour la catégorie But qui sature principalement sur le premier facteur, Tâche. En outre, les corrélations entre les facteurs et les catégories du WAI-C indiquent que le premier facteur est principalement associé avec les catégories Tâche et But ( $r > 0.84$ ) que le deuxième facteur est principalement associé avec la catégorie Lien ( $r = 0.90$ ) et que le troisième facteur est modérément associé avec les trois catégories. Cela suggère qu'une structure en deux facteurs pourrait être plus adéquate. Finalement, les corrélations entre les catégories s'étalent de 0.51 à 0.88 (voir Tableau 4). Ce résultat confirme le recouvrement entre les catégories, en particulier entre But et Tâche ( $r = 0.88$ ).

Une analyse factorielle exploratoire en composante principale avec rotation oblique ( $\Delta = 0.6$ ) a été appliquée sur les 12 items du WAI-SR. Cette analyse a permis d'extraire trois facteurs en utilisant les critères de Cattell. Ces facteurs expliquent 59.81% de la variance totale. Les quatre premières valeurs propres sont 4.47, 1.44, 1.26 et 0.86. De plus, les critères de Kaiser ainsi que l'analyse parallèle suggèrent l'utilisation du même nombre de facteurs. La plupart des items saturent sur le facteur pressenti. Ces résultats montrent une meilleure correspondance entre les facteurs et les catégories que la correspondance floue observée pour le WAI-C. En effet, le premier facteur corrèle avec la catégorie Tâche ( $r = 0.93$ ), le deuxième facteur corrèle avec la catégorie Lien ( $r = 0.91$ ) et le troisième facteur corrèle avec la catégorie But ( $r = 0.87$ ). Comme attendu de par la nature hiérarchique de ce construit de l'alliance, des corrélations légèrement plus basses mais significatives ont été observées entre les catégories allant de 0.41 à 0.61 pour l'échantillon total. De plus, le score total d'alliance est homogène et très corrélé avec les trois catégories ( $0.75 \leq r \leq 0.84$ ).

Tableau 4. Corrélations entre le WAI-C et le WAI-SR entre les échantillons

Echelles	Conseil en orientation				Psychothérapie			
	<i>Total</i>	<i>Tâche</i>	<i>Lien</i>	<i>But</i>	<i>Total</i>	<i>Tâche</i>	<i>Lien</i>	<i>But</i>
WAI-C								
<i>Total</i>	-							
<i>Tâche</i>	.90	-						
<i>Lien</i>	.59	.82	-					
<i>But</i>	.77	.88	.51	-				
WAI-SR								
<i>Total</i>	-				-			
<i>Tâche</i>	.78	-			.91	-		
<i>Lien</i>	.71	.27	-		.83	.63	-	
<i>But</i>	.83	.51	.40	-	.88	.77	.54	-

Note: Echantillon en orientation,  $n = 188$ ; Echantillon en psychothérapie,  $n = 95$ .

Taille de l'effet  $r$  selon Cohen (1988): .10 = faible; .30 = modérée; .50 = importante.

### 3.3. Analyses factorielles confirmatoires

Des analyses factorielles confirmatoires (AFC) ont été appliquées afin d'évaluer la validité de construit de la version française du WAI-C dans un contexte d'orientation. Les mêmes analyses ont été exécutées afin d'évaluer la validité de construit du WAI-SR à la fois dans un contexte d'orientation et de psychothérapie. Des AFC ont été appliquées aux deux questionnaires pour comparer le modèle des trois facteurs théoriquement corrélés dans le modèle WAI avec un modèle moins restrictif qui combine tous les items dans un facteur d'alliance unique. Comme le modèle à deux niveaux proposé par Tracey et Kokotovic (1989) atteint les mêmes résultats que le modèle des trois facteurs corrélés, ils ont été considérés comme équivalents dans cette étude. Ensuite, des ajustements au modèle ont été appliqués en ajoutant des termes d'erreur à faire covarier sur la base des indices de modification (IM) plus élevé que 10. Ces ajustements ont été fait séparément pour chacun des modèles.

Afin d'atteindre l'identification du modèle, les coefficients de régression des termes d'erreur sur les variables endogènes ont été fixés à 1. En effet, les CFA permettent une évaluation de l'adéquation d'une structure factorielle proposée. Le  $\chi^2/d.f.$  est une mesure de l'ajustement absolu du modèle aux données. Cet indice exprime l'ajustement du modèle comparé à un ajustement parfait. Un  $\chi^2/d.f.$  acceptable se situe généralement à 3 ou en dessous. De plus, on considère que le modèle à un ajustement est acceptable si les indices *TLI*



et CFI sont équivalents à 0.9. ou supérieurs. Finalement, le *RMSEA* est une mesure de divergence du modèle par degré de liberté. Un indice de 0.05 ou en dessous indique un ajustement précis du modèle et un indice de 0.08 ou en dessous indique un ajustement raisonnable.

Les résultats des analyses factorielles confirmatoires sont résumés dans le Tableau 5. En ce qui concerne le WAI-C, ni le modèle à un facteur unique ni celui à trois facteurs semblent s'ajuster clairement aux données. Le taux  $\chi^2/d.f.$  et l'indice *RMSEA* sont suffisants alors que les indices *TLI* et *CFI* sont très en dessous des seuils d'acceptabilités. Les divergences entre les indices d'ajustement ne sont pas rares lors de validation d'instruments psychométriques développés avec l'utilisation de techniques alternatives (Rossier, Verardi, Massoudi, & Aluja, 2008). Des ajustements aux deux modèles ont alors été appliqués en ajoutant des corrélations entre les termes d'erreur quand les indices de modification étaient plus élevés que 10. A la suite de ces ajustements, tous les indices des deux modèles du WAI-C se sont améliorés. A savoir, le  $\chi^2/d.f.$  et le *RMSEA* atteignent un bon niveau d'ajustement. Cependant, le *TLI* et le *CFI* restent en dessous des critères d'acceptation. Les deux modèles atteignent donc un niveau d'ajustement similaire. Il est notamment intéressant de remarquer que les ajustements furent plus nombreux pour le modèle à un facteur.

Pour le WAI-SR, les deux modèles ont été testés à la fois pour l'échantillon en orientation et en psychothérapie. En ce qui concerne les deux échantillons, que ce soit ensemble ou séparément, le facteur à un modèle montre un ajustement faible aux données avec des indices bien en dessous des critères d'acceptation. En revanche, le modèle à trois facteurs atteint une amélioration importante dans l'ajustement au modèle en comparaison avec le modèle à un facteur. Les indices d'ajustement restent juste dans la limite des critères d'acceptation. Des ajustements ont alors été appliqués aux deux modèles et aux deux questionnaires en ajoutant des corrélations entre les termes d'erreur lorsque les indices de modifications étaient supérieurs à 10. Après ces ajustements et en considérant les deux échantillons ensemble, les deux modèles atteignent une adéquation au modèle similaire et bonne avec des indices ne dépassant pas les limites des critères d'acceptation. En revanche, les modèles ajustés pour chaque échantillon séparément atteignent des niveau d'adéquation différents. En ce qui concerne l'échantillon en orientation, le modèle à un facteur et celui à trois facteurs atteignent des indices d'ajustement ne dépassant pas les limites des critères d'acceptation. Etonnamment, pour l'échantillon en psychothérapie, le modèle à trois facteurs ajusté ne montre pas d'amélioration en comparaison au modèle non ajusté. Pour cet

échantillon, le modèle à un facteur ajusté est même meilleur. Cet effet pourrait être dû à une relativement petite taille d'échantillon ( $n = 95$ ) mais pourrait également être dû aux ajustements qui étaient beaucoup plus nombreux dans le modèle à un facteur.

Tableau 5. Statistiques d'ajustement pour les différents modèles pour le WAI-C et WAI-SR

Echantillon / Modèle	Indices d'ajustement						
	$\chi^2$	$df$	$p$	$\chi^2/df$	$TLI$	$CFI$	$RMSEA$
<b>WAI-C</b>							
<i>Echantillon orientation</i>							
un facteur	1285.40	594	<.001	2.16	.61	.63	.08
trois facteurs	1178.70	592	<.001	2.00	.66	.68	.07
un facteur ajusté	933.53	571	<.001	1.64	.79	.81	.06
trois facteurs ajustés	847.44	573	<.001	1.48	.84	.85	.05
<b>WAI-SR</b>							
<i>Echantillon orientation</i>							
un facteur	238.33	54	<.001	4.41	.58	.66	.14
trois facteurs	114.06	51	<.001	2.24	.85	.88	.08
un facteur ajusté	77.706	48	.004	1.62	.92	.94	.06
trois facteurs ajustés	83.72	49	.001	1.71	.91	.94	.06
<i>Echantillon psychothérapie</i>							
un facteur	272.18	54	<.001	5.04	.65	.71	.21
trois facteurs	118.58	51	<.001	2.33	.88	.91	.12
un facteur ajusté	93.07	49	<.001	1.90	.92	.94	.10
trois facteurs ajustés	119.56	50	<.001	2.39	.88	.91	.12
<i>Les deux échantillons</i>							
un facteur	414.71	54	<.001	7.68	.61	.68	.15
trois facteurs	172.39	51	<.001	3.38	.86	.89	.09
un facteur ajusté	92.81	45	<.001	2.06	.94	.96	.06
trois facteurs ajustés	110.19	46	<.001	2.40	.92	.94	.07

Note. CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation; TLI = Tucker-Lewis index; WAI-C = Working Alliance Inventory–Client version; WAI-SR = Working Alliance Inventory–Short Revised.

#### 4. Discussion

Le but de cette étude était d'investiguer les propriétés psychométriques du WAI dans un contexte d'orientation. Les statistiques descriptives tendent à confirmer une bonne adéquation de cet instrument à ce champ de pratiques de conseil en orientation. De plus, les analyses factorielles exploratoires montrent une meilleure adéquation du WAI-SR que du WAI-C à la structure théorique initiale, c'est-à-dire une structure hiérarchique comprenant un facteur global d'alliance qui se divise en trois catégories sous-jacentes. Globalement les AFC confirment une légère supériorité du modèle à trois facteurs corrélés à la fois pour le WAI-C et le WAI-SR. Les mêmes analyses confirment également que le WAI-SR s'ajustent mieux aux données que ne le fait le WAI-C. Un deuxième but de l'étude était de comparer l'utilisation du WAI-SR en contexte d'orientation et de psychothérapie. Les scores moyens sont similaires dans les deux échantillons étudiés et cette étude confirme donc la pertinence d'évaluer l'alliance de travail dans ces deux contextes.

Globalement, la fidélité est hétérogène au travers des questionnaires et échantillons de cette étude. Les alphas pour le WAI-C, bien que suffisant pour la catégorie But, sont plus faibles que ceux observés par Horvath et Greenberg (1989) ou Busseri et Tyler (2003). Les alphas de l'échantillon en psychothérapie ayant complété le WAI-SR sont tous élevés et cohérents avec la littérature (Hatcher et Gillapsy, 2006). Cependant, les alphas pour l'échantillon en orientation ayant complété le WAI-SR sont tous significativement plus bas que ceux de l'échantillon en psychothérapie et également de ceux trouvés par Hatcher et Gillapsy (2006) dans leur étude de validation. Ce manque de fidélité pourrait être dû à un effet de restriction de variance dans l'échantillon en orientation. En effet, les résultats montrent que cet échantillon exprime moins de diversité dans son évaluation de l'alliance que ne le fait l'échantillon en psychothérapie. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'échantillon en psychothérapie inclus probablement des individus avec des difficultés plus variées en comparaison à l'échantillon en orientation. En ce qui concerne les moyennes d'alliance, la petite différence observée sur la catégorie But indique probablement que la définition d'objectifs spécifiques et opérationnels est particulièrement importante en contexte d'orientation. Ces résultats suggèrent que le développement de l'alliance de travail pourrait être légèrement différent en fonction du contexte. Cela semble cohérent avec l'observation de Perdrix et collègues (2009, août) qui ont montré qu'une intervention en orientation efficace dépend plus d'une définition claire des buts et des tâches que d'un fort investissement

émotionnel de la relation. En outre, ces résultats mettent en lumière l'importance de la définition des buts et des tâches comme contribution à la construction de l'alliance.

Cette étude est la première à décrire les propriétés psychométriques du WAI-C en contexte d'orientation. Des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires ont été appliquées dans le but de vérifier l'adéquation du modèle théorique de Bordin. L'analyse en composantes principales avec rotation oblique a permis d'extraire un nombre varié de facteurs allant de deux à dix selon le critère. Ceci nous indique qu'une structure claire est difficile à identifier. Les corrélations entre les trois facteurs théoriques et les catégories du WAI-C montre que les catégories But et Tâche sont particulièrement confondues. Finalement, les corrélations élevées entre les catégories confirment les observations faites par les auteurs (Busseri & Tyler, 2003; Corbiere et al., 2006; Horvath & Greenberg, 1989). Les AFC appliquées aux modèles ajustés et non ajustés indiquent que le modèle à trois facteurs corrélés s'ajuste un peu mieux aux données que ne le fait le modèle à un seul facteur. Cependant, les AFC indiquent des résultats contradictoires : d'une part, le taux  $\chi^2/d.f.$  et l'indice *RMSEA* indiquent un ajustement acceptable pour les deux modèles et d'autre part, les indices *TLI* et *CFI* restent en dessous des seuils d'acceptabilité pour les deux modèles. Ces résultats ne sont pas isolés et sont similaires à ceux de Hatcher et Gillapsy (2006) pour lesquels le *TLI* et le *CFI* étaient bas mais le *RMSEA* était acceptable.

En ce qui concerne la validité structurale du WAI-SR, l'analyse factorielle exploratoire a permis d'extraire trois facteurs selon les critères de Catell et de Kaiser. Cette solution était également suggérée par l'analyse parallèle. En comparaison avec la structure du WAI-C, ces résultats montrent une meilleure correspondance entre la structure attendue et nos observations. Chaque catégorie est hautement corrélée avec uniquement un facteur. De plus, les corrélations entre les catégories ainsi qu'entre les catégories et le score d'alliance total vont dans le sens d'une alliance en tant que construit hiérarchique. Les AFC faite sur le WAI-SR indique un bien meilleur ajustement pour le modèle à trois facteurs que pour celui à un facteur unique. Cependant, même pour ce modèle à trois facteurs certains indices d'ajustement restent un peu en dessous du seuil d'acceptation. Après ajustement, les indices atteignent un bon niveau de correspondance. En considérant les échantillons de manière séparée, les indices sont globalement similaires dans les deux échantillons avant et après ajustement. Les résultats avant ajustement sont légèrement plus faibles que ceux observés par Hatcher et Gillapsy (2006) dans leur étude originale de validation. Nos résultats tendent à confirmer le modèle à deux niveaux de l'alliance dans lequel trois facteurs de premier ordre

(Tâche, But, Lien) contribuent tous au facteur global d'alliance de deuxième ordre (Tracey & Kokotovic, 1989).

Cette étude comporte trois limitations principales. La première limitation fait référence au manque de diversité dans les scores de l'échantillon en orientation. Ceci a probablement amené un effet de restriction de variance observée qui à son tour a diminué les alphas de certaines échelles. Cette limitation pourrait être attribuée au fait que toutes les données ont été collectées dans un unique centre d'orientation dans lequel les interventions sont plutôt standardisées. De plus, les consultants expriment probablement une moindre diversité de problèmes dans un contexte d'orientation, la majorité d'entre eux étant reliés au choix professionnel. La deuxième limitation est liée aux différents moments d'évaluation du WAI. Celui-ci s'est déroulé à la fin du troisième entretien pour l'échantillon en orientation et à la fin du deuxième entretien pour l'échantillon en psychothérapie. Cette différence pourrait avoir amené des biais liés au temps octroyé au développement de l'alliance. Cependant, les différences de moyenne entre les deux échantillons sont marginales. Finalement, la troisième limitation est reliée à la taille relativement petite de l'échantillon en psychothérapie.

Pour conclure, cette première étude de validation du WAI-C et du WAI-SR en contexte d'orientation montre que ce sont des instruments valides dans l'évaluation de l'alliance de travail dans ce contexte spécifique comme c'est le cas dans le domaine du counseling personnel ou thérapeutique. Ces résultats indiquent également que l'alliance de travail est pertinente même dans un processus d'aide à court-terme et focalisé sur des problèmes d'ordre professionnels. En effet, le conseil en orientation consiste en un processus d'aide psychologique qui implique souvent la prise en compte de problématiques d'ordre personnel. En outre, cette étude permet de répliquer la structure hiérarchique postulée par Bordin (1979) et suggèrent que le WAI-SR puisse servir d'instrument de substitution pour le WAI-C (Tracey & Kokotovic, 1989). Nos résultats suggèrent même l'utilisation du WAI-SR à la place du WAI-C de par sa structure factorielle plus solide. Finalement, l'utilisation plus systématique du WAI dans l'orientation fait naître d'intéressantes perspectives de recherche sur l'évaluation de l'alliance et de son utilisation dans ce contexte. Une de ces perspectives pourrait être la comparaison du développement de l'alliance et de son rôle au travers de différents types d'interventions en orientation.

## **V. Alliance de travail et efficacité en orientation**

Traduction française de la référence suivante :

Masdonati, J., Perdrix, S., Massoudi, K., & Rossier, J. (sous presses). Working alliance as a moderator of career counseling effectiveness. *Journal of Career Assessment*.

Cette recherche a bénéficié du financement no 100014-12315 du Fonds National Suisse de la recherche scientifique (FNS) dont les bénéficiaires sont Jérôme Rossier, Jonas Masdonati et Jean-Pierre Dauwalder

## Résumé

Cette étude analyse le rôle de l'alliance de travail dans le counseling d'orientation individuel. Le niveau de difficultés décisionnelles ainsi que le niveau de satisfaction de vie a été mesuré auprès de 188 consultants au début et à la fin d'une démarche d'aide à l'orientation. La perception des clients de l'alliance de travail a été mesurée après la troisième séance et leur satisfaction envers le service de consultation à la fin de la démarche. Les résultats montrent que l'alliance de travail (1) modère la diminution des difficultés liées au manque d'information, (2) prédit la satisfaction envers le service de consultation, et (3) joue un rôle médiateur sur la diminution des informations inconsistantes. Cette étude confirme l'importance des facteurs relationnels dans le conseil en orientation, particulièrement en ce qui concerne l'accord entre le conseiller et le consultant sur les buts et les tâches de l'intervention.

Mots-clés : alliance de travail, résultats et processus en orientation, difficultés décisionnelles, satisfaction de vie, satisfaction envers l'intervention, médiation et modération

## 1. Introduction

Le conseil en orientation est considéré comme un type d'accompagnement psychologique particulier adapté à des demandes spécifiquement professionnelles (Gysbers, Heppner, & Johnston, 2009). C'est pourquoi il est nécessaire d'examiner son efficacité en particulier quant à ses impacts mais aussi par rapport aux variables processuelles influençant ses résultats. Plusieurs auteurs ont mis en évidence la nécessité de renforcer les connections bidirectionnelles entre la recherche et le terrain par exemple en collectant des données pouvant aider les conseillers à travailler de manière plus efficace avec leurs consultants (Bernes, Bardick, & Orr, 2007). En ce sens, une question essentielle émerge de la littérature : celle du rôle des facteurs relationnels, tel que l'alliance de travail, dans le processus de conseil en orientation (Whiston & Rahardja, 2008). En effet, bien qu'il ait été démontré que ces aspects relationnels influencent les résultats en psychothérapie, leur importance n'a pas été clairement vérifiée dans le conseil en orientation.

Des méta-analyses sur les impacts du conseil en orientation ont démontré que l'on peut qualifier son efficacité de modérée puisque les tailles de l'effet varient entre .30 et .50 (Brown & Ryan Krane, 2000; Whiston, Sexton, & Lasoff, 1998). Ces analyses montrent également que le counseling d'orientation en face-à-face est une modalité de conseil particulièrement efficace. Le conseil en orientation semble influencer de manière positive à la fois les résultats spécifiques à la carrière mais aussi des variables plus générales (Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2009). L'indécision vocationnelle est un indicateur spécifique à la carrière qui est souvent utilisé pour la mesure de l'efficacité du conseil en orientation. Elle se définit de la manière suivante : « l'incapacité d'une personne à exercer un choix professionnel »<sup>23</sup> (Guay, Sénécal, Gauthier, & Fernet, 2003, p. 165). Les auteurs font généralement une distinction entre l'indécision développementale et l'indécision chronique (Brown & Rector, 2008; Guay et al., 2003). Selon Gati, Krausz, and Osipow (1996), l'indécision vocationnelle peut s'expliquer par trois catégories d'indécision : le manque de préparation à exercer un choix, le manque d'information et des informations inconsistantes au sujet de questions décisionnelles.

Quant à la satisfaction de vie, nous pouvons la considérer comme un résultat plus général du conseil en orientation. Elle est même corrélée positivement à la satisfaction envers des domaines spécifiques tel que la satisfaction au travail (Lent et al., 2005; Lounsbury, Park,

---

<sup>23</sup> Traduit de l'anglais : "The inability to make a decision about the vocation one wishes to pursue".



Sundstrom, Williamson, & Pemberton, 2004). La satisfaction de vie est définie comme le résultat d'une comparaison entre des standards imposés à soi-même et les conditions de vie actuelles (Diener, Emmons, Larsen, & Griffffin, 1985; Pavot & Diener, 1993).

Certains chercheurs ont identifié un manque de connaissances sur les processus menant à une pratique efficace du conseil en orientation (Multon, Ellis-Kalton, Heppner & Gysbers, 2003). Whiston and Rahardja (2008) mettent en évidence le besoin d'explorer plus en détail l'influence des caractéristiques des clients ainsi que des aspects relationnels entre le conseiller et le consultant sur les résultats du conseil. Ce dernier point peut être opérationnalisé en utilisant le construit de l'alliance de travail (Castonguay, Constantino, & Grosse Holtforth, 2006; Gelso & Samstag, 2008). Selon Bordin (1979), trois composantes définissent l'alliance de travail : l'accord entre le conseiller et le client au sujet des buts de la thérapie ou du conseil ; leur accord sur les tâches menant à ces buts ; et le lien émotionnel entre eux deux.

Depuis environ 35 ans, l'alliance de travail est considérée comme une variable fondamentale influençant l'efficacité des psychothérapies et du counseling personnel (Castonguay, Constantino, & Grosse Holtforth, 2006; Duff & Bedi, 2010; Horvath, 2005; Martin, Garske, & Davis, 2000). Les recherches ont également démontré que les clients et les thérapeutes ne perçoivent pas le niveau d'alliance de la même manière. En général, l'évaluation des clients est plus consistante, fiable et elle prédit mieux les résultats de l'intervention (Elad-Strenger & Littman-Ovadia, 2012; Fitzpatrick, Iwakabe, & Stalikas, 2005; Horvath, 2005). On sait aussi que l'évaluation précoce de l'alliance au début de la démarche est le moyen le plus approprié de démontrer une relation entre alliance et résultats (Gelso & Samstag, 2008; Multon, Heppner, Gysbers, Zook, & Ellis-Kalton, 2001).

Comme on a généralement tendance à penser que les facteurs relationnels sont moins importants en conseil en orientation qu'en psychothérapie, peu de recherches ont été conduites à ce sujet (Bedi, 2004; Elad-Strenger & Littman-Ovadia, 2012; Heppner & Heppner, 2003). Au cours des dix dernières années, on a vu un nombre croissant d'auteurs affirmer que le conseil en orientation appartient à la catégorie générale des interventions de type psychologique (Gysbers et al., 2009). Ils insistent sur la nécessité d'investiguer le rôle des variables processuelles et relationnelles (Heppner & Hendricks, 1995; Heppner & Heppner, 2003; Lewis, 2001). D'autres font l'hypothèse que l'alliance joue un rôle important dans le conseil en orientation et appellent à

une meilleure description de ses caractéristiques et de son fonctionnement dans ce domaine (Amundson 1995; Bedi, 2004; Elad-Strenger & Littman-Ovadia, 2012; Gysbers et al., 2009; Meara & Patton, 1994). Une étude récente sur le Working Alliance Inventory a montré que cet instrument partage des propriétés psychométriques similaires à la fois en contexte d'orientation et de psychothérapie (Perdrix, de Roten, Kolly, & Rossier, 2010). Ces résultats semblent confirmer la pertinence d'investiguer le rôle de l'alliance en contexte d'orientation.

Les recherches sur le rôle de l'alliance de travail dans le conseil en orientation sont relativement rares et ont donné lieu à des résultats équivoques (Lewis, 2001; Whiston & Rahardja, 2008). D'un côté on trouve des études qui affirment que l'alliance est tout aussi importante dans le conseil en orientation qu'en psychothérapie (Lewis, 2001). Dans sa revue de littérature, Bedi (2004) indique que la recherche a démontré que l'alliance prédit positivement l'obtention d'un emploi, la motivation, le niveau de préparation, la satisfaction au travail, et la perception des opportunités professionnelles futures. Elad-Strenger et Littman-Ovadia (2012) ont trouvé récemment que le niveau d'alliance perçu par les consultants prédisait l'exploration professionnelle. Il existe toutefois d'autres études insistant sur la faiblesse, voire l'absence de lien entre l'alliance et les résultats du conseil en orientation (Heppner, Multon, Gysbers, Ellis, & Zook, 1998; Multon et al., 2001). Multon et collègues ont trouvé que l'alliance prédisait uniquement entre 1% et 12% de la variance alors qu'elle prédit 26% de la variance en psychothérapie. La petite taille de l'échantillon de cette étude ( $n = 42$ ) peut avoir influencé ce résultat.

Une étude menée récemment en Suisse a évalué l'impact de l'alliance de travail sur l'efficacité du conseil en orientation. L'étude a exploré les aspects cognitifs et relationnels du conseil en orientation ainsi que des indicateurs de résultats à la fois spécifiques à l'orientation et plus généraux : l'indécision vocationnelle (Gati, Krausz, & Osipow, 1996), la satisfaction envers le service de consultations (Massoudi, Masdonati, Clot-Siegrist, Franz-Pousaz, & Rossier, 2008), la satisfaction de vie (Pavot & Diener, 1993), et l'alliance de travail entre le clients et le conseiller (Horvath & Greenberg, 1989). Les résultats obtenus sur un sous-échantillon de 102 sujets indiquent que les consultants étaient satisfaits du service et que leurs difficultés décisionnelles diminuaient suite au conseil. L'alliance de travail était positivement liée à la satisfaction envers le service et négativement liée aux difficultés décisionnelles à la fin de l'intervention (Massoudi et al., 2008). Des analyses longitudinales ont montré que la diminution

des difficultés décisionnelles persistaient après le conseil et que la majorité des clients avaient implémenté leur projet professionnel un an après la démarche (Perdrix, Stauffer, Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2012).

Un autre sous-échantillon de cette étude composée de 89 sujets a été comparé à un groupe d'étudiants qui n'avaient pas fait appel au service de consultations en orientation. Les résultats confirment que l'intervention est efficace en ce qui concerne la diminution des difficultés décisionnelles. Quant à la satisfaction de vie, elle augmente tout au long du processus de conseil (Masdonati et al., 2009). Des corrélations ont également été calculées sur le même sous-échantillon afin d'explorer le rôle de l'alliance de travail. Les résultats montrent des liens significatifs d'importance faible à modérée entre l'alliance et le niveau final d'indécision et de satisfaction de vie (avec contrôle du niveau initial). Ils ont également mis en évidence de fortes corrélations entre l'alliance de travail et la satisfaction envers l'intervention. La taille de l'échantillon et l'utilisation de simples corrélations partielles appelle à poursuivre ces mêmes hypothèses avec un plus grand échantillon et des analyses statistiques plus complexes (régressions).

Sur la base de ces résultats préliminaires, le but de cette étude est de tester les impacts directs, modérateurs et médiateurs de l'alliance de travail sur les résultats du conseil en orientation. En effet, l'alliance peut être considérée conceptuellement à la fois comme un facteur modérateur ou un médiateur (Holmbeck, 1997). Un effet modérateur affecterait la *force* du lien entre les niveaux des indicateurs de résultats au départ et à la fin de l'intervention. Une médiation soulignerait le mécanisme par lequel le niveau de l'indicateur de résultat au départ de l'intervention affecterait le développement de l'alliance qui, en retour, influencerait l'indicateur de résultat à la fin de l'intervention. La première hypothèse est que l'alliance modère la diminution des difficultés décisionnelles ainsi que l'augmentation de leur satisfaction de vie. La deuxième hypothèse est que l'alliance de travail joue un rôle médiateur entre le niveau initial (pre-intervention) et final (post-intervention) des difficultés décisionnelles et de satisfaction de vie. La dernière hypothèse est que l'alliance influence de manière directe la satisfaction des consultants envers le service de consultations.

## 2. Méthode

### 2.1. Participants

L'étude a été menée en Suisse sur 188 sujets, 96 femmes et 92 hommes âgés de 14 à 56 ans ( $M = 21.4$ ,  $ET = 7.10$ ). L'hétérogénéité de l'échantillon en ce qui concerne l'âge est représentative de la gamme d'âge des personnes consultant pour des questions d'orientation à l'heure actuelle en Suisse. 89.5% des participants étaient de nationalité suisse. 69.7% de l'échantillon était composé d'étudiants (au degré secondaire, secondaire supérieur ou tertiaire), 18.4% était en emploi et 11.9% était sans emploi. Les consultants ont pris part à une intervention de counseling d'orientation au service de consultations de l'Université de Lausanne. Ce service est ouvert à toute personne demandeuse pour un accompagnement individualisé à l'orientation. C'est une offre complémentaire aux services d'orientation publique. Au contraire des services publics, ce service n'est pas gratuit. En revanche, il offre aux clients des interventions plus longues et plus approfondies. Tous les consultants qui ont consulté ce service entre octobre 2004 et décembre 2008 ont été invités à participer à l'étude à la fin du premier entretien. La participation était donc volontaire et presque tous les participants ont accepté d'y prendre part.

### 2.2. Intervention

L'intervention de counseling d'orientation de type individuel a été menée par des étudiants poursuivant un Master en psychologie de l'orientation à l'Université de Lausanne, sous supervision de professionnels. L'intervention consiste généralement en quatre à cinq séances, ce qui correspond aux recommandations formulées par Brown et Ryan Krane (2000) sur la durée des interventions les plus efficaces. De plus, elle comprend généralement entre quatre et cinq des ingrédients considérés comme les plus efficaces : exercices écrits, feed-back individualisé, information sur le monde du travail, exposition à des modèles et attention au support social (Brown et al., 2003). Malgré cette procédure relativement structurée, l'intervention ne consiste pas en un traitement totalement rigide et standardisé. La durée et les ingrédients de l'intervention peut varier en fonction des caractéristiques et des besoins des clients.

L'intervention comprend trois phases :

- clarification de la demande, définition d'objectifs et anamnèse (en général sur une séance)
- évaluation, recherche et traitement d'informations (une à deux séances)
- prise de décision et planification (une ou deux séances)

Cette structure est cohérente avec les phases d'une intervention « standard » de counseling d'orientation telle que définie par Gysbers et collègues (2009). Celle-ci comprend trois phases : identification du problème et des objectifs, clarification et résolution de problème. L'approche théorique peut donc être qualifiée d'éclectique puisque la forme de chaque intervention est adaptée en fonction des caractéristiques et des besoins spécifiques de chaque consultant (Masdonati et al., 2009; Rossier, Meier-Eggenberger, & Perdrix, 2012). Les influences théoriques majeures sont la théorie de l'ajustement au travail et la théorie sociale cognitive de l'orientation. La standardisation de l'intervention est toutefois garantie grâce au processus de supervision. Celui-ci inclut l'enregistrement vidéo des séances, de la supervision in vivo, des feed-back systématiques aux conseillers en formation et des rencontres régulières entre les superviseurs.

### 2.3. Instruments

**Working Alliance Inventory** (WAI: Horvath & Greenberg, 1989). Le WAI est un questionnaire mesurant le niveau d'alliance en 36 items. Il est divisé en trois échelles de 12 items correspondant aux trois dimensions de l'alliance : But, Tâche et Lien. Les participants ont complété le WAI à la fin de la troisième séance. On leur a demandé d'indiquer leur perception de la qualité de l'alliance de travail sur une échelle de Lickert à 7 points allant de *jamais* à *toujours*. Cet instrument démontre une fidélité interne cohérente (.93 pour le score Total d'alliance, .88 pour But et Tâche et .85 pour Lien, voir Horvath & Greenberg, 1994). Ces chiffres ne sont que partiellement confirmés dans cette étude (respectivement, .87, .65, .76 et .76). La version française du WAI a été utilisée ici (Perdrix et al., 2010).

**Career Decision Difficulties Questionnaire** (CDDQ: Gati et al., 1996; Gati, Osipow, Kraus, & Saka, 2000). Le CDDQ est un questionnaire de 34 items évaluant le niveau général d'indécision vocationnelle (CDDQ Total) ainsi que ses trois dimensions et dix sous-échelles d'indécision.

- La première dimension est le Manque de Préparation. Elle comprend trois sous-échelles : Le Manque de Motivation, L'Indécision Chronique et les Croyances Dysfonctionnelles.
- La deuxième dimension est le Manque d'Information. Elle comprend quatre sous-échelles : c'est-à-dire un manque d'information sur le Processus de Choix, sur Soi, sur les Métiers et le monde du travail et sur les Moyens d'Obtenir des Informations.
- La troisième dimension est les Informations Inconsistantes. Elle comprend trois sous-échelles : les Informations Incertaines, les Conflits Internes et les Conflits Externes.

Les participants ont auto-évalué leur niveau d'indécision sur une échelle de Lickert à 9 points allant de *ne me correspond pas du tout* à *me correspond tout à fait*. Gati et collègues (1996) ont trouvé des indices de fiabilité cohérentes, .95, .63, .95, et .89 respectivement pour le score Total du CDDQ, le Manque de Préparation, Le Manque d'Information et les Informations Inconsistantes. Les coefficients dans cette étude sont similaires, respectivement .85, .61, .81 et .77 lors de l'évaluation pre. Les indices étaient de .91, .68, .90 et .85 à l'évaluation post. Nous avons utilisé la version française du CDDQ (Marro, 2009).

**Satisfaction With Life Scale** (SWLS: Diener et al., 1985; Pavot & Diener, 1993). Le SWLS mesure le bien-être subjectif général et est composé de cinq items. Les modalités de réponse sur une échelle de Lickert à 7 points vont de *pas du tout d'accord* à *totalelement d'accord*. Les auteurs rapportent un indice de fiabilité de .87, ce qui est très proche de ce que nous avons trouvé (.86 à l'évaluation pre et .87 à l'évaluation post). Nous avons utilisé la version française du SWLS (Blais, Vallerand, Pelletier, & Brière, 1989).

**Satisfaction With the Intervention** (SWI: Massoudi et al., 2008). Le SWI est un instrument en français comportant 10 items et mesurant la satisfaction subjective des consultants envers le service de consultations. Il a été spécialement créé pour le service de l'Université de Lausanne. Les participants ont jugé de la qualité des services proposés sur une échelles de Lickert à cinq points allant de *très peu favorable* à *très favorable*. L'indice de fiabilité est de .87.

#### 2.4. Procédure

La participation à l'étude était volontaire et en accord avec les standards éthiques de l'Association Américaine de Psychologie. Les conseillers en formation ont présenté l'étude à leur

client à la fin du premier entretien et les ont invité à y participer. Les consultants ayant accepté ont été priés de compléter le CDDQ et le SWLS de suite (Temps 1). Le questionnaire d'alliance, le WAI, a été complété en fin de troisième entretien tel que cela est suggéré dans la littérature (Multon et al., 2003). A la fin de la démarche de conseil, les participants ont à nouveau complété le CDDQ, le SWLS ainsi que le SWI (Temps 2).

### 2.5. Analyses

Les analyses des effets modérateurs ont été calculées en utilisant la procédure suggérée par Judd, Kenny and McClelland (2001) pour les plans à mesures répétées. Ainsi, nous avons calculé des régressions de l'alliance sur la différence Temps 2 - Temps 1 afin de tester l'effet modérateur de l'alliance sur l'évolution des indicateurs de résultats. Nous avons préféré cette méthode aux régressions multiples ou aux équations structurelles suggérées par Holmbeck (1997) à cause de la colinéarité systématique que nous avons rencontrée entre nos variables (Tolerance > .10). En ce qui concerne la médiation, la méthode de Judd et collègues (2001) pour les plans à mesures répétées n'était pas appropriée puisque l'alliance a été mesurée qu'à une seule reprise. L'application de cette méthode aurait nécessité la mesure de l'alliance deux fois, en début et en fin d'intervention. Sachant que la multicollinéarité n'est pas une menace pour l'évaluation des effets médiateurs, la méthode d'Holmbeck (1997) a été appliquée ici. Nous avons calculé des régressions afin de vérifier les quatre conditions suivantes :

- l'influence des indicateurs au Temps 1 (prédicteur) sur l'alliance (médiateur)
- l'influence des indicateurs au Temps 1 sur les indicateurs au Temps 2
- l'influence de l'alliance sur les indicateurs au Temps 2
- l'influence des indicateurs au Temps 1 sur les indicateurs au Temps 2 en contrôlant pour l'alliance

L'alliance est considérée comme un facteur médiateur partiel lorsque les quatre conditions sont significatives et quand l'impact de l'indicateur au Temps 1 sur l'indicateur au Temps 2 est plus faible lorsque l'alliance est contrôlée, à savoir quand le coefficient Beta de régression dans la quatrième condition est plus petit que dans la deuxième condition. Une médiation complète signifierait que les trois premières conditions sont significatives mais que la quatrième condition ne l'est pas.

### 3. Résultats

Le but de cette étude était de tester les effets modérateurs (première hypothèse) et médiateur (deuxième hypothèse) de l'alliance de travail sur la diminution des difficultés décisionnelles des consultants ainsi que l'augmentation de leur satisfaction de vie. Un deuxième but était de tester l'impact direct de l'alliance sur la satisfaction des clients envers l'intervention (troisième hypothèse). Le Tableau 6 présente les moyennes et les écart-types des variables indépendantes, dépendantes et modératrices/médiatrices ainsi que les normes publiées à leur sujet. Des analyses préliminaires ont été menées dans le but d'identifier des changements entre les Temps 1 et Temps 2 et les liens potentiels entre l'âge et les variables de résultats. Des tests de *T* indiquent des changements positifs entre le Temps 1 et le Temps 2 pour les deux indicateurs de résultats. Premièrement, les difficultés décisionnelles des consultants ont diminué de manière significative entre les Temps 1 et 2, CDDQ Total,  $t(1, 187) = 13.47, p < .001, d = .98$ , Manque d'Information,  $t(1, 187) = 16.86, p < .001, d = 1.23$ , Informations Inconsistantes,  $t(1, 187) = 6.33, p < .001, d = .46$ , excepté pour le Manque de Préparation,  $t(1, 187) = -.90, ns, d = .07$ . Deuxièmement, la satisfaction de vie des consultants a augmenté de manière significative entre les Temps 1 et 2,  $t(1, 187) = -5.76, p < .001, d = .41$ .

L'âge ne corrèle pas avec l'alliance de travail et ses trois dimensions, le *r* de Pearson variant de .07 à .09,  $p > .05$ . L'âge corrèle négativement avec la satisfaction de vie (taille de l'effet petite,  $.10 \leq |r| < .30$ ) au temps 1  $r = -.21, p < .01$ , au Temps 2  $r = -.22, p < .01$  ainsi qu'avec l'indécision vocationnelle, CDDQ Total au Temps 1  $r = -.17, p < .05$ , et au Temps 2  $r = -.18, p < .05$ . En fonction des liens faibles ou inexistantes entre l'âge et les variables indépendantes, dépendantes et médiatrices/modératrices, l'âge n'a pas été contrôlé dans les analyses qui vont suivre. Ce choix se justifie également par le fait que d'autres analyses sur le même échantillon ont indiqué que l'âge n'influence pas les effets immédiats de l'intervention de conseil (Perdrix et al., 2012). Le Tableau 7 présente les *r* de Pearson pour les corrélations entre toutes les variables sauf les échelles du WAI. Celles-ci varient entre .53 ( $p < .001$ ) et .79 ( $p < .001$ ). Comme indiqué dans le Tableau 2, on observe une corrélation significative et modérée entre l'alliance et la satisfaction envers l'intervention. Les corrélations entre le Temps 1 et le Temps 2 sont positives et fortes pour le CDDQ et le SWLS.



Tableau 6. Moyennes, écart-types et normes publiées

Variable	Normes publiées <sup>a</sup>		Dans cette étude	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Working Alliance Inventory Total	5.98	0.76	5.9	0.48
But	5.95	0.92	5.78	0.57
Tâche	5.79	0.83	6.09	0.5
Lien	6.19	0.79	5.83	0.59
Satisfaction envers l'intervention	4.5	0.41	4.45	0.43
Satisfaction With Life Scale Temps 1	4.68	1.22	4.32	1.23
Satisfaction With Life Scale Temps 2			4.65	1.22
CDDQ Total Temps 1	3.47	1.23	4.35	1
CDDQ Total Temps 2			3.48	1.14
Manque de Préparation Temps 1	3.85	1.07	4.3	1.11
Manque de Préparation Temps 2			4.36	1.18
Manque d'Information Temps 1	3.64	1.74	5.02	1.43
Manque d'Information Temps 2			3.21	1.43
Informations Inconsistantes Temps 1	2.87	1.41	3.51	1.35
Informations Inconsistantes Temps 2			2.97	1.14

Note. *N* = 188; CDDQ = Career Decision Difficulties Questionnaire.

<sup>a</sup> Working Alliance Inventory: Corbière, Bisson, Lauzon, & Ricard (2006) (*n* = 150); Satisfaction With the Intervention: Massoudi et al. (2008) (*n* = 101); Satisfaction With Life Scale: Blais et al. (1989) (*n* = 457); CDDQ: Masdonati et al. (2009) (*n* = 84).

Tableau 7. Intercorrelations

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 WAI Total	-											
2 Satisfaction envers l'interv.	.59 ***	-										
3 Satisfaction de vie T1	.18 *	.08	-									
4 Satisfaction de vie T2	.20 **	.14	.79 ***	-								
5 CDDQ Total T1	-.20 **	-.14	-.23 **	-.24 **	-							
6 Manque de Préparation T1	-.16 *	-.12	-.17 *	-.19 **	.68 ***	-						
7 Manque d'Information T1	-.08	-.03	-.10	-.13	.84 ***	.35 ***	-					
8 Informations Inconsistantes T1	-.26 ***	-.19 **	-.28 **	-.26 ***	.63 ***	.36 ***	.36 ***	-				
9 CDDQ Total T2	-.28 ***	-.26 ***	-.19 **	-.29 ***	.66 ***	.58 ***	.46 ***	.52 ***	-			
10 Manque de Préparation T2	-.14	-.15 *	-.22 **	-.32 ***	.56 ***	.73 ***	.34 ***	.31 ***	.77 ***	-		
11 Manque d'Information T2	-.30 ***	-.28 ***	-.13	-.20 **	.59 ***	.45 ***	.47 ***	.41 ***	.92 ***	.57 ***	-	
12 Informations Inconsistantes T2	-.22 **	-.21 **	-.18 *	-.25 **	.55 ***	.35 ***	.33 ***	.61 ***	.85 ***	.49 ***	.69 ***	-

Note.  $N = 188$ ; WAI = Working Alliance Inventory; T1 = Temps 1; T2 = Temps 2; CDDQ = Career Decision Difficulties Questionnaire.

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

La première hypothèse, l'alliance de travail a montré des effets modérateurs significatifs sur l'évolution de la dimension du Manque d'Information (CDDQ) (Tableau 8) à l'exception de sa dimension Lien. Plus concrètement, plus l'alliance est élevée (principalement en ce qui concerne l'accord sur les objectifs à atteindre et les activités pour y parvenir), plus les difficultés liées au Manque d'Information diminuent. L'évolution pre-post du niveau d'indécision Total est également modéré par la dimension Tâche de l'alliance. Plus l'entente sur les tâches à effectuer pour atteindre les objectifs de la démarche est élevée, plus les difficultés décisionnelles diminuent. En revanche, l'alliance de travail n'a pas démontré d'effet modérateur sur l'évolution de la satisfaction de vie, le Manque de Préparation et les Informations Inconsistantes. Le Tableau 3 montre que la troisième hypothèse est vérifiée : l'alliance de travail prédit directement la satisfaction des consultants envers l'intervention.

Pour la deuxième hypothèse, le Tableau 9 présente un résumé des effets médiateurs. Lorsque les quatre conditions proposées par Holmebeck's (1997) sont remplies, nous avons appliqué le test de Sobel afin d'identifier les Beta significatifs entre la deuxième et la quatrième condition, c'est-à-dire lorsque l'on introduit le médiateur dans les régressions Temps 1 – Temps 2. Les résultats mettent en évidence que les scores Total au WAI ont un effet médiateur partiel sur l'évolution des scores Total au CDDQ. La dimension But est la dimension de l'alliance qui a l'effet médiateur le plus important sur la diminution des difficultés décisionnelles. La diminution des Informations Inconsistantes est médiatisée par le score Total d'alliance ainsi que ses deux dimensions But et Tâche. La dimension But démontre un effet médiateur sur le Manque de Préparation. Finalement, la dimension Lien de l'alliance de travail ne joue aucun rôle médiateur et la diminution du Manque d'Information n'est pas médiatisée par l'alliance de travail.

Tableau 8. Effets modérateurs du WAI sur l'évolution du SWLS et du CDDQ ainsi que les effets directs de l'alliance sur la satisfaction envers l'intervention

WAI	Satisfaction envers l'Intervention			Satisfaction With Life Scale <sup>a</sup>			CDDQ Total <sup>a</sup>			Manque de Préparation <sup>a</sup>			Manque d'Information <sup>a</sup>			Informations Inconsistantes <sup>a</sup>				
	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$	B	SE	$\beta$		
Total	.52	.05	***	.04	.12	.03	-.24	.13	-.13	.01	.13	.01	-.68	.22	-.22	**	.10	.18	.04	
But	.38	.05	***	-.02	.10	-.01	-.19	.11	-.12	-.03	.11	-.02	-.56	.18	-.22	**	.15	.15	.07	
Tâche	.51	.05	***	-.02	.12	-.01	-.27	.13	-.15	*	-.02	.12	-.01	-.68	.21	-.23	**	.02	.17	.01
Lien	.32	.05	***	.05	.10	.04	-.11	.11	-.07	.06	.10	.04	-.35	.18	-.14		.05	.15	.02	

Note. N = 188; WAI = Working Alliance Inventory; CDDQ = Career Decision Difficulties Questionnaire. <sup>a</sup> Les régressions ont porté sur l'influence des scores de différences pre-post sur les échelles du WAI.

\* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001.

Tableau 9. Effets médiateurs de l'alliance de travail sur l'évolution de la satisfaction de vie et des difficultés décisionnelles

WAI	MC <sup>a</sup>	Satisfaction With Life Scale				CDDQ Total				Manque de Préparation				Manque d'Information				Informations Inconsistantes			
		B	SE	$\beta$		B	SE	$\beta$		B	SE	$\beta$		B	SE	$\beta$		B	SE	$\beta$	
Total	a	.07	.03	.18	*	-.10	.04	-.20	**	-.07	.03	-.16	*	-.03	.03	-.08		-.09	.03	-.26	***
	b	.78	.05	.79	***	.76	.09	.66	***	.78	.05	.73	***	.47	.07	.47	***	.60	.06	.61	***
	c	.51	.18	.20	**	-.65	.17	-.28	***	-.35	.18	-.14		-.90	.21	-.30	***	-.62	.20	-.22	**
	d	.77	.05	.78	***	.72	.06	.63	***	-.78	.05	.73	***	-.45	.06	.45	***	.58	.06	.60	***
	b-d			.01	*			.03	*											.02	**
	Sobel			1.89				2.25												2.38	
But	a	.09	.03	.20	**	-.16	.04	-.27	***	-.11	.04	-.20	**	-.05	.03	-.12		-.14	.03	-.32	***
	b	.78	.05	.79	***	.76	.06	.66	***	.78	.05	.73	***	.47	.07	.47	***	.60	.06	.61	***
	c	.40	.15	.19	**	-.65	.14	-.33	***	-.42	.15	-.20	**	-.86	.17	-.35	***	-.61	.16	-.27	***
	d	.78	.05	.78	***	.71	.06	.62	***	.77	.05	.72	***	.44	.06	.44	***	.58	.06	.59	***
	b-d			.01	**			.04	**			.01	*							.02	**
	Sobel			1.88				2.96				2.02								2.96	
Tâche	a	.05	.03	.13	*	-.07	.04	-.14	*	-.04	.03	-.08		-.02	.03	-.05		-.08	.03	-.22	**
	b	.78	.05	.79	***	.76	.06	.66	***	.78	.05	.73	***	.47	.07	.47	***	.60	.06	.61	***
	c	.39	.18	.16	*	-.56	.16	-.24	***	-.19	.17	-.08		-.82	.20	-.28	***	-.57	.19	-.22	**
	d	.78	.05	.78	***	.73	.06	.64	***	.78	.05	.73	***	.46	.06	.46	***	.58	.06	.60	***
	b-d							.02												.02	*
	Sobel							1.71												2.15	
Lien	a	.07	.04	.15	*	-.06	.04	-.11		-.06	.04	-.12		-.01	.03	-.03		-.06	.03	-.13	
	b	.78	.05	.79	***	.76	.06	.66	***	.78	.05	.73	***	.47	.07	.47	***	.60	.06	.61	***
	c	.37	.15	.18	*	-.28	.14	-.15	*	-.16	.15	-.08		-.41	.18	-.17	*	-.25	.16	-.11	
	d	.78	.05	.78	***	.75	.06	.66	***	.78	.05	.73	***	.47	.06	.47	***	.60	.06	.61	***
	b-d			.01																	
	Sobel			1.58																	

Note. N = 188; WAI = Working Alliance Inventory; CDDQ = Career Decision Difficulties Questionnaire. <sup>a</sup> Les conditions de la médiation suivent les recommandations de Holmbeck (1997). \* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001.

#### 4. Discussion

En résumé, dans cette étude nous avons montré que l'alliance de travail a eu un rôle à la fois direct, modérateur et médiateur sur l'efficacité du counseling d'orientation. Le type d'impact s'est montré différent en fonction des composantes de l'alliance elle-même mais aussi des indicateurs d'efficacité pris en considération. L'alliance a eu un effet modérateur sur la diminution du manque d'information et s'est montré directement liée à la satisfaction envers l'intervention. Un niveau élevé d'alliance a donc renforcé l'intégration des informations professionnelles tout au long de l'intervention et a amélioré les chances des consultants de se sentir satisfait du service fourni. L'accord sur les tâches nécessaires à atteindre les buts de l'intervention semble être la dimension de l'alliance la plus liée à l'efficacité du counseling d'orientation. Cette dimension modère la diminution du manque d'information et des difficultés générales d'indécision. Elle prédit également la satisfaction envers l'intervention. De plus, l'alliance est un médiateur partiel de l'évolution Temps 1 – Temps 2 des difficultés décisionnelles, particulièrement des informations inconsistantes. L'accord sur les buts est la dimension de l'alliance qui médiatise le plus ces changements positifs. En somme, l'alliance, en particulier l'accord sur les buts, explique le mécanisme par lequel les difficultés décisionnelles, en particulier les informations inconsistantes, diminuent tout au long de la démarche de conseil.

Chacune des trois dimensions du CDDQ n'ont pas les mêmes liens avec l'alliance de travail. L'alliance modère la diminution du manque d'information et médiatise la relation entre le niveau initial et final des informations inconsistantes. En ce qui concerne le manque d'informations, obtenir davantage d'informations est souvent une demande explicite lors de consultations d'orientation. Une entente sur les objectifs et moyens d'y parvenir peut donc logiquement mener à des interventions plus efficaces et centrées sur l'information, où les informations inconsistantes, même si elles sont aussi reliées à des difficultés informationnelles, représentent des préoccupations plus complexes qu'un simple manque d'information. Dans ce cas, une alliance de travail forte semble être une condition pour atteindre une réduction de ces incohérences.

Autrement dit, l'alliance semble fonctionner comme un ingrédient clé de l'intervention de deux manières différentes :

- comme un facteur qui renforce la *quantité* d'information intégrée : c'est le cas de l'effet modérateur sur le manque d'information
- comme un mécanisme par lequel les consultants améliorent la *qualité* de l'information intégrée : c'est le cas de l'effet médiateur sur les informations inconsistantes

En ce qui concerne le manque de préparation, il n'a pas diminué lors de l'intervention et n'a pas montré de lien avec l'alliance. Cela pourrait signifier que l'alliance ne renforce ni n'explique les changements liés aux difficultés d'ordre émotionnel et motivationnel en orientation. Les difficultés liées à la préparation peuvent être vues comme des facteurs qui bloquent ou retardent l'engagement des consultants dans le processus de conseil. Il se pourrait que la construction de l'alliance avec des clients peu préparés soit plus difficile et longue à instaurer.

Cette distinction entre facteurs émotionnels et cognitifs peut également expliquer les différentes formes d'influences venant des trois dimensions de l'alliance sur l'efficacité du conseil. La dimension émotionnelle de l'alliance (lien) ne modère ni ne médiatise les impacts du conseil. Au contraire des résultats observés en psychothérapie (par exemple, Lo Coco, Gullo, Prestano & Gelso, 2011), les résultats de notre étude suggèrent qu'une relation émotionnelle entre un consultant et un conseiller ne renforce ni n'explique les effets positifs du conseil en orientation. Cependant, les dimensions cognitives (Tâche et But) de l'alliance de travail tendent à modérer (Tâche) ou à médiatiser (But) les impacts du conseil en orientation. Alors qu'un lien de type émotionnel n'est pas une condition ou un facilitateur de l'efficacité du conseil, ce lien pourrait cependant dépendre partiellement de la capacité à fixer des buts communs et semble se renforcer lorsque le consultant et le conseiller partagent les moyens d'atteindre ces buts. Ces résultats sont intéressants en lien avec le débat sur les similarités et les différences entre conseil en orientation et psychothérapie. D'une part, l'alliance de travail semble être un facteur fondamental à la fois dans le conseil en orientation et en psychothérapie (Bedi, 2004) et d'autre part, les deux domaines semblent différents du point de vue des composantes centrales menant à des interventions efficaces.

On doit apporter deux nuances à la question de l'importance de l'alliance dans le conseil en orientation.

Premièrement, tel que cela a déjà été discuté, le rôle des deux dimensions « d'accord » de l'alliance (Tâche et But) semble clair alors que l'influence de la dimension But n'est pas apparente. A la suite de ce constat, on peut émettre deux hypothèses :

- La dimension émotionnelle de l'alliance pourrait jouer un rôle plus faible dans un processus de conseil que dans un processus psychothérapeutique
- La mesure d'indicateurs d'efficacité moins cognitifs (comme les difficultés décisionnelles reliées aux émotions telles que suggérées par Gati, Asulin-Peretz, & Fisher, 2012), pourraient être affectées par l'évaluation des consultants de la dimension Lien.

Deuxièmement, nous n'avons pas observé de liens entre l'alliance et la satisfaction de vie des consultants. Si le conseil permet généralement d'augmenter la satisfaction de vie des consultants (Masdonati et al, 2009), l'alliance ne modère ni ne médiatise son évolution. En d'autres mots, si les aspects relationnels sont certainement importants, ils ne semblent pas contribuer largement à l'efficacité du conseil sur des résultats moins spécifiquement professionnels.

L'étude comporte quelques limites. Premièrement, on ne peut pas exclure un biais de sélection étant donné que la participation est volontaire. Les consultants les moins investis dans le processus après la première séance sont moins susceptibles d'être motivés à prendre part à la recherche. Deuxièmement, le Temps 1 intervient à la fin de la première séance de conseil. Pour cette raison, ce n'est pas une véritable évaluation préalable. Troisièmement et comme cela a été suggéré par Heppner et Heppner (2003), les principaux défis concernant le lien entre alliance et conseil en orientation sont liés au besoin d'analyser plus profondément des facteurs influençant le développement de l'alliance de travail, comme les comportements des conseillers, d'autres caractéristiques ou profils des consultants.

Des recherches futures devraient prendre en compte les caractéristiques des consultants, comme leur sexe, certaines variables socio-culturelles et leur âge. Bien que les liens entre cette dernière variable et les autres indicateurs de l'étude soient faibles voir inexistantes, l'âge devrait être analysé plus en détail dans d'autres analyses. Une des raisons est la grande diversité quant à



l'âge de l'échantillon. Des analyses précédentes sur le même échantillon ont par exemple indiqué que bien que l'âge n'ait pas eu d'impact sur l'efficacité immédiate de l'intervention, les difficultés décisionnelles des participants les plus jeunes ont continué à diminuer sur une année après l'intervention de conseil alors que ce n'était pas le cas pour les participants plus âgés (Perdrix et al., 2012). Il serait également intéressant de comparer l'évaluation de l'alliance du point de vue des consultants et des conseillers ainsi que d'évaluer l'évolution de l'alliance tout au long du processus de conseil (Elad-Strenger & Littman-Ovadia, 2012). Finalement, il serait important de tester les effets différenciés de l'alliance sur les résultats du conseil en orientation en fonction des différentes problématiques rencontrées ou par rapport aux techniques spécifiques utilisées en entretien.

Malgré les limites mentionnées ci-dessus, l'étude a démontré que l'alliance de travail est une variable de processus importante et pertinente à considérer lorsqu'on étudie l'efficacité du conseil en orientation. Les résultats tendent à réduire les ambiguïtés autour de la question de l'alliance en orientation. Ceux-ci soutiennent une conception de l'alliance comme un facteur clé du conseil, tel que suggéré par Bedi (2004). Les résultats soutiennent les arguments en faveur de la similarité du counseling d'orientation et du counseling personnel (Bedi, 2004; Heppner & Heppner, 2003; Lewis, 2001). De ce point de vue, l'étude contribue également à répondre au besoin soulevé dans la littérature qui consiste à mieux comprendre le rôle de l'alliance de travail en conseil en orientation (Amundson 1995; Gysbers, Heppner, & Johnston, 2009; Meara & Patton, 1994). En particulier, elle montre, d'une part que l'alliance de travail joue un rôle direct, modérateur et médiateur, et d'autre part que ses trois dimensions n'ont pas la même influence sur le conseil en orientation.

L'étude mène à des implications pour la pratique du conseil en orientation notamment en soulevant l'importance d'informer les praticiens et étudiants sur le rôle central des aspects relationnels dans ce domaine. Les conseillers devraient être sensibles au type et au niveau des difficultés décisionnelles de leur client au début du processus de conseil. Ils devraient notamment fixer rapidement les objectifs de l'intervention de manière explicite et négociée avec le consultant. Au vu des effets modérateurs et médiateurs de l'alliance sur l'efficacité du conseil, l'accord sur les objectifs et les moyens de les atteindre devrait également être considéré comme une composante clé de l'intervention, pas uniquement dans le but d'augmenter l'implication dans le processus de conseil mais également pour mener à une pratique efficace.

## **VI. Conseil en orientation et inégalités sociales**

Reproduction de la référence suivante :

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.

## Résumé

Cet article traite de la manière dont le développement des aspirations professionnelles contribuent à la formation d'inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail au travers d'une étude empirique portant sur l'influence du sexe et de la filière scolaire sur les intérêts professionnels d'écoliers suisses. Les résultats indiquent que le croisement de ces deux variables affecte particulièrement les jeunes filles dans une filière à exigences élémentaires en restreignant doublement les options envisageables. Les moyens d'action pour les conseiller-e-s en orientation afin d'accompagner spécifiquement cette population sont discutés.

Mots clés : intérêts professionnels, sexe, filière scolaire, RIASEC, inégalités.

## 1. Introduction

Ces dernières décennies, la Suisse a assisté à une augmentation du nombre de femmes sur le marché du travail ainsi qu'à une augmentation de leur niveau de formation (OFS, 2008b). Malgré la mise en place de différentes mesures législatives, des inégalités professionnelles persistent entre hommes et femmes. Elles sont liées à divers facteurs qui désavantagent les femmes sur le plan professionnel comme, notamment, les inégalités salariales. En effet, près de deux tiers des femmes reçoivent un salaire inférieur à 5000 francs suisses alors qu'un peu plus d'un tiers des hommes se trouvent dans cette tranche salariale (OFS, 2008a). En outre, les quatre domaines d'activités pour lesquels on relève les salaires les plus bas sont des domaines traditionnellement féminins (soins, restauration, nettoyages, vente) (OFS, 2006). Outre les inégalités salariales, une analyse de la ségrégation professionnelle en Suisse montre que 46% de la main-d'œuvre féminine suisse est concentrée dans 10 types d'activités professionnelles que l'on peut grossièrement réduire à six métiers : employée de commerce, vendeuse, infirmière, enseignante, serveuse et coiffeuse (Charles, 2005). La concentration professionnelle est nettement plus faible pour les hommes. Ils sont 22% à travailler dans les 10 activités professionnelles les plus recensées pour ce groupe. Ces différences salariales et de concentration professionnelle sont intrinsèquement liées à d'autres inégalités relatives, par exemple, à la problématique du travail à temps partiel qui est prédominant pour les femmes (Maruani, 2000), à la distribution des charges domestiques et familiales au sein des couples (Baumgartner, 2006 ; Bühler & Heye, 2005), ou, de manière plus large, à un conflit entre vie professionnelle et familiale plus aigu pour les femmes (Coltrane & Shih, 2010 ; Losa & Origoni, 2005).

### *1.1. Inégalités et orientation ou inégalités d'orientation ?*

Le lien entre les choix professionnels et les inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail n'est assurément pas direct. Cependant, on peut faire deux constats préliminaires. D'une part, la socialisation différenciée a un impact important sur la construction de l'identité sexuée et sur la connaissance des rôles sociaux de sexe (Dafflon Nouvelle, 2006). La structuration du genre se construit tout au long de l'enfance (Martin & Ruble, 2009) et on peut penser qu'elle entraîne, entre autres facteurs, des conséquences sur la représentation, la projection et l'insertion dans le monde professionnel. D'autre part, les choix professionnels font partie, de manière plus large, des choix d'orientation qui jalonnent une vie. Selon une définition holistique, l'orientation désigne les

directions que prennent les individus que ce soit en référence à leur vie professionnelle ou personnelle de manière longitudinale tout au long de la vie (Guichard, 2004 ; Guichard & Huteau, 2006). En ce sens, les choix professionnels sont complexes et intrinsèquement liés aux choix personnels. On peut ainsi faire des constats surprenants sur les orientations en fonction du sexe en lien avec certaines inégalités. Par exemple, on remarque que les disparités salariales entre hommes et femmes trouvent non seulement leur origine dans des comportements discriminatoires de la part des entreprises mais également dans le fait que les femmes « choisissent » de travailler plutôt dans des branches où les salaires sont bas (Charles, 2005 ; OFS, 2006). Il y a donc une forme d'auto-sélection dans les choix professionnels qui amène les femmes et les hommes à choisir des activités dans lesquelles leur sexe est surreprésenté et où s'actualisent certaines formes d'inégalités.

D'un point de vue sociologique, on parle de ce phénomène en tant que division sexuelle du travail, c'est-à-dire la répartition des femmes et des hommes actifs par secteurs économiques, branches d'activités et professions ainsi que par positions occupées dans la hiérarchie professionnelle (Kergoat, 1998). En effet, on discerne deux types de division sexuelle du travail : la division horizontale fait référence à la tendance des femmes d'être concentrées dans un petit nombre de professions différentes de celles des hommes. Schématiquement, les femmes sont concentrées dans les métiers de bureau, de la vente et des services alors que les hommes sont surreprésentés dans les métiers manuels et techniques. Quant à la division sexuelle du travail verticale, elle fait référence au fait que les femmes sont généralement positionnées à des niveaux inférieurs dans la hiérarchie professionnelle. Dans le champ de l'orientation, Vouillot, Blanchard, Marro, et Steinbruckner (2004) parlent de la « division sexuée de l'orientation et du travail ». Ils insistent sur le fait que la division sexuée du travail est « préparée » en amont par une séparation des sexes quant aux choix scolaires et professionnels.

Toujours selon Vouillot et collègues (2004), l'orientation professionnelle est un « enjeu » et une « mise en jeu » identitaire, un attrait pour des collectifs professionnels prototypiques notamment en fonction du genre. En effet, si la variable mesurée dans cette étude est bien le sexe, il est cependant opportun sur le terrain des choix professionnels d'inférer certaines différences entre sexes aux différences entre genres (Matthieu, 2000). A strictement parlé les différences en fonction du sexe désignent uniquement les différences entre catégories biologiques homme et femme et ne fait référence à aucun type de cause sous-jacente. En revanche, le terme de genre « fait référence aux significations que les individus et

la société assignent aux hommes et aux femmes » (Wood & Eagly, 2010, p. 630). Dans le domaine de l'orientation, le genre permet de théoriser la question de la division sexuée de l'orientation et du travail. En prenant notamment appui sur les stéréotypes de sexe, la construction de l'identité sexuée mène à des choix professionnels différenciés (Vouillot, 2002, 2007 ; Watt, 2010).

Par exemple, le stéréotype des « femmes et des mathématiques » (Nguyen & Ryan, 2008), croyance selon laquelle les femmes auraient de moindres aptitudes mathématiques par rapport aux hommes, est une représentation sociale cristallisée fortement associée à la répartition des hommes et des femmes sur le marché du travail. De nombreuses recherches se sont d'ailleurs penchées sur les processus psychosociaux et identitaires ainsi que sur les barrières internes et externes menant les femmes à éviter les mathématiques et les domaines professionnels associés (Betz, 1994b ; Fassinger & Asay, 2006 ; Jacobs, 2005 ; Watt & Eccles, 2008). Par ailleurs, c'est également au travers des rôles sociaux de sexe, c'est-à-dire des croyances partagées qui s'appliquent aux individus en fonction de leur sexe, que notre société véhicule des croyances sur les activités les plus adaptées et valorisées pour les hommes et les femmes. Les rôles sociaux de sexe permettent ainsi non seulement de décrire la réalité mais également de la prescrire (Wood & Eagly, 2010). En effet, un choix normatif implique une approbation et une reconnaissance sociale et contribue à la construction identitaire sexuée.

### *1.2. Les intérêts professionnels en tant qu'expression de l'appartenance sociale*

Une des théories de l'orientation ayant le plus insisté sur le lien entre les processus d'auto-sélection à un niveau psychosocial et les choix professionnels est la théorie sociale cognitive de l'orientation (Lent, 2008 ; Lent, Brown, & Hackett, 1994). Elle se fonde particulièrement sur les liens entre le sentiment de compétence (ou d'efficacité personnelle) dans un domaine (les mathématiques par exemple) et le développement d'intérêts professionnels en tant qu'influences majeures sur un choix professionnel. Dans cette recherche, nous étudions les aspirations professionnelles d'écopliers à partir de leurs intérêts professionnels en tant qu'indicateur d'un futur choix et notamment en tant qu'indicateur identitaire. Nous constatons que les intérêts professionnels sont également le fait d'une projection d'une identité sociale reliée à l'appartenance groupale des individus. Selon la théorie de la « circonscription et du compromis » (Gottfredson, 1981, 1996), l'expression des intérêts professionnels répond à l'exigence de définir un soi social avant celle de définir un soi psychologique. De par leur grande visibilité, le sexe et le statut social sont des attributs

sociaux importants pour la formation identitaire. Selon cette théorie, d'une part la combinaison entre la position sociale des personnes ainsi que le prestige des activités professionnelles est un élément central du processus de choix professionnel. D'autre part, la combinaison entre l'identité sexuée des individus ainsi que le « sexe des métiers » serait également prioritaire dans un type de choix de carrière proposé par Gottfredson sur un mode de développement axé sur la circonscription (restriction) des options professionnelles. Par opposition au choix professionnel « idéal », ce processus par élimination séquentielle (Gati, 1986; Gati, Fassa, & Houminer, 1995) rend certaines possibilités non envisageables tant elles sont éloignées d'une projection sociale d'un soi en termes de masculinité/féminité et de niveau de prestige social (Gottfredson, 1996 ; Vouillot et al., 2004).

En psychologie de l'orientation, les différences entre hommes et femmes dans l'expression des intérêts professionnels sont généralement étudiées au travers de questionnaires basés sur la théorie du choix professionnel de Holland (1985). Ce modèle inclut six types d'intérêts professionnels : *Réaliste (R)*, *Investigateur (I)*, *Artistique (A)*, *Social (S)*, *Entrepreneurial (E)* et *Conventionnel (C)*, communément appelé à l'aide de l'acronyme RIASEC. L'intercorrélation entre les types est représentée au travers d'une structure hexagonale. Plus les types sont éloignés sur l'hexagone, plus ils sont en opposition dans leur expression (*Réaliste-Social*, *Investigateur-Entrepreneurial*, *Artistique-Conventionnel*). Certaines recherches montrent que cette structure hexagonale varie selon les groupes sociaux. Par exemple, elle s'adapte bien à l'expression des intérêts professionnels des hommes et moins à celle des femmes (Armstrong & Rounds, 2008). La littérature montre que le choix des hommes et des femmes pour des activités professionnelles semble se structurer de manière différente (Guglielmi, Fraccaroli, & Pombeni, 2004). Prediger (1982) a dégagé deux dimensions bipolaires sous-jacentes à l'hexagone: la dimension choses/personnes (*Réaliste/Social*) et la dimension idées/faits (*Artistique et Investigateur/Entrepreneurial et Conventionnel*). Selon la méta-analyse de Rounds, Rounds and Armstrong (2009), la première opposition est celle qui révèle le plus de disparités d'intérêts professionnels entre hommes et femmes.

### 1.3. Les particularités du système scolaire suisse : filières sélectives et choix précoce

Dans sa théorie, Gottfredson (1981, 1996) insiste non seulement sur le rôle du sexe dans le processus développemental de restriction des choix professionnels mais également sur celui du prestige des professions. En effet, Gottfredson ainsi que Lapan et Jingleleski (1992) ont montré que les activités de type *Investigateur* sont perçues comme prestigieuses, celles

types *Réaliste* et *Conventionnel* sont perçues comme peu prestigieuses alors que les types *Entrepreneurial*, *Artistique* et *Social* sont moyennement prestigieux. De plus, on sait que le niveau de prestige accordé aux professions est lié à leur niveau de complexité intellectuelle (Gottfredson, 1996). Sachant que le système scolaire suisse et en particulier vaudois est relativement sélectif, il serait intéressant d'observer l'impact de la filière scolaire sur l'expression des intérêts professionnels.

On entend ici la filière en tant que cursus scolaire défini en fonction du niveau d'exigence scolaire. En effet, le système scolaire suisse, en l'occurrence vaudois, a la particularité de séparer les élèves en fonction de leurs résultats scolaires dès la 7<sup>e</sup> année secondaire (environ 13 ans) en trois filières : soit exigences scolaires élevées, intermédiaires et élémentaires. Une deuxième particularité du système de formation suisse est l'insertion d'environ deux tiers des jeunes sur le marché du travail dès la sortie de l'école obligatoire, et ce au travers d'une formation professionnelle (apprentissage) (Keller, Hupka-Brunner, & Meyer, 2010). Dans ce système dit dual, les apprenants suivent une formation professionnelle principalement dans une entreprise formatrice en alternance avec une école professionnelle. Ce qui implique qu'en Suisse, seulement environ 25 % des élèves se dirigent vers une formation générale (OFS, 2010).

Déjà au terme de la scolarité obligatoire, les filières les moins exigeantes restreignent les possibilités d'accès à une formation générale. Une recherche menée dans le canton de Genève montre que les élèves issus d'une filière à exigences élémentaires sont plus contraints à faire des compromis que ne le sont les élèves de filières à exigences élevées (Rastoldo, 2006 ; Rastolodo, Kaiser, & Alliata, 2005). À l'heure actuelle, l'étape de transition entre l'école et le monde professionnel est considérée dans la littérature comme une étape comprenant des enjeux majeurs pour la qualité de l'insertion professionnelle future (Masdonati, 2007 ; Zittoun, 2006). La filière à exigences élémentaires peut être considérée comme un facteur de vulnérabilité face à l'insertion professionnelle (Masdonati, & Massoudi, 2012; Perriard, 2005).

L'objet de cette étude est de mieux comprendre comment se déroule le processus de choix professionnel à la fin de la scolarité obligatoire en fonction du sexe des écoliers et également de la filière scolaire dans laquelle ils sont insérés. En effet, nous nous intéressons particulièrement à l'interaction entre ces deux variables qui sont associées chacune d'elles à des phénomènes de discrimination et de restriction au niveau des choix. Ceci en particulier dans une période de transition et dans un contexte scolaire impliquant un choix précoce. Nous



cherchons donc à évaluer l'impact de ces deux variables sur le profil d'intérêts professionnels RIASEC. Finalement et de manière plus globale, nous visons également le questionnement sur la meilleure manière d'accompagner les jeunes en transition entre la scolarité obligatoire et leurs formations ultérieures en tenant compte de ces caractéristiques.

## 2. Méthode

### 2.1. Participants

166 participants (76 filles et 90 garçons), âgés de 12 à 17 ans ( $M = 14.42$ ,  $ET = 1.00$ ), provenant de deux filières scolaires différentes (79 en VSO et 87 en VSB) d'un collège de suisse romande, ont été interrogés. Dans cette région, trois filières scolaires structurent les trois dernières années d'école obligatoire. Deux d'entre elles ont été utilisées dans le cadre de cette recherche : d'une part, la « voie secondaire baccalauréat » (VSB), la filière la plus exigeante scolairement, qui permet un accès direct à une formation « secondaire supérieure » de type théorique. D'autre part, la « voie secondaire à options » (VSO), la moins exigeante scolairement, et qui mène principalement à une « formation professionnelle initiale » de type pratique. Dans un souci de compréhension et de clarté, les acronymes des filières VSO et VSB sont remplacés respectivement par « apprentissage » et « baccalauréat » en référence au futur professionnel des élèves.

### 2.2. Instruments

*Self-Directed Search* (SDS; Holland, 1995). Le SDS est un questionnaire évaluant les intérêts professionnels sur la base de la théorie de Holland (1985). Le SDS a été révisé trois fois depuis son développement en 1970. Dans cette étude, la forme révisée de la quatrième édition en version française du Canada a été utilisée (Holland, 1995). Sur la base de la typologie de Holland, les six types de professions se définissent de la manière suivante : le type *Réaliste* comprend les professions exigeant des aptitudes particulières (physiques), les professions techniques (manuelles), et certaines professions connexes au service. Le type *Investigateur* comprend les professions scientifiques et certaines professions techniques (scientifique). Le type *Artistique* comprend les professions littéraires, artistiques et musicales. Le type *Social* comprend les professions de l'enseignement et des services sociaux. Le type *Entrepreneurial* comprend les professions de direction (entreprise, politique, avocat, affaires, etc.). Finalement, le type *Conventionnel* comprend les professions de bureau et administratives (Holland, 1995).

Quatre parties structurent le questionnaire. La partie « activités » est constituée de 66 items (11 par type) à réponse bipolaire accord/désaccord. Les participants doivent indiquer s'ils aimeraient faire l'activité proposée (par exemple, « réparer des appareils électriques », « suivre un cours de biologie »). La partie « compétences » est composée de 66 items (11 par type) à réponse bipolaire oui/non. Les participants doivent indiquer s'ils sont capables d'accomplir ces tâches (par exemple, « J'enseigne bien aux autres », « Je peux rédiger des lettres d'affaires »). La partie « professions » est constituée de 84 items (14 par type) à réponse bipolaire oui/non. Les participants doivent indiquer leur attirance pour les professions (par exemple, « musicien », « vendeur »). La partie « évaluation personnelle » est constituée de 12 items (2 par type) où les participants doivent auto-évaluer leurs aptitudes sur une échelle de 1 à 7 (par exemple, « aptitudes mécaniques », « compréhension d'autrui »). Un score brut individuel pour chaque type est calculé à partir de la somme des points attribués pour chaque partie. En ce qui concerne les parties « activités », « compétences » et « professions », une réponse positive vaut 1 point. Pour la partie « évaluation personnelle », le nombre de point attribué correspond au score sur l'échelle de Lickert, entre 1 et 7. La consistance interne des échelles de la version anglaise révisée va de .90 à .94. La fidélité test-retest s'étend de .76 à .89 sur une période de 4 à 12 mois (Spokane & Holland, 1995). Dans cette étude, la consistance interne des échelles s'étend de .79 à .87.

### *2.3. Procédure*

Le questionnaire SDS a été rempli de manière anonyme par les participants, des élèves de fin de scolarité obligatoire répartis dans 9 classes de leur collège. Tous les élèves du collège effectuant leur dernière ou avant-dernière année d'école obligatoire ont été impliqués. L'expérimentatrice a administré l'ensemble des questionnaires aux élèves en passant successivement au maximum 45 minutes dans chacune des 9 classes. La passation s'est faite en présence d'un enseignant ou d'une enseignante. L'expérimentatrice a présenté l'étude comme une recherche évaluant l'orientation professionnelle des jeunes en fin de scolarité. Cette recherche a été menée dans le respect du code déontologique de la Société Suisse de Psychologie (SSP) ainsi que de l'association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AIOSEP).

### **3. Résultats**

Les traitements statistiques ont consisté en une série d'analyses de variance (ANOVA) sur les moyennes des scores aux types RIASEC avec le sexe et la filière comme facteurs

explicatifs. Dans un deuxième temps, les effets d'interaction ont été étudiés afin d'investiguer comment ces deux variables interagissent sur l'expression des intérêts.

Tableau 10. Moyenne et écart-type pour chaque type de professions selon le sexe et la filière scolaire

Type de professions	Filles				Garçons			
	VSO		VSB		VSO		VSB	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
<i>Réaliste</i>	15.78	7.08	14.78	6.87	31.51	8.78	22.42	8.99
<i>Investigateur</i>	17.03	7.15	20.29	10.92	14.62	7.80	23.30	10.30
<i>Artistique</i>	29.38	8.41	29.05	8.84	18.35	9.46	20.05	10.42
<i>Social</i>	27.07	8.43	28.45	7.54	16.69	8.37	25.12	16.77
<i>Entrepreneurial</i>	23.74	8.05	19.62	9.57	22.59	10.65	27.28	10.61
<i>Conventionnel</i>	22.03	9.35	16.52	8.31	16.77	9.90	20.67	9.80

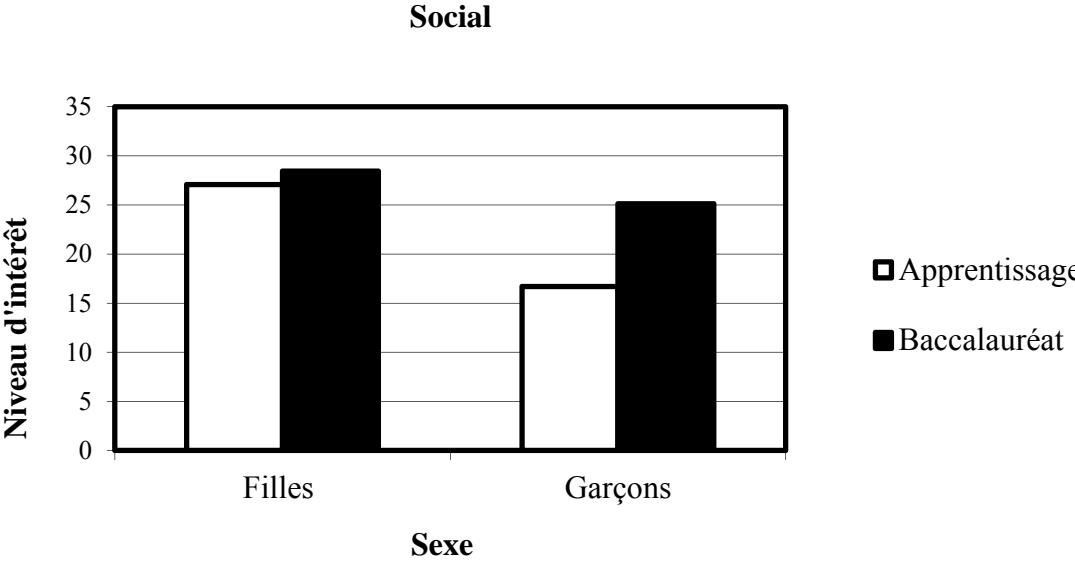
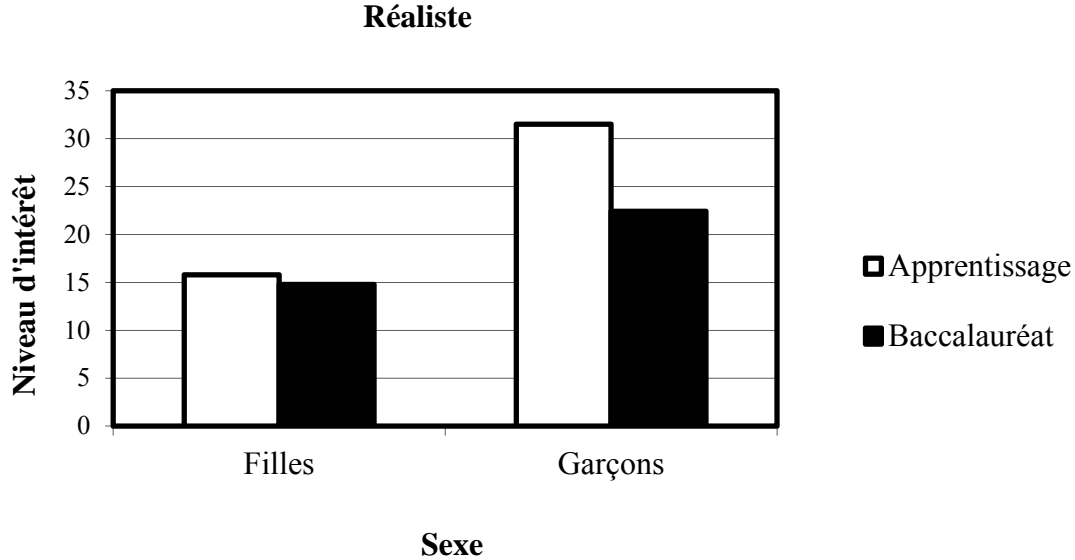
Concernant le type *Réaliste*, on observe une différence significative entre la moyenne des filles et celle des garçons,  $F(1,162) = 83.46, p < .001, \eta^2 = .34$ . Il existe une forte homogénéité de l'influence du sexe sur les différentes parties du questionnaire (activités, compétences, métiers, auto-évaluation). On observe également une différence significative entre les élèves de la filière apprentissage et ceux de la filière baccalauréat pour ce type,  $F(1, 162) = 15.57, p < .01, \eta^2 = .09$ . Alors que la filière a un effet global significatif sur le type *Réaliste*, cet effet est tendanciel pour la partie activités,  $F(1, 161) = 2.98, p = .09, \eta^2 = .02$ . Finalement, on observe un effet d'interaction significatif entre le sexe et la filière scolaire sur la moyenne des score du type *Réaliste*,  $F(1, 162) = 10.01, p < .01, \eta^2 = .06$ . Cet effet est tendanciel en ce qui concerne les parties activités et professions.

Concernant le type *Social*, une différence significative entre filles et garçons est observée,  $F(1, 161) = 15.04, p < .001, \eta^2 = .09$ . Il y a une forte homogénéité de l'influence du sexe sur les différentes parties du questionnaire de ce type. On observe également un effet de la filière scolaire,  $F(1, 161) = 7.70, p < .05, \eta^2 = .05$ , qui est significatif pour les parties activités,  $F(1, 161) = 4.88, p < .05, \eta^2 = .03$  et auto-évaluation,  $F = 23.30, p < .001, \eta^2 = .13$

mais pas pour les parties compétences et professions. Ceci explique que la taille de l'effet est moyenne. Les élèves de la filière baccalauréat ( $M = 5.00$ ,  $ET = 2.73$ ) s'intéressent significativement plus que les élèves de la filière apprentissage ( $M = 3.81$ ,  $ET = 2.84$ ) à exercer des activités de type *Social* et les élèves de la filière baccalauréat ( $M = 4.79$ ,  $ET = 1.25$ ) pensent avoir plus d'aptitudes d'enseignement et de compréhension d'autrui que les élèves de la filière apprentissage ( $M = 3.66$ ,  $ET = 1.49$ ). Finalement, on observe un effet d'interaction significatif entre le sexe et la filière scolaire sur la moyenne du type *Social*,  $F(1, 161) = 3.97$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .02$ . Cet effet est homogène sur les différentes parties du test.

Le graphique 5 illustre, d'une part, que pour les types *Réaliste* et *Social*, l'effet d'interaction entre le sexe et la filière est uniquement déterminé par les garçons qui ont des résultats différents en fonction de la filière scolaire. Alors que les filles ont des résultats similaires quelle que soit leur filière, les garçons ont un niveau d'intérêts plus élevé pour le type *Réaliste* en filière apprentissage qu'en filière baccalauréat et un niveau d'intérêts plus élevé pour le type *Social* en filière baccalauréat qu'en filière apprentissage. Cela a été confirmé par une ANOVA à mesures répétées sur les types *Réaliste* et *Social* avec la filière et le sexe comme facteurs explicatifs qui a mis en évidence un effet triple d'interaction entre le type, la filière scolaire et le sexe,  $F(1, 156) = 12.00$ ,  $p < .001$ , et un effet d'interaction entre le type et la filière scolaire pour les garçons,  $F(1, 88) = 34.66$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .07$ . Ce qui indique que l'effet de la filière sur les intérêts de type *Réaliste* et *Social* est différent selon le sexe. Cette analyse supplémentaire atteste que les filles expriment des intérêts similaires quelle que soit leur filière sur les deux types alors que les intérêts des garçons dépendent de leur filière scolaire de manière différente sur les deux types.

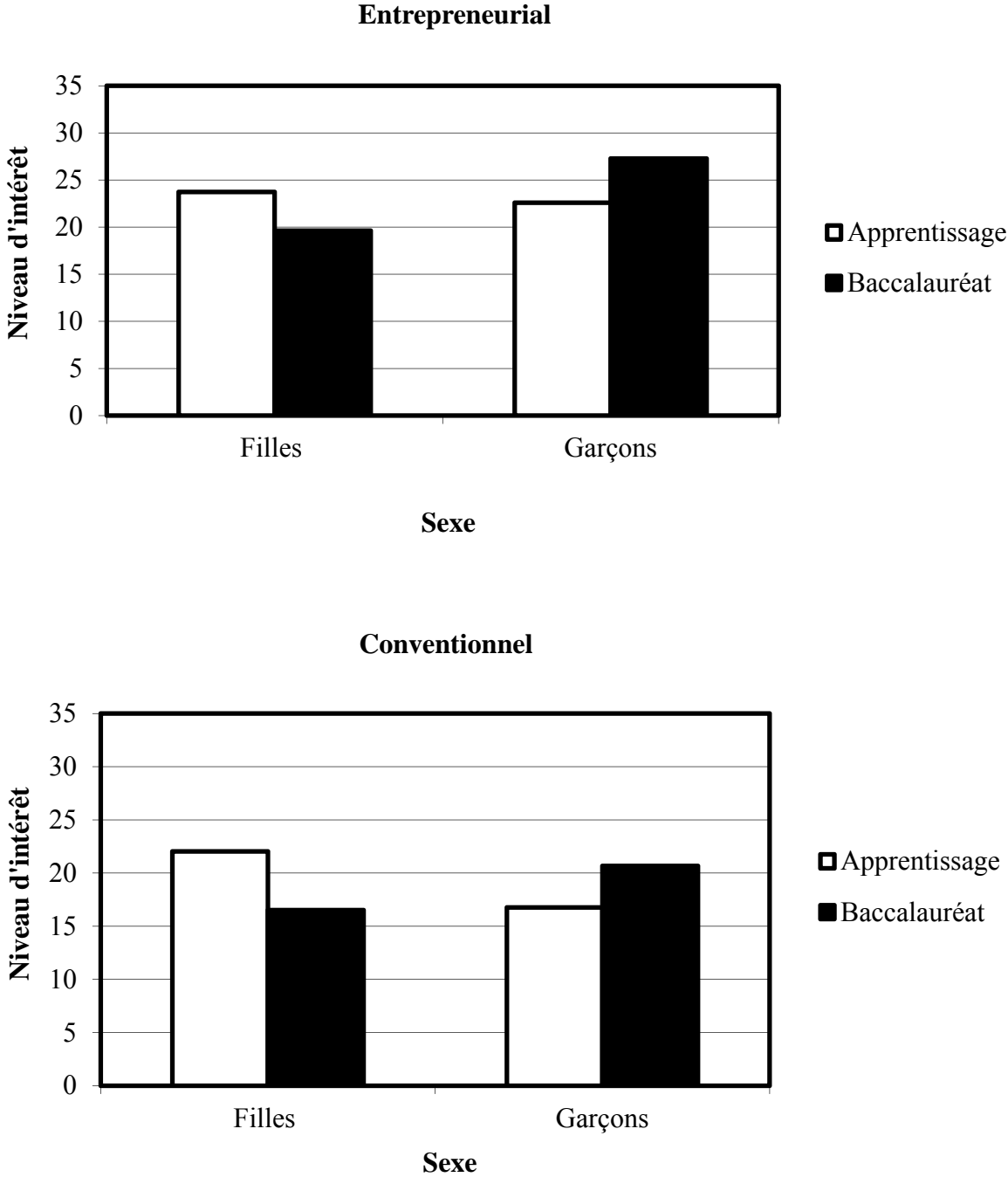
Graphique 5. Effets d'interaction entre le sexe et la filière scolaire sur les intérêts de type Réaliste et Social



Concernant le type *Investigateur*, on n'observe pas d'effet de sexe si ce n'est sur la partie auto-évaluation,  $F(1, 161) = 6.66, p < .05, \eta^2 = .04$ , qui concerne les « aptitudes scientifiques » et les « aptitudes mathématiques ». Les filles ( $M = 3.29, ET = 1.52$ ) de l'échantillon se sentent moins compétentes en science et en mathématiques que les garçons ( $M = 3.86, ET = 1.50$ ). Cependant, les analyses mettent en évidence un effet de filière,  $F(1, 163) = 16.68, p < .001, \eta^2 = .09$  ainsi qu'un effet d'interaction tendanciel entre le sexe et la filière,  $F(1, 163) = 3.45, p = .07, \eta^2 = .02$ . Une interaction significative est uniquement observée sur la partie activité du type I,  $F(1, 161) = 4.01, p < .05, \eta^2 = .03$ . Les filles de filière pratique ( $M = 4.47, ET = 2.3$ ) et de filière classique ( $M = 4.57, ET = 3.90$ ) ont un niveau similaire d'intérêt pour cette partie alors que les garçons de filière pratique ( $M = 2.83, ET = 2.76$ ) s'y intéressent significativement moins que les garçons de filière classique ( $M = 4.95, ET = 3.39$ ).

En ce qui concerne le type *Artistique*, on observe une différence significative entre filles et garçons,  $F(1, 163) = 45.87, p < .001, \eta^2 = .22$  mais pas de différence de filière ni d'effet d'interaction. En outre, il y a une forte homogénéité dans ces tendances entre les différentes parties du questionnaire.

Graphique 6. Effet d'interaction entre le sexe et la filière scolaire sur les intérêts de types Entrepreneurial et Conventionnel



Quant au type *Entrepreneurial*, on observe un effet de sexe,  $F(1, 161) = 4.27, p < .05, \eta^2 = .04$ , qui n'est pas homogène : la partie activités,  $F(1, 163) = 8.95, p < .01, \eta^2 = .05$  et la partie professions,  $F(1, 163) = 4.22, p < .05, \eta^2 = .03$  sont influencées de manière significative par le facteur sexe alors que les parties compétences et auto-évaluation ne le sont pas. En effet, les garçons ( $M = 5.99, ET = 2.86$ ) ont plus envie d'exercer des activités de type entrepreneurial que les filles ( $M = 4.55, ET = 3.02$ ). Les garçons ( $M = 4.93, ET = 4.05$ ) ont également plus envie d'exercer des professions de ce type que les filles ( $M = 3.77, ET = 2.76$ ). Cependant, ils ne se sentent pas plus compétents ou ne pensent pas avoir plus d'aptitudes dans ce domaine. Ce constat confirme un effet de sexe modéré. En outre, ce type se révèle être influencé par la filière scolaire de manière homogène sur les parties du test et démontre également un effet d'interaction entre le sexe et la filière homogène,  $F(1, 162) = 7.85, p < .01, \eta^2 = .04$  (voir graphique 6). La partie pour laquelle l'effet d'interaction est le plus prononcé, est l'auto-évaluation des aptitudes pour la vente et la gestion,  $F(1, 163) = 12.76, p < .001, \eta^2 = .07$ . En effet, les filles de filière apprentissage ( $M = 4.37, ET = 1.52$ ) pensent avoir plus « d'aptitudes pour la vente » et « d'aptitudes pour la gestion » que les filles de filière baccalauréat ( $M = 3.41, ET = 1.42$ ). Alors que les garçons de filière baccalauréat ( $M = 4.48, ET = 1.38$ ) s'auto-évaluent mieux que les garçons de filière apprentissage ( $M = 3.80, ET = 1.51$ ) sur cette échelle.

Finalement, les analyses sur le type *Conventionnel* ne révèlent aucune différence de sexe ni de filière. Alors qu'on n'observe pas d'effet global du sexe sur le type *Conventionnel*, la partie compétences est influencée de manière significative par cette variable,  $F(1, 159) = 4.36, p < .05, \eta^2 = .03$ . Les filles ( $M = 5.8, ET = 2.47$ ) se sentent plus compétentes que les garçons ( $M = 5.38, ET = 2.54$ ) dans des activités administratives. Cependant, il y a un effet d'interaction entre le sexe et la filière sur ce type (voir figure 2),  $F(1, 159) = 9.77, p < .01, \eta^2 = .06$ . Les filles de la filière apprentissage s'intéressent plus aux types *Conventionnel* que les filles de la filière baccalauréat alors que les garçons de la filière apprentissage s'intéressent moins que les garçons de la filière baccalauréat à ces deux types. On observe ici une même tendance que pour l'effet d'interaction sur le type *Entrepreneurial*. Pour la partie auto-évaluation des « aptitudes cléricales » et des « aptitudes de bureau »,  $F(1, 159) = 14.48, p < .001, \eta^2 = .09$ , les filles de filière apprentissage ( $M = 4.12, ET = 1.57$ ) se trouvent plus compétentes pour le travail administratif et de bureau que les filles de filière baccalauréat ( $M = 3.56, ET = 1.45$ ) alors que les garçons de filière baccalauréat ( $M = 4.13, ET = 1.49$ ) s'auto-



évaluent mieux que les garçons de filière apprentissage ( $M = 2.93$ ,  $ET = 1.25$ ) sur cette échelle.

#### 4. Discussion

Le but de cette étude est d'investiguer non seulement l'influence du sexe, variable déjà abondamment étudiée, mais également les liens qu'elle entretient avec la filière scolaire, sur l'expression des intérêts professionnels d'adolescents en fin de scolarité obligatoire en Suisse. Par ailleurs, le but de cet article est également de rapporter en quoi le processus de choix professionnel est une étape auto-sélective vers la formation d'inégalités professionnelles entre hommes et femmes et de niveau scolaire différents sur le marché du travail. Outre des effets spécifiques du sexe et de la filière scolaire, les résultats démontrent principalement des effets d'interaction entre le sexe et la filière scolaire sur les intérêts de type *Réaliste*, *Social*, *Entrepreneurial* et *Conventionnel*. Ce premier constat révèle des positionnements différents entre filles et garçons face à ces quatre types en fonction de leur filière scolaire.

Plus spécifiquement, on peut diviser ces effets en deux groupes : *Réaliste-Social* et *Entrepreneurial-Conventionnel* de par la nature des interactions qui y est différente. En effet, pour *Réaliste* et *Social* les filles semblent exprimer des intérêts d'avantage en accord avec les normes de genre quel que soit leur filière : c'est-à-dire un intérêt important pour le domaine social et peu important pour les domaines techniques et manuels. Alors que pour les garçons, leur niveau d'intérêts diffère en fonction de la filière scolaire dans laquelle ils sont insérés. Quant aux types *Entrepreneurial* et *Conventionnel*, les deux effets d'interactions révèlent que les filles, comme les garçons, ont des niveaux d'intérêts différenciés entre filières. Ces résultats sont interprétés en fonction des normes de genre quant aux choix professionnels ainsi qu'en fonction de l'accessibilité des activités professionnelles à la sortie de chaque filière. Ces deux aspects ne sont pas sans lien avec la non homogénéité des types, c'est-à-dire la répartition inégale des métiers dans chaque type, ainsi que de la nécessité de compromis face au marché du travail.

##### 4.1. Double « circonscription » pour les filles de filière apprentissage et nécessité de compromis

Cette analyse se base sur le fait qu'à l'intérieur des types, les réalités du marché du travail ne sont pas homogènes et que les jeunes répartissent leurs intérêts en fonction de cette contrainte. Selon Gottfredson, Holland et Gottfredson (1975, cité dans Dupont, Gendre, Berthoud, & Descombes, 1979), il y a peu de disparités entre les aspirations et l'insertion

professionnelle effective si ce n'est à quelques exceptions. En effet, selon cette étude les filles de niveau secondaire s'intéressent beaucoup au type *Social* alors que leur insertion professionnelle dans des métiers du domaine social est moindre. A l'inverse, elles s'intéressent peu au type *Conventionnel* alors que les femmes sont massivement insérées dans des emplois de type administratif. Ce qui est congruent avec les résultats de notre étude qui tend à montrer que les filles sont en premier lieu moins sensibles aux débouchés professionnels mais plus aux normes de genre. Gottfredson et collègues (1975, cité dans Dupont, Gendre, Berthoud, & Descombes, 1979) ont observé que la majorité des emplois requérant un niveau d'étude secondaire se trouvent dans les types *Réaliste*, *Entrepreneurial*, et *Conventionnel* et que les emplois requérant un niveau d'étude universitaire se trouvent en majorité dans les types *Social* et *Entrepreneurial*. Selon Reardon (2007), le nombre d'emplois de type *Réaliste* a diminué depuis les années 1960 tout en restant majoritaires alors que le nombre d'emplois de type *Entrepreneurial* a augmenté. En outre, la répartition hommes femmes à l'intérieur des types est restée stable.

En Suisse les filles de la filière apprentissage, à la sortie de l'école obligatoire, ont très peu de possibilités de formation professionnelle dans les domaines *Investigateur*, *Artistique* ou *Social* qui nécessitent majoritairement des formations tertiaires. En outre, les normes de genre freinent leur accès aux formations de type *Réaliste* qui sont nombreuses mais « masculines ». On peut alors comprendre leur intérêt plus prononcé que les filles de la filière baccalauréat pour les activités professionnelles de type *Conventionnel* et de type *Entrepreneurial*. Beaucoup de jeunes filles se dirigent effectivement vers une formation professionnelle pratique dans le domaine administratif, de bureau ainsi que dans la vente (Gottfredson et al., 1975 ; OFS, 2008c). Par un même phénomène de répartition des intérêts, les filles de la filière baccalauréat ayant une palette de choix professionnels tout en restant dans un domaine féminin (*Social*), s'intéressent dans une moindre mesure aux types *Entrepreneurial* et *Conventionnel* par rapport aux filles de la filière apprentissage. Ce qui est cohérent avec la littérature (Gottfredson et al., 1975 ; OFS, 2008a). Quant aux intérêts des garçons pour ces deux types, ils peuvent être interprétés selon le même phénomène. On peut donc supposer que les garçons de la filière apprentissage qui peuvent envisager de nombreuses possibilités de formations dans le type *Réaliste* sont, par conséquent, moins intéressés par les types *Entrepreneurial* et *Conventionnel* que les garçons de la filière baccalauréat qui se désintéressent d'un grand nombre de possibilités du type *Réaliste* et envisagent donc d'autres possibilités.

Finalement, si l'on synthétise les résultats de cette étude, on a vu que les filles expriment prioritairement des intérêts professionnels conformes aux normes de genre quelle que soit leur filière. Les types *Réaliste*, *Social* et en moindre mesure *Investigateur* ne sont pas sujet à transgression pour elles. En revanche, pour les type *Entrepreneurial* et *Conventionnel* où l'effet du genre est moins marqué, les filles de la filière pratique semblent faire des compromis au risque d'avoir un nombre trop restreint de solutions envisageables après l'école. Les garçons suivent également une logique de répartition des intérêts en fonction des possibilités du marché mais semblent moins contraints par les normes de genre puisqu'ils s'adaptent déjà aux possibilités que leur offrent leur filière. Les résultats de cette étude mènent à un constat relatif aux choix professionnels stéréotypés et restreints des femmes constatés en introduction. Si les filles de niveau scolaire élevé ont un grand nombre de professions « féminines » (*Social*) et de possibilités d'insertion professionnelle, ce n'est pas le cas des filles de niveau scolaire moins élevé qui s'intéressent peu aux activités professionnelles majoritairement accessibles (*Réaliste*) depuis leur filière.

#### 4.2. Conséquences pour la pratique du conseil : des interventions spécifiques ?

A la lumière des résultats de cette étude, les deux variables étudiées sont pertinentes à considérer de manière conjointe dans l'accompagnement au choix professionnel. Si ces résultats sont relativement spécifiques au système suisse de formation en filière, on peut tout de même se demander dans quelle mesure il convient d'adapter les interventions. Elles pourraient l'être en fonction de considérations liées au genre ou au niveau scolaire, à savoir en fonction des spécificités de chaque individu. La littérature en orientation considère de manière de plus en plus importante les questions relatives à l'accompagnement des individus en fonction de leurs caractéristiques personnelles et des groupes dans lesquels ils sont insérés. Par exemple, dans le courant de la recherche sur l'efficacité des interventions en orientation, Whiston (2003, 2008) propose de viser une connaissance précise de ce qui est efficace, pour qui et dans quelle condition afin de créer un « système de diagnostic vocationnel » permettant ainsi de dépasser une certaine uniformité dans les interventions en orientation (Brown & McPartland, 2005).

Accompagner une personne en transition signifie également de connaître et de tenir compte de ses caractéristiques propre. Aux niveaux empirique et théorique, il est donc important d'investiguer les conséquences, à la fois sur les plans personnel et professionnel, de ces caractéristiques et insertions, comme le sexe ou le niveau scolaire, sur les choix professionnels, le développement vocationnel, les besoins, ou encore les aspects

discriminatoires. Cette visée a notamment mené à construire des théories spécifiques au développement vocationnel des femmes (Farmer, 1997 ; Walsh & Heppner, 2006). A un niveau pratique, on peut cependant se demander comment adapter ces connaissances spécifiques en situation d'intervention. Pour revenir à la présente étude, sachant que les jeunes filles de niveau scolaire élémentaire subissent, objectivement par leur filière et subjectivement par le genre, une restriction de leurs alternatives professionnelles, on pourrait se demander comment adapter l'accompagnement à l'orientation en fonction de la problématique du genre, particulièrement difficile pour les jeunes filles déjà insérées dans une filière restrictive en terme de possibilités de formation.

Selon Bimrose (2008), la pratique peut se laisser guider par certains référents théoriques qui visent une intégration du genre dans le développement vocationnel. Notamment la théorie de Gottfredson de la restriction et du compromis favorisant l'implémentation d'un soi social avant celui d'un soi psychologique (Gottfredson, 1996). On peut ainsi mieux comprendre les potentielles résistances des jeunes filles face aux tentatives d'un conseiller d'élargir les alternatives de choix professionnel. Les choix se font en fonction d'un concept de soi genré et, par conséquent, la perception de ce qui est envisageable se restreint. Il faudrait donc, selon Gottfredson, explorer pourquoi certains choix n'ont pas été envisagés et pourquoi certains compromis sont plus difficiles que d'autres (Gottfredson, 1996). Les recherches centrées sur le sentiment de compétences dans le domaine de la carrière (par exemple, Betz & Hackett, 1997 ; Gainor, 2006 ; Lent et al., 1994) peuvent également être utiles afin de comprendre pourquoi certaines jeunes filles renoncent à s'engager dans des voies non-traditionnelles. Par exemple, Betz (1992) qui affirme que le sentiment de compétence est un facteur explicatif de la sous-représentation des filles dans les domaines professionnels typiquement masculins et de leur évitement des mathématiques. Elle prétend également que la socialisation des femmes amène à des « expositions » insuffisantes à des sources d'information sur ces activités qui permettraient de développer le sentiment de compétence. Selon Bandura (1977), le sentiment de compétence influence premièrement si un comportement va être initié, deuxièmement le degré d'effort qui va être fourni, et finalement la durée pendant laquelle l'effort va être maintenu face à des obstacles.

Ces cadres théoriques peuvent donc mener les conseiller-e-s à proposer des activités visant l'élargissement des options professionnelles, restreintes soit par un effet de circonscription ou de manque de confiance en ses compétences. On pense à des activités individuelles centrées sur la recherche et la présentation de modèles, de renforcement du

sentiment de compétence, le travail sur la gestion du stress ou l'encouragement à de nouvelles activités (Betz, 1992 ; Bimrose, 2006). Il est également important d'agir au niveau collectif pour les activités d'orientation de groupes ainsi qu'au niveau institutionnel par l'établissement d'une politique sensible à l'élargissement des choix professionnels (Vouillot et al., 2004). Ce que l'on perçoit en arrière-fond des propositions ci-dessus c'est notamment un travail réflexif sur les possibilités disponibles, une meilleure connaissance de soi et la prise de conscience de sa propre influence sur ses choix. En effet, proposer des alternatives subversives en matière de genre peut révéler un problème éthique. Ce dernier n'est d'ailleurs pas tant d'encourager des idées subversives que d'introduire des alternatives qui n'ont même pas été pensées tant elles sont éloignées au niveau identitaire. Par ailleurs, le fait d'encourager des femmes à s'engager dans des voies où elles seront potentiellement discriminées est également problématique (Bimrose, 2004). Il y a donc un important travail qui se situe particulièrement dans la formation des conseillers à la prise de conscience des difficultés spécifiques à ces groupes ainsi qu'aux compétences relationnelles et techniques permettant d'identifier des problématiques spécifiques au genre et de travailler sur l'élargissement des options de choix.

Pour revenir à l'évaluation des intérêts professionnels, cette activité consiste, dans une perspective constructiviste, en la vérification et la construction des représentations autour des activités visées, c'est-à-dire créer des intérêts et non pas uniquement de les diagnostiquer (Savickas, 2005). De plus, selon plusieurs théories de l'orientation notamment inspirées de la théorie de l'apprentissage social, essayer des activités est un moyen de susciter de nouveaux intérêts (par exemple, Krumboltz, 2009 ; Lent, 2008). Ainsi, face au constat d'une réduction des options de choix due à la fois au sexe et au niveau scolaire particulièrement chez les filles, il semble important d'évoquer qu'une des missions de l'orientation, au travers des interventions des psychologues conseiller-e-s, est de favoriser le plus possible le libre arbitre par un travail réflexif (Savickas et al., 2009).

## VII. Discussion générale

Cette thèse porte sur l'étude empirique « voies professionnelles » qui traite des impacts du counseling d'orientation (chapitres III, IV et V). Pour rappel, cette étude a trois objectifs principaux. Elle vise premièrement à évaluer les impacts immédiats d'une intervention « standard » de counseling d'orientation. Les indicateurs d'efficacité choisis sont l'indécision vocationnelle, le bien-être subjectif et la satisfaction envers le service. Le deuxième objectif est l'évaluation de ces mêmes indicateurs au travers de suivis longitudinaux. Finalement, le projet vise l'exploration des aspects relationnels dans l'orientation au travers de l'alliance de travail entre un conseiller et son consultant ainsi que son impact sur l'efficacité de l'intervention. A cette étude s'ajoute les résultats publiés de la deuxième étude « genre et orientation » portant sur l'influence du sexe et de la filière scolaire sur les intérêts professionnels d'écoliers (chapitre VI). Cet apport empirique et théorique soutient l'élargissement de la réflexion sur l'efficacité de l'orientation vers un questionnement identitaire de la discipline. Je pense en particulier relier la question de l'efficacité de l'orientation au rôle de la discipline face à des questions de justice sociale. Cette section va donc permettre de synthétiser les différents résultats empiriques présentés dans les quatre articles tout en les rapportant aux enjeux développés en introduction. L'objectif est finalement de discuter les résultats principaux et de montrer en quoi ils peuvent contribuer à éclairer la problématique de l'efficacité de l'orientation. Cinq points centraux y seront développés. Nous terminerons la rédaction du document par une discussion de deux limites de l'étude « voies professionnelles » et des perspectives théoriques, empiriques et pratiques pour valoriser l'efficacité en orientation.

- *La distinction entre les aspects cognitifs et émotionnels de l'indécision vocationnelle.* Cette implication découle des résultats qui indiquent des effets différenciés en fonction des sources d'indécision. En particulier, la promptitude au choix professionnel semble être un construit spécifique qui nécessite clarification.
- *Les impacts longitudinaux de l'orientation.* Il est capital de considérer la dimension temporelle du conseil en orientation, c'est-à-dire qu'il est nécessaire, d'une part de prendre en compte les aspects développementaux et identitaires des trajectoires professionnelles, et d'autre part d'évaluer les effets du conseil en orientation à long-terme.

- *L'interface entre la sphère professionnelle et les autres domaines de vie.* Ce qui se passe dans les sphères de vie personnelles des consultants peut assurément influencer leur développement professionnel. Il est donc important de réfléchir à ces interactions et leurs conséquences sur la pratique du conseil en orientation.
- *Le rôle des facteurs relationnels dans les interventions de conseil.* Comme en psychothérapie ou d'autres types de relation d'aide, le conseil en orientation est affecté par le type de dispositif d'aide qui est de nature relationnel. En conséquence, une attention particulière doit être donnée à la qualité de l'alliance de travail entre un conseiller et son consultant.
- *De l'efficacité de l'orientation à une orientation juste.* Finalement, nous questionnerons les rôles de l'orientation sur la base des différents points de vue sur l'efficacité développés en introduction. Nous mettrons en perspective une conception plutôt psychologique des objectifs de l'orientation telle que développées dans l'étude « voies professionnelles » par un questionnement sur le rôle social (également au fondement de la discipline) de l'orientation amené par l'étude « genre et orientation ».

### **1. Les aspects cognitifs et non cognitifs de l'indécision vocationnelle**

Le premier groupe de résultats considérés comme important à discuter porte sur les impacts immédiats de l'intervention. En effet, certains des résultats de l'étude « voies professionnelles » (Masdonati, 2010a; Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2009; Massoudi & Rossier, 2006; Perdrix, Stauffer, Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2012) mettent en évidence que l'efficacité varie en fonction du type d'indicateur, et en particulier en fonction des sources d'indécision vocationnelle. A savoir, l'intervention démontrent des résultats immédiats significatifs sur la diminution des difficultés d'ordre informationnel (*Manque d'Informations et Informations Inconsistantes*). Cependant, aucune diminution liée à la préparation au choix des consultants (*Manque de Préparation*) n'a pu être observée. Il existe différentes raisons possibles à ce résultat différentiel notamment la nature de l'intervention ainsi que celle du construit.

Tout d'abord, les résultats mettent en évidence des implications associées aux caractéristiques de l'intervention. On peut se demander si cette dernière est de nature à cibler suffisamment les difficultés liées à la préparation au choix professionnel. Sachant que les consultants ne se sentent pas mieux préparés à choisir entre le début et la fin des

consultations, sur quels éléments faudrait-il insister afin d'aider les consultants à se sentir davantage prêts à choisir? Pour répondre à ces questions, il me paraît indispensable, dans un premier temps, d'examiner la définition et la conceptualisation de ce construit.

Si l'on se base sur la typologie des difficultés de choix de Gati et collaborateurs ainsi que sur leur modèle de prise de décision (1996, 2000), il faudrait non seulement que l'intervention de counseling insiste davantage sur les aspects liés à la préparation au choix mais également que ce travail se fasse au préalable du processus de choix. Selon les recommandations des chercheurs, le niveau de préparation au choix devrait être évalué en amont (Gati & Asher, 2001), sans quoi le choix à « proprement parlé » ne serait pas possible. Cette scission du choix en deux étapes témoigne d'une vision cognitiviste du processus de prise de décision. Elle écarte les éléments qui empêcherait de devenir un « ideal career decision maker » (Gati, 1996, p.511). Le modèle de prise de décision sous-jacent est en effet cognitif et analytique (Gati et Tal, 2008). Il suit un processus d'élimination séquentielle (Gati, 1986; Gati, Fassa, & Houminer, 1995) permettant, à partir d'un grand nombre d'options, de réduire les possibilités en fonction de certains critères afin d'aboutir à la sélection d'un petit nombre d'alternatives. L'élimination séquentielle en fonction d'un ou plusieurs attributs est ainsi suivie d'une stratégie d'évaluation pondérée de chacun des attributs.

Le CCDQ (1996, 2000) nous a permis d'obtenir des résultats pertinents et heuristiques par rapport à nos questions de recherche. La diminution des difficultés de type informationnel est impressionnante et la typologie est certes intéressante. Elle contribue malgré tout à une vision de l'orientation plus « clinique » puisqu'elle suppose que l'objectif est d'identifier et réduire des difficultés d'orientation. Or, l'échelle du *Manque de Préparation* est critiquable sur deux points. D'une part, nous mettons en doute le fait qu'il soit vraiment possible de considérer la préparation au choix professionnel comme un processus distinct du choix en lui-même et nous demandons si, au contraire, devenir prêt à choisir ne fait pas intégralement partie du processus. Comme l'affirme Schwarz (2000), « la théorie du choix rationnel ignore largement d'où proviennent les préférences [ndi permettant de procéder au choix] » (p.81). Face à une proposition théorique plutôt « désincarnée », les éléments identitaires, émotionnels, motivationnels ou encore développementaux des choix professionnels restent très peu exploités. Cette vision cognitive rappelle les fondements théoriques de la recherche en orientation et le modèle de l'appariement qui laisse peu de place à la subjectivité dans les processus de choix.



Une critique plus psychométrique revient à questionner la réunion des trois variables qui composent l'échelle du *Manque de Préparation* : le *Manque de Motivation*, l'*Indécision Chronique*, et les *Croyances Dysfonctionnelles*. Elle donne le sentiment que les aspects "non cognitifs" du processus de choix ont été rassemblés dans cette échelle sans vraiment se justifier par la cohérence du tout. La récurrente faible fiabilité de cette échelle au travers des études est témoin de son manque de consistance (Gati, Krausz, & Osipow, 1996; Gati et al., 2000; Masdonati et al., 2009). La faiblesse psychométrique de cette échelle ne signifie pourtant pas que les variables choisies soient mauvaises. C'est peut-être dû à une question d'agencement et de représentation du concept de la part des théoriciens. Les analyses psychométriques de Marro (2009) sur la version française du questionnaire ont d'ailleurs montré qu'une structure factorielle en cinq facteurs s'ajustait le mieux aux données. A savoir, deux facteurs étaient clairement associés aux échelles du *Manque d'Information* et aux *Informations Inconsistantes* alors que les trois sous-échelles du *Manque de Préparation* composaient chacune un facteur à part entière. Ces résultats confirment l'hétérogénéité des sous-échelles du *Manque de Préparation* et remet en question sa validité et son unité théorique. Cependant, cela ne remet pas en question l'utilité clinique de l'instrument.

En définitive, il semble que ces résultats nous permettent de révéler deux dimensions distinctes dans le processus de choix professionnel. D'une part, un processus de type cognitif associé à la quantité et à la consistance des informations liées au choix professionnel (*Manque d'Informations* et *Informations Inconsistantes*), et d'autre part un processus plus affectif (*Manque de Préparation*). Gati et collaborateurs ont peu développé la manière d'affecter les variables liées au manque de préparation des consultants. Ces difficultés peuvent vraisemblablement s'expliquer par de nombreux autres facteurs. Leur substance et leur complexité ne sont ainsi pas mises en valeur. Par exemple, un manque de motivation d'un consultant face à un choix professionnel peut être un signe de résistance au changement, de peur ou de non envie de travailler avec le conseiller. Trois pistes qui démontrent toutes des causes différentes et non cognitives face au manque de motivation quant à un choix professionnel.

En ce qui concerne les perspectives empiriques à la suite de l'étude « voies professionnelles », il semble qu'approfondir la question de l'indécision nécessiterait d'investiguer et de mesurer les aspects non cognitifs liés aux difficultés de choix. On pourrait alors utiliser un autre instrument de Gati et collaborateurs car, fait intéressant, ces auteurs ont développé une nouvelle taxonomie des difficultés de choix professionnel (Gati, Asulin-Peretz,

& Fisher, 2012 ; Gati, Gadassi, Saka, Hadadi, Ansenberg, Friedmann, et al., 2012 ; Saka & Gati, 2007). Le modèle est axé uniquement sur les difficultés qu'ils nomment persistantes, c'est-à-dire d'ordre émotionnelles et liées à la personnalité des consultants. L'instrument développé pour mesurer ces difficultés, Emotional and Personality-related Career Decision-making Difficulties comporte trois clusters.

Le cluster *Pessimisme (Pessimistic Views)* comprend les difficultés liées aux perceptions dysfonctionnelles et aux biais cognitifs négatifs concernant le monde et le soi. Cette échelle comporte trois sous-catégories :

- le Pessimisme au sujet du monde du travail et du système de formation (Pessimistic views about the world of work) : « Il est impossible de trouver un emploi dans un domaine intéressant ».<sup>24</sup>
- le Pessimisme quant au processus (Pessimistic views about the process) : se présente sous la forme d'un sentiment d'efficacité par rapport au choix professionnel bas.
- une Perception négative de son propre contrôle sur le processus de choix et ses conséquences (Pessimistic views about one's control over the decision-making process and its outcomes) : se présente sous la forme d'un lieu de contrôle externe.

Le cluster *Anxiété (Anxiety)* comprend les difficultés associées à l'anxiété provoquée par le processus de choix professionnel et ses conséquences. Cette échelle comprend quatre sous-catégories :

- l'*Anxiété à propos du processus (Anxiety about the process)* : ce sont des sentiments de stress et d'anxiété à l'approche d'un choix.
- l'*Anxiété centrée sur l'incertitude impliquée dans un choix (Anxiety about the uncertainty involved in choosing)* : cette sous-catégorie représente la peur face au futur, au fait d'être indécis ou encore une tolérance faible à l'ambiguïté.
- l'*Anxiété face à l'engagement dans un choix (Anxiety about commitment to one's choice)* : en particulier le perfectionnisme, la peur de perdre des opportunités intéressantes, la peur de choisir un métier qui ne convient pas et la peur de la responsabilité de l'acte de choisir.

<sup>24</sup> Traduit de l'anglais: "It is impossible to find a job in an appealing occupation"

- *La Peur du résultat (Anxiety about the outcome)* : en particulier dans les cas où les individus sont inquiets d'être incapables de mettre en œuvre le choix effectué.

Finalement, le cluster *Identité et Concept de Soi (Self-Concept and Identity)* implique des difficultés plus profondes associées à des aspects plus envahissants de la personnalité telles qu'elles sont représentées dans les quatre sous-catégories de l'échelle :

- *L'Anxiété trait (Trait anxiety)* en tant que caractéristiques stable de la personnalité
- une *Estime de soi basse (Low self-esteem)* qui inclut l'estime de soi générale et celle spécifique aux questions d'orientation.
- une *Identité non cristallisée (Uncrystallized identity)* qui reflète les difficultés à former une vision stable de son identité propre.
- un *Type d'attachement conflictuel (Conflictual attachment and separation)* qui implique des difficultés à gérer les relations avec les proches.

Ce modèle est certainement un grand pas pour le développement d'une théorie de l'indécision vocationnelle ainsi que pour la définition d'une limite entre l'indécision développementale et l'indécision chronique (Dosnon, 1996). Il répond aux limites du premier modèle d'indécision de Gati et collaborateurs puisqu'une vision uniquement rationnelle du processus de choix n'appréhende les choix et préférences humaines que de manière incomplète. Or, deux autres conceptions de la préparation au choix sont intéressantes à considérer dans le cadre de cette discussion. On peut les diviser par types de facteurs explicatifs auxquels elles font appel, à savoir psychologiques et contextuels.

La complexité psychologique de la préparation au choix a également été étudiée par Brown et Rector (2008) qui ont identifié quatre facteurs d'indécision sur la base d'une méta-analyse sur les « outcome » d'interventions en orientation :

- *Déficit (Deficits)* : ce cluster s'apparente à l'échelle du *Manque d'Information* du modèle cognitif de Gati et collaborateurs
- *Obstacles et conflits interpersonnels (Interpersonal conflict and barriers)* : ce cluster s'apparente à l'échelle *Informations Inconsistantes* du modèle cognitif de Gati et collaborateurs.

- *Indécision chronique (Chronic Indecisiveness)*: les consultants concernés par ce cluster sont susceptibles de présenter des difficultés liées à leurs traits de personnalité, telles qu'une estime de soi basse persistante, un niveau d'anxiété élevé ou un lieu de contrôle externe. C'est pourquoi aider ce type de consultants peut exiger de les « [...] aider à gérer leur dispositions face à leur affectivité négative » (p.402). Ce cluster est proche du cluster *Identité et Concept de Soi* du modèle émotionnel de Gati et collaborateurs car il identifie des sources de difficultés stables chez la personne.
- *Manque de Préparation (Unreadiness)* : ce cluster fait référence à des difficultés développementales rendant impossible la prise de décision. Par exemple, de très jeunes gens confrontés à un choix professionnel pourraient présenter un manque de préparation en lien avec la clarté du concept de soi et de l'identité vocationnelle.
- Finalement, les personnes *indécises et peu prêtes (Unready Indecisives)* sont celles pour qui les problèmes d'indécision et de manque de préparation co-existent. Ces difficultés concernent les personnes présentant simultanément les caractéristiques des deux clusters précités, par exemple une identité vocationnelle diffuse ainsi qu'un niveau d'anxiété élevé.

Ces trois derniers clusters de la typologie de Brown et Rector (2008) sont des manières différenciées de présenter les difficultés comprises dans le *Manque de Préparation* du modèle cognitif de Gati et collaborateurs. Ils ne correspondent pas tout à fait au modèle émotionnel de Gati et collaborateurs, probablement à cause de la méthodologie permettant d'arriver aux facteurs. L'apport principal de Brown et Rector (2008) est d'avoir appréhendé la complexité de la préparation au choix en faisant une distinction entre les difficultés associées à des processus développementaux et des aspects plus ancrés liés à la personnalité.

Guichard (2012) développe une perspective plus contextuelle sur les éléments explicatifs du manque de préparation. Il insiste sur l'influence du système de formation sur le processus de choix professionnel. Il souligne notamment la nature sélective du système scolaire et la valorisation quasiment unique des compétences liées au raisonnement abstrait. Ceci influencerait la manière dont les jeunes construisent leur représentation d'eux-même et de leur futur (Guichard, 1993). En particulier, les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires sont alors susceptibles de se désinvestir de l'école et d'expériences associées, telles que le processus de choix professionnel. Ils développent ainsi une image négative d'eux-

même et, par conséquent, conservent un manque de préparation au choix professionnel (Masdonati, 2010b; Masdonati & Massoudi, 2012).

La configuration du système de formation suisse soulève d'ailleurs cette problématique de l'influence du contexte sur la préparation au choix. En effet, la popularité du système dual mène deux élèves sur trois à choisir un métier à l'âge d'environ quinze ans (OFS, 2010). Le risque de les voir peu prêts au choix du point de vue de la maturité vocationnelle est par conséquent relativement élevé. La transition entre l'école et le monde du travail est actuellement difficile notamment à cause d'une compétition élevée pour les places d'apprentissage ainsi que des exigences élevées de la part des employeurs. Dans un tel contexte, les jeunes en Suisse présentent des trajectoires de transition complexes et ont besoin de plus de temps pour entrer sur le marché du travail (Keller, Hupka-Brunner, & Meyer, 2010; Perriard, 2005). En définitive, les influences contextuelles permettent de relativiser l'importance des causes internes et psychologiques. En oubliant les facteurs contextuels, on risquerait de glisser vers une conception trop essentialiste de l'indécision. La société postmoderne met les individus face à de nombreux choix pouvant générer, dans certaines conditions, des conséquences négatives pour l'individu (Shwartz, Monterosso, Lyubomirsky, White, & Lehman, 2002).

Malgré les limites identifiées de la mesure ainsi que le manque de consensus sur sa définition, quelles sont les pistes possibles, qu'elles soient de nature théorique, empirique ou pratique, qui permettraient d'améliorer l'efficacité du counseling d'orientation en lien avec la préparation au choix? Conceptuellement, cette dernière doit être clarifiée. D'autres pistes pourraient être creusées, telles que les liens entre la « readiness » et l'adaptabilité. Savickas (2005) a remis au goût du jour le concept d'adaptabilité dans l'orientation sur la base de celui de maturité vocationnelle développé par Super (Savickas & Portfeli, 2012). Selon Savickas (2005), l'adaptabilité est une forme de promptitude au choix sous la forme d'un ensemble de ressources personnelles s'appariant à la projection dans le futur, à un certain sentiment de contrôle sur sa vie ainsi qu'à la confiance en soi. Pour moi, l'adaptabilité et la « readiness » sont proches et positives dans ce qu'elles apportent au renouvellement de la discipline. C'est la contribution académique à la valorisation et la reconnaissance de l'orientation comme un processus holistique. Ce dernier monopolise de nombreuses ressources personnelles et ne correspond plus à cette image poussiéreuse du choix sur mesure basé uniquement sur des informations objectives provenant de l'évaluation d'un expert. Cependant, il m'apparaît que la « readiness » est tout de même moins marquée par les valeurs contemporaines que ne l'est

l'adaptabilité, à savoir une demande très forte de flexibilité de la part des individus afin que leur trajectoire professionnelle corresponde aux exigences du marché. La « readiness » gagnerait à être développée car elle valorise la complexité des choix professionnels et favorise l'identification des difficultés de choix.

Concernant spécifiquement les trois sous-échelles, comme déjà mentionné, elles font appel à des construits eux-mêmes déjà complexes, notamment celui de la motivation. A propos du processus d'individualisation de la société occidentale postmoderne, Schwarz (2000) parle d'une société contemporaine affectée par la « tyrannie du choix ». Cette nécessité à exercer des choix de manière croissante et perpétuelle a notamment pour conséquence le développement de nombreuses attentes envers les individus, quant à leur motivation à prendre des décisions et à leurs compétences à exercer un certain contrôle sur celles-ci. Or, ces comportements ne sont pas faciles à initier, particulièrement quand ils ont une importance « existentielle », ce qui est le cas lors d'un choix professionnel. Ceci souligne l'importance d'étudier les processus de motivation mais également d'application des intentions d'exécution. On pourrait creuser la littérature sur la motivation et les comportements d'autorégulation (Baumeister & Kathleen, 2003) afin de pouvoir appliquer ces connaissances aux comportements d'orientation. Le modèle des phases de l'action a notamment été investigué à des fins de recherche en orientation (Achtziger & Gollwitzer, 2008 ; Broonen, 2010).

Au niveau de la pratique du conseil, ces résultats suggèrent une attention particulière aux éléments non cognitifs du choix professionnel et du développement de carrière. Il me paraît important de rappeler que l'intervention de counseling évaluée ici, comme présenté en introduction, donne une grande importance aux aspects psychologiques et relationnels du choix et de l'accompagnement à l'orientation. Or, il semble que cela n'ait pas été suffisant pour affecter la mesure. Les conseillers devraient être capables de différencier le manque de préparation dû à des facteurs développementaux ou liés à des traits de personnalité ainsi que de pouvoir mettre ces facteurs en perspective par rapport aux influences contextuelles du choix. De plus, les compétences liées à la gestion des affects négatifs sont nécessaires au niveau de la formation (Brown and Rector, 2008). Comme on l'a vu en introduction, des notions théoriques et certains outils thérapeutiques sont d'une grande utilité à l'élargissement de la compréhension des problématiques d'orientation. Je pense par exemple au travail sur l'anxiété, sur les aspects motivationnels et la compréhension nécessaire à l'identification de problématiques plus profondes liées aux traits de personnalité.

## 2. Le travail d'orientation au travers du temps

Les résultats longitudinaux sur l'efficacité de l'intervention de counseling d'orientation sont convaincants et novateurs principalement pour deux raisons. D'une part, ils répondent au manque d'études sur l'efficacité du counseling d'orientation comprenant des suivis longitudinaux (Heppner & Heppner, 2003; Savickas, 2002). Nos résultats montrent une évolution intéressante des variables choisies sur une période d'un an après l'intervention. D'autre part, les résultats sont basés sur des données mixtes (quantitatives et qualitatives), ce qui est inhabituel dans le domaine (Stead et al., 2011). Du côté des résultats quantitatifs, ceux-ci montrent que globalement les difficultés décisionnelles diminuent de manière modérée. En particulier, les difficultés liées au manque de préparation tendent également à diminuer après l'intervention (Perdrix, Stauffer, Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2010; Perdrix, Stauffer, & Rossier, 2010). Cet impact différé est uniquement observé pour les clients les plus jeunes ( $\leq 21$  ans) car des analyses complémentaires ont montré que l'âge est un facteur important (Perdrix et al., 2012). Des analyses qualitatives sur le contenu de questions ouvertes ont permis de mettre en évidence l'existence de quatre catégories de trajectoires professionnelles à la suite de l'intervention : *implémentation*, *implémentation partielle*, *changement*, et *pas d'évolution professionnelle*. Au total, trois quarts de l'échantillon ont implémenté leur choix professionnel dans une période d'un an après la prise en charge. Les résultats qualitatifs soutiennent globalement les résultats quantitatifs tout en mettant en évidence des trajectoires professionnelles différentes. A partir du résumé de ces résultats centraux, nous développerons trois pistes de réflexions :

- l'importance d'examiner les transitions professionnelles comme des processus au long cours
- la nécessité de considérer l'âge comme un facteur significatif
- les implications théoriques et pratiques sur le processus d'implémentation en tant qu'aboutissement d'un choix professionnel

Premièrement, les résultats centraux présentés ci-dessus confirment le besoin de considérer ce processus longitudinal de manière théorique et aussi de mettre en place des suivis longitudinaux à la fois dans des recherches mais aussi dans la pratique (par exemple au travers d'entretiens téléphoniques). La prise en compte des processus à long terme est concordante avec de « nouvelles » théories, à savoir des théories moins traditionnelles de l'orientation. Les théories constructivistes et constructionnistes par exemple (Guichard, 2009; Savickas et al., 2009) affirment que le choix professionnel n'est plus considéré comme un

événement uniquement cognitif et limité dans le temps mais plutôt comme un processus qui demande du temps. Selon Guichard (2009), choisir un métier est actuellement intégré dans une problématique plus large, à savoir la construction de sa vie. Les tâches d'orientation tout au long de la vie prennent du temps à se développer et à être implémentées. Les approches narratives (Cochran, 1997) sont également des approches intéressantes puisqu'elles soulignent l'importance de la construction identitaire sur le long terme.

L'application de méthodologies longitudinales dans la recherche en orientation (Swanson & Miller, 2008) est souvent portée par beaucoup d'espoir mais rencontre de nombreux obstacles méthodologiques et pratiques. Nous avons relevé ce défis au travers de l'étude « voies professionnelles » et observons des conséquences heuristiques. Sans le protocole longitudinal, nous n'aurions pas été capable de détecter que les difficultés de types non-cognitives (*Manque de Préparation*) diminuent sur le long-terme. Bien que cela soit méthodologiquement difficile, les études d'efficacité doivent diversifier les mesures de résultats (objectives, subjectives, concrètes) au-delà d'une évaluation quantitative immédiate. Cela permettrait d'appréhender la complexité et la temporalité des parcours d'orientation et l'impact d'un accompagnement au choix. Dans le cadre de ses recherches sur l'évaluation à long terme de la progression des clients en orientation, Hearne (2011) suggère l'utilisation prioritaire d'un paradigme postmoderne (constructiviste et narratif) (McMahon & Watson, 2007). Elle estime que c'est le cadre d'évaluation le plus juste socialement pour contrebalancer l'importance excessive donnée à l'évaluation linéaire, verticale et objective encouragée par une vision essentiellement positiviste des impacts de l'orientation. Ce serait ainsi un moyen de donner une voix (et une importance égale ?) à tous les point de vue (cf introduction) des acteurs de l'orientation (Hearne, 2010).

Deuxièmement, les clients plus jeunes présentent une évolution plus positive quant à la progression de leurs difficultés décisionnelles. D'un point de vue développemental, ce résultat pourrait confirmer que les clients plus jeunes sont plus ouverts aux changements, sachant qu'ils sont dans une phase de vie exigeante du point de vue des choix et de leur implémentation. Par ailleurs, ils sont peut-être plus conscients du besoin de s'adapter à un contexte socio-économique changeant et flexible (Arnett, 2000). A l'inverse, les clients plus âgés pourraient manifester davantage de résistance au changement, en particulier parce que cela impliquerait une importante restructuration de choix implémentés auparavant ainsi qu'une redéfinition de certains rôles de vie. Une deuxième explication possible est liée aux contenus de l'intervention. Historiquement, les outils d'orientation se sont essentiellement



développés en faveur des jeunes gens afin de les aider dans leur premier choix professionnel et non pas pour soutenir des adultes en transition. Au niveau pratique, ces résultats invitent au développement d'interventions moins standardisées qui seraient plus adaptables en fonction de l'âge (Mulvey, 2011). Il est en effet important de réfléchir à l'accompagnement des adultes au travers du counseling d'orientation et aux outils spécifiques qui peuvent être développés pour eux.

Troisièmement, les analyses de contenu sur les données qualitatives produites lors des suivis mettent en évidence l'importance et la complexité de cette étape du processus d'orientation qui consiste à passer de l'intention à l'action. La conceptualisation de la transition entre prise de décision et mise en œuvre est un thème de recherche sous-exploité. Cette question est pourtant cruciale pour le conseil en orientation dont le but est non seulement l'aide à la construction d'un projet professionnel mais également à l'implémentation du choix ou d'un objectif professionnel en dehors des entretiens de conseil.

Dans ce but, la recherche en orientation pourrait s'inspirer davantage de la théorie de l'action contextuelle et de carrière (the contextual action theory of career ; Young & Valach, 2004; Young et al., 2002) qui semble pertinente en regard de la problématique de l'implémentation des projets professionnels. Elle se centre sur le besoin de dépasser la division entre ce qui se passe dans l'esprit et ce qui est effectivement mis en action, particulièrement au travers des notions de but, projet et intention. Plus précisément et toujours dans le cadre de la psychologie de l'action et de la motivation, le modèle des phases de l'action de Achtziger et Gollwitzer (2008) souligne les étapes significatives de la réalisation d'objectifs personnels. Tout d'abord, le passage entre un état motivationnel (*Deliberation*) et un état volitionnel (*Planning*) est décisif. Le passage entre les deux est dénommé le Rubicon car c'est une étape de non-retour qui fixe des intentions d'exécution ainsi qu'un plan d'action. « En traversant le Rubicon, les individus s'engagent à réaliser les objectifs qu'ils ont choisi » (p.275)<sup>25</sup>. Mais il faudra encore franchir une autre étape pour atteindre la phase volitionnelle active (*Action*) dans laquelle le plan est mis en exécution.

Sur la base du constat que la motivation à exécuter une action ne mène pas nécessairement à sa mise en œuvre (Achtziger, & Gollwitzer, 2008), la question de l'accompagnement à l'implémentation des décisions d'orientation est tout à fait saillante. S'inspirant directement des phases du modèle du Rubicon, Broonen (2010) suggère de travailler spécifiquement sur les intentions d'exécution, c'est-à-dire à la favorisation du

---

<sup>25</sup> Traduit de l'anglais: "By crossing the Rubicon, people commit themselves to enacting their chosen goals".

passage entre un état motivationnel et un état volitionnel. Les intentions d'exécution correspondent à la définition d'un plan d'actions spécifiant où et comment les comportements dirigés vers l'objectif seront mis en œuvre (Gollwitzer, 2009). Concrètement, Broonen propose que le conseiller et le consultant décident ensemble une action à exécuter pour la prochaine séance : par exemple fixer l'heure, le lieu et le contenu d'un appel téléphonique en vue d'une postulation ou d'un stage. Cet exercice devrait contribuer à aider à établir des processus d'autorégulation (Baumeister & Vohs, 2003) par deux mécanismes : d'une part par le contrôle des comportements non désirés, et d'autre part par la promotion de comportements désirés (Achtziger, & Gollwitzer, 2008). Ainsi, la formation d'intentions d'exécution préserveraient les consultants de nombreux obstacles potentiels lors de la phase volitionnelle active, tels que les distractions ou encore l'apparition de mécanismes de défense.

Finalement, cette insistance sur la longueur des processus d'orientation soulève un certain paradoxe face à l'incertitude et l'imprévisibilité du monde socio-économique actuel. On pourrait même généraliser cette question à la nécessité d'aider les gens à être moins indécis par rapport à leur choix professionnel alors qu'ils sont censés gérer une certaine incertitude tout au long de leur parcours professionnel. « La pertinence des modèles développementaux est mise en doute [...] A quoi sert-il, en effet, de structurer le cheminement socioprofessionnel en une série d'étapes si ce dernier s'avère de plus en plus gouverné par des phénomènes aléatoires? » (Le Bossé, 2001, p.440). On peut répondre à cette question par le compromis : accompagner les consultants dans le but de diminuer leur difficultés décisionnelles n'est pas incompatible avec le fait de les aider à gérer l'incertitude récurrente. Si l'on se base sur une vision auto-régulatoire de l'accompagnement à l'orientation, ce dernier pourrait servir à aider les individus à retrouver du contrôle et du pouvoir décisionnel même dans des situations instables. Dans cette vision, le conseil en orientation devient un repère stable dans une société instable (Boutinet, 2012).

### **3. L'interface entre la sphère professionnelle et les autres domaines de la vie**

Les résultats de l'étude « voies professionnelles » a mis en évidence un impact significatif de l'intervention d'orientation sur le bien-être subjectif des consultants tel que mesuré au travers de l'instrument de satisfaction de vie (Masdonati et al., 2009; Massoudi, Masdonati, & Rossier, 2006; Perdrix et al., 2012). Cependant, l'amplitude de changement pre-post quant au bien-être est plus faible que celle liée à l'indécision vocationnelle. De plus, le niveau de bien-être subjectif des consultants à l'issue de l'intervention se maintenait à un niveau inférieur de celui d'une « population normale » bien qu'il se soit stabilisé à long terme.

Ces résultats indiquent, d'une part, que les personnes qui s'adressent à un service de conseil en orientation ont des difficultés qui affectent la satisfaction générale envers leur vie. D'autre part, ils confirment que les questions d'orientation sont des problématiques centrales dans la vie des personnes. Dans une perspective plus larges de fonctionnement, la prise en charge d'orientation a en effet démontré un impact positif. Cette tendance est convergente avec les résultats de Lent et collaborateurs (2005) qui montrent que la satisfaction dans un domaine de vie spécifique peut avoir des effets positifs sur la satisfaction de vie en général.

Près de cinquante pourcent des participants à l'étude présentaient ce que nous avons nommé des difficultés additionnelles. Ce sont des problématiques rencontrées par les consultants dans leurs autres sphères de vie, soit la sphère personnelle (dépression, burn-out, dépendance, maladie), soit la sphère familiale (séparation des parents, conflits avec les parents, décès d'un proche) ou la sphère d'apprentissage (dyslexie, déficit d'attention, redoublement). Le niveau de satisfaction de vie des consultants qui présentaient des difficultés additionnelles était constamment plus bas que celui des consultants qui n'en présentaient pas (Rossier, Massoudi, Clot-Siegrist, Franz, & Dauwalder, 2005, September; Rossier, Perdrix, Massoudi, & Masdonati, 2009). Ceci n'était pas le cas en regard des difficultés décisionnelles. Quant aux analyses qualitatives, elles montrent que presque l'entier des consultants appartenant au groupe *pas d'évolution professionnelle* ont rapporté d'importantes difficultés personnelles. Ces dernières les ont empêché d'investir du temps et de l'énergie dans leurs projets professionnels. Ces observations soulèvent la question de l'interface entre des questions d'ordre professionnel et personnel dans le développement professionnel ainsi que la nécessité de prendre en compte cette question dans l'activité de conseil. En somme, cette série de résultats a au moins trois types d'implications théoriques et pratiques :

- elle confirme la pertinence des théories constructivistes et contextualistes.
- elle réactive le débat sur la distinction entre psychothérapie, counseling personnel et counseling d'orientation.
- elle questionne la capacité des conseillers à traiter des questions émotionnelles et personnelles ainsi que les besoins au niveau de la formation

Premièrement, d'un point de vue théorique, nos résultats tendent à confirmer la pertinence des théories en orientation qui mettent l'accent sur les influences réciproques et dynamiques entre les sphères de vie personnelle et professionnelle. Il est important de concevoir le conseil en orientation comme un processus bien plus complexe que la poursuite

d'un appariement entre des caractéristiques individuelles stables et un environnement prédictible. La quête de la recherche en orientation pourrait alors devenir la compréhension de *comment* ce processus d'influences réciproques fonctionne. En ce sens, nous avons sélectionné quelques perspectives prometteuses. La théorie contextuelle de l'action en orientation (Young & Valach, 2004) conceptualise les mondes individuel et social comme co-construits au travers des concepts d'action intentionnelle, d'action jointe, de projet et de carrière. Le focus est mis sur la manière dont les éléments sont entrelacés en utilisant le concept central d'action intentionnelle. Ce dernier met en lumière l'importance d'une perspective contextualiste qui dépasse la liste de variables influençant les trajectoires professionnelles (Young et al., 2002). De manière similaire, le modèle développemental et contextuel de Vondracek et Portfeli (2008) insiste sur l'interaction dynamique entre le contexte et la personne et propose des ouvertures prometteuses pour l'appréhension de la complexité des individus. Finalement, le concept de *recursiveness* développé dans le cadre théorique systémique de l'orientation (System Theory Framework) est un concept adéquat pour l'approfondissement et la compréhension des multiples facteurs qui influence le développement vocationnel (McMahon & Patton, 2006).

Nombreux de nos résultats suggèrent également des liens avec le modèle des FIS (Formes Identitaires Subjectives) de Jean Guichard (2004). En effet, de nombreux consultants n'attendent pas uniquement de construire des anticipations professionnelles mais aussi des anticipations dans d'autres domaines, par exemple familial ou conjugal. Nous avons présenté la situation de la participante 11182 qui désire « comprendre si elle « doit » ou non évoluer dans sa voie professionnelle ou garder l'écrin actuel pour ne pas risquer de le perdre [...] par peur que cela ne l'empêche d'assumer ses responsabilités de mère de famille ». Les attentes de cette consultante dépassent très largement la question des choix d'orientation. On pourrait notamment lier ses préoccupations à une problématique de genre qui s'articule complètement avec ses préoccupations professionnelles. Elle semble pourtant avoir été satisfaite puisqu'elle « n'a plus de dettes. Elle est motivée par son travail ». Les consultants ont, en effet, souvent des anticipations plus ou moins explicites dans d'autres domaines, des anticipations qu'ils souhaitent parfois articuler et expliciter à leurs anticipations dans le domaine professionnel. De nombreux autres exemples démontrent qu'il n'est pas possible de ne pas discuter de ce qui se passe dans les autres sphères de vie, car il est toujours possible que l'anticipation professionnelle ne soit que secondaire par rapport aux autres anticipations. Le modèle des FIS intègre la problématique de l'articulation des sphères de vie dans un unique modèle où

l'orientation n'est définitivement plus une question exclusivement professionnelle. L'orientation telle qu'elle a été pensée, construite et telle qu'elle est encore souhaitée à l'heure actuelle n'est peut-être plus totalement en phase avec les aspirations des destinataires de ces services.

Deuxièmement, la question de l'interface entre sphères de vie privée et professionnelle soulève à nouveau le débat sur la pertinence de relier le conseil en orientation, le counseling personnel et la psychothérapie (voire chapitre I). Cette controverse est une source permanente de tensions depuis les années 1980 en Amérique du nord (Brown & Ryan Krane, 2000; Krumboltz, 1993; Rounds & Tinsley, 1984). Le débat a finalement mené à un accord sur le besoin d'une définition intégrée de ces champs (Canadian counselling and psychotherapy association [CCPA], 2009). La situation en Suisse semble un peu différente puisque le counseling n'existe pas tel quel et que le conseil n'est pas aussi reconnu qu'en Amérique du Nord (counseling) (Lecomte & Guillon, 2000; Lhotellier, 2000). Le conseil en orientation est généralement considéré comme une intervention visant l'appariement des caractéristiques individuelles (traits de personnalité, intérêts et compétences) avec des besoins environnementaux (caractéristiques et situation du marché du travail). Cette approche de type adaptative est essentiellement basée sur des recherches psychométriques et différentialistes solides menées pendant la deuxième partie du 20<sup>ème</sup> siècle (Rossier, Meyer Eggenberger, & Perdrix, 2012).

Malgré l'appel de la part des praticiens à considérer la complexité des demandes en orientation ainsi que la nécessité de travailler sur le soutien affectif auprès des consultants, la mesure dans laquelle le travail en orientation doit s'attacher aux contenus émotionnels et à l'intégration de questions globale et personnelles reste polémique (Fleischmann, 2010). Pour ce qui est de nos résultats, ils rejoignent plutôt une vision holistique de la discipline et soutiennent le besoin d'élargir le conseil et d'y intégrer toutes les sphères de vie, sans quoi son efficacité semble en subir des conséquences négatives. De là à nommer le counseling d'orientation et la psychothérapie de manière interchangeable, cela semble périlleux et pas forcément nécessaire à la valorisation de l'orientation (Brown et al., 2003).

Les deux domaines comportent assurément des similarités qui ont été négligées pendant longtemps au profit d'une vision mécaniste de l'orientation. Aujourd'hui, la postmodernité force l'orientation à ouvrir ses frontières et lui offre un rôle privilégié et d'une grande utilité dans l'accompagnement des personnes en transition. L'individualisme de nos sociétés et la multiplicité ainsi que la complexité des insertions identitaires des consultants en

orientation ne rendent plus viable une vision simpliste de l'accompagnement. Le conseil en orientation, par toutes les compétences qu'il monopolise, fait intégralement partie d'une forme d'accompagnement psychologique. Il vise l'apprentissage, la création de sens, la réflexivité des consultants, en somme un nouveau rapport à soi-même. Mais la connaissance de soi exige un travail mental car c'est certainement un leurre de penser qu'il existe une connaissance de soi instantannée (Duyckaerts, 1994). Ce travail mental est si difficile qu'il est laborieux d'y parvenir seul.

En revanche, l'orientation ne doit pas trop s'éloigner de ses autres visées au risque d'y perdre son identité propre, justement celle qui la différencie de la psychothérapie. Comme déjà discuté dans ce travail, la spécificité de l'orientation est de maintenir le cap sur différents objectifs en parallèle, à savoir psychologique, économique, social, éducatif et scientifique. Ne pas rester sur cette corde raide, « c'est aussi désertier le lieu où le consultant attend de l'aide » (p.70). Le public consulte pour des questions professionnelles en premier lieu et attend aussi une expertise notamment quant au monde du travail et de la formation. Finalement, le recours à un soutien professionnel de type psychologique ou psychothérapeutique étant habituellement plus frileux en Europe qu'aux Etats-Unis, on peut présumer que les consultants apprécient de se rendre dans un lieu non « médicalisé » pour trouver une aide à la résolution de leur problèmes liés au travail et à la formation.

A la lumière des théories holistiques présentées plus haut ainsi que d'autres conceptualisations théoriques des interactions entre domaines de vie (Super, 1990), on peut raisonnablement affirmer que d'une part, l'objet de la psychothérapie et de l'orientation est le même. A savoir, il concerne tous les domaines fondamentaux de la vie des individus où ils poursuivent des activités en vue d'atteindre certains buts qui donnent sens à leur vie. D'autre part, les buts poursuivis sont probablement fondamentalement différents. Toutes les interventions de conseil en orientation ont pour but d'aider les personnes à définir les anticipations majeures qui, dans un domaine ou l'autre de leur vie, leur permettent alors, de lui donner ce sens là (Guichard, 2009). Les psychothérapies elles ont pour but d'aider les personnes à faire face à des difficultés d'ordre personnel dans l'un ou l'autre de leur domaine de vie, qui les empêchent de vivre une vie correspondant à leurs normes personnelles définissant une « vie suffisamment bonne ». Ainsi, un même objet combiné avec une palette d'objectifs différents permet d'envisager les deux disciplines sur un continuum d'interventions.

Troisièmement, la question de l'identité du conseil en orientation est directement reliée à celle à l'identité professionnelle des conseillers. Et c'est essentiellement de la formation que découle cette identité professionnelle et les compétences associées (Bimrose, 2006). Ce qui rend la formation de cette identité difficile, c'est notamment la complexité des situations auxquelles les professionnels font face. Krumboltz (1993) pose la question de la catégorisation des difficultés d'orientation de manière très concrète : « Le problème des vrais gens dans la vraie vie défie les plus grands efforts de catégorisation. [...] Michelle veut un travail qu'elle peut exercer à la maison car elle a peur de quitter la maison. Est-ce un problème professionnel ? Est-ce un problème d'agoraphobie ? » (p. 143)<sup>26</sup>. Si le conseil en orientation est plus efficace s'il inclut une perspective clinique, les conseillers sont-ils pour autant prêts à résoudre des problèmes plus spécifiques, tels que la dépression, l'anxiété ou l'agoraphobie ?

En ce qui concerne leur formation en Suisse romande, les étudiants en psychologie du conseil et de l'orientation sont formés à des techniques d'écoute active (Rogers, 1942), à des compétences de counseling fondamentales (Nelson-Jones, 2009) et même à quelques techniques thérapeutiques de base (Zellner Keller, 2010). Cette série de compétences leur permet de soulever et discuter des interactions pertinentes entre les domaines de vie de leurs consultants. En revanche, la formation de niveau Master en Suisse ne fournit pas les compétences pour la prise en charge des troubles d'ordre psychiatriques (American Psychological Association [APA], 2000). Les compétences thérapeutiques plus complexes sont uniquement enseignées à un niveau de formation plus avancé (diplôme en psychothérapie). La décision de travailler de manière approfondie sur les interactions entre sphères de vie est donc laissée au conseiller en orientation sur la base de l'auto-évaluation de ses compétences et de ses disponibilités. Ce dernier point dépend souvent des moyens financiers à disposition. Les institutions étatiques employant les conseillers en orientation pourraient imposer des restrictions de temps en ce qui concerne la longueur des interventions, ce qui les empêcherait d'élargir leur prise en charge. Ainsi, les résultats de l'étude « voies professionnelles », récoltés dans un service payant proposant une prise en charge moins limitée quant au temps, témoignent en faveur d'une intégration systématique des difficultés personnelles et professionnelles dans le conseil en orientation même si cela est chronophage.

---

<sup>26</sup> Traduit de l'anglais: "The problem of real people in real life defy our best efforts to categorize them. [...] Michelle wants a job she can perform at home because she is afraid to leave the house. Is this a career problem? Or an agoraphobia problem?"

Si on élargit la réflexion sur la formation des conseillers, on observe que le processus de « professionnalisation » à l'œuvre en Europe, c'est-à-dire la visibilisation et la solidification de la discipline, a abouti à des conclusions valorisant la complexité des compétences requises. En effet, le groupe NICE (University network for innovation in guidance and counselling in Europe) (Schiersmann et al., 2012) a récemment publié un manuel de recommandations pour la formation des conseillers en orientation au niveau universitaire. L'ouvrage vise la standardisation de la formation et des pratiques en Europe basée sur des arguments scientifiques. Financé par la commission européenne, le groupe vise une formation qui puisse répondre prioritairement aux visées des politiques européennes en faveur d'un apprentissage et d'une orientation tout au long de la vie. Cela signifie que la formation des professionnels de l'orientation, à l'image de ce qu'on attend de leur travail avec leurs consultants, doit leur fournir des compétences leur permettant de travailler avec l'incertitude et la complexité du monde actuel de manière flexible et multidisciplinaire (Mulvey, 2011). Le groupe NICE propose cinq séries de compétences centrales à maîtriser (core competences). Ces cinq groupes de compétences sont basés eux-mêmes sur ce que NICE a nommé les rôles professionnels que chaque praticien de l'orientation devrait être capable d'endosser.

- Le rôle *d'éducateur en orientation* (career educator) permet de former les consultants à développer des compétences afin qu'ils gèrent leur trajectoire professionnelle.
- Le rôle *d'expert en évaluation et information professionnelle* (career information and assessment expert) correspond au rôle traditionnel de l'évaluateur des caractéristiques individuelles afin de les connecter aux opportunités du marché du travail.



- Le rôle de *conseiller en orientation* (career counsellor) est celui qui nous intéresse particulièrement dans cette section. NICE parle de « soutenir les clients dans la compréhension de leur situation, dans le travail vers des solutions et l'exercice des choix au travers de méthodes idéographiques et réflexives. » (Schiersmann et al., 2012, p.52)<sup>27</sup>. Plus précisément, les conseillers en orientation sont compétents notamment dans « le soutien aux consultants dans la gestion de problématiques biographiques complexes qu'elles soient personnelles, professionnelles ou identitaire » (p.55)<sup>28</sup>.
- Le rôle de *gestionnaire en qualité des services d'orientation* (programme and service manager) correspond à toute action menée pour améliorer les prestations d'orientation.
- Le rôle *d'intervenant social* (social system intervener and developer) correspond à un rôle médiateur entre les consultants et leur environnements social (travail, famille), que ce soit de manière préventive ou en situation de crise.

NICE (2012) propose également un cursus de formation adapté à la dénomination ci-dessus qui rend compte de manière exhaustive de l'hétérogénéité et de la complexité des activités qu'implique le travail d'orientation. Dans l'ensemble, le travail de NICE fournit ainsi un solide socle à la clarification identitaire de la discipline d'orientation.

#### **4. Le rôle des facteurs relationnels dans les interventions de conseil**

Plusieurs publications issues de l'étude « voies professionnelles » ont discuté de l'importance de considérer les aspects relationnels dans le conseil en orientation (Masdonati, Perdrix, Massoudi, & Rossier, sous presses; Massoudi, Masdonati, Clot-Siegrist, Franz, & Rossier, 2008; Massoudi, Masdonati, & Rossier, 2010; Perdrix, de Roten Yves et al., 2010; Rossier & Massoudi, 2010). Premièrement, des analyses psychométriques ont indiqué que le questionnaire Working Alliance Inventory (Corbiere, Bisson, Lauzon, & Ricard, 2006; Horvath, 1994) est un instrument approprié pour évaluer l'alliance de travail en contexte d'orientation. Cette dernière s'est révélée également prédictive de l'efficacité de l'intervention de conseil. Elle a démontré un impact modérateur sur la diminution des difficultés décisionnelles. Le développement de l'alliance est aussi dépendant en partie des

---

<sup>27</sup> Traduit de l'anglais: “[...] to support their clients in understanding their situations, in working towards solutions and in making decisions through the use of ideographic and reflective methods”.

<sup>28</sup> Traduit de l'anglais : “Supporting clients in dealing with complex biographical issues related to life, work, and identity.”

difficultés décisionnelles au départ, à savoir qu'il semble plus difficile d'atteindre un accord sur les buts de l'intervention avec des clients qui présentent un niveau élevé d'informations inconsistantes.

Comme nous en avons déjà discuté dans les chapitre IV et V, l'alliance de travail joue un rôle important non seulement en psychothérapie mais également en conseil en orientation. Comme le décrit Bordin (1979) dans son article sur la généralisation du concept d'alliance, une bonne alliance est prédictrice de l'efficacité des résultats quel que soit le type de relation puisqu'une relation de qualité est la clé du processus de changement. Or, la qualité de cette relation se définit justement de manière différente en fonction des contextes relationnels. Pour Bordin (1979), les trois dimensions de l'alliance n'auraient pas le même poids en fonction du type de relation ou d'école thérapeutique puisque les règles pour la construction d'une bonne alliance ne sont pas les mêmes. Ainsi, selon lui la dimension *Lien* n'aura pas la même importance dans un contexte psychothérapeutique d'une durée de cinq ans à raison de trois rencontres par semaines que dans une psychothérapie brève sur un mois en quatre séances. Il n'y a donc pas une seule alliance mais de nombreuses alliances en fonction des contextes. Bordin (1979) estime toutefois qu'une certaine confiance de base est nécessaire.

Nous en déduisons que l'alliance en orientation a ses spécificités. Nous nous sommes notamment rendu compte que lorsque l'on analyse la force des influences évaluées au chapitre V (au niveau de la taille de l'effet), il semble que les facteurs cognitifs (*Buts* et *Tâches*) sont plus solides et plus influencés par les difficultés décisionnelles au départ que ne le sont les facteurs affectifs (*Lien*). De plus, les mêmes facteurs cognitifs (*Manque d'Information*) tendent à avoir une influence plus prégnante sur l'efficacité de l'intervention que les facteurs plus émotionnels (*Manque de Préparation*). La différence entre conseil en orientation et psychothérapie pourrait, de ce fait, être liée à la centration du conseil sur des aspects plus cognitifs alors que la psychothérapie présuppose une égale importance entre aspects cognitifs et affectifs. Bien sûr, comme cela a été développé en détail ci-dessus, le conseil en orientation doit considérer les deux sphères. Cependant et comme proposé par Savickas, (2005), la mission première du conseil en orientation est de construire des ponts entre les individus et la société. Elle vise à soutenir des personnes rencontrant des difficultés vocationnelles en premier lieu tout en les aidant à devenir la personne qu'ils aimeraient être (APA, 2006a). Cette distinction permet finalement de souligner que, contrairement à une généralisation réductrice de l'alliance comme « un lien affectif », elle est aussi composée

d'éléments plus cognitifs de la collaboration qui assurent vraisemblablement la qualité du travail en orientation.

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre V, il se pourrait que la force des liens entre l'alliance et les variables cognitives soit la conséquence de la nature de l'intervention et qu'une intervention davantage clinique mènerait à des résultats différents. Une manière empirique d'approfondir cette question serait d'analyser la relation en détail au travers d'enregistrements ou de retranscriptions d'entretiens. On pourrait ainsi comparer l'alliance entre des interventions efficaces et moins efficaces. Décortiquer les interactions permettrait de comprendre comment se construit une bonne alliance en orientation, d'observer d'éventuelles ruptures et résolution de l'alliance au cours d'une intervention (de Roten, Michel, & Peter, 2007). Dans le cadre des recherches sur les processus en psychothérapie, certains chercheurs analysent l'ajustement du thérapeute aux mécanismes de défense du patient grâce au codage d'entretiens (Kramer, Despland, Michel, Drapeau, & de Roten, 2010). Ce type d'études pourrait inspirer la recherche en orientation. Pour ce faire, il faudrait notamment identifier et opérationnaliser certains types de difficultés en orientation et observer leur changement en fonction de l'alliance. Après des décennies de recherche sur l'impact des aspects relationnels sur l'efficacité des interventions, il est maintenant nécessaire d'approfondir les mécanismes du changement.

## **5. D'une orientation efficace à une orientation juste**

Les quatre sections précédentes ont discuté des résultats des articles qui concernent l'étude « voies professionnelles ». Ils nous ont amené à réfléchir à des perspectives pour améliorer l'efficacité des interventions plutôt centrée sur la personne et le développement de ses ressources personnelles. Dans cette cinquième section, nous allons prendre un peu de recul grâce à la deuxième étude « choix professionnel et genre » dont les résultats sont développés dans le chapitre VI. Cette étude a permis de mettre en évidence des obstacles structurels et psycho-sociaux qui se manifestent dans des phases d'orientation. On y a vu que le sexe des élèves, associé à leur niveau scolaire, prédisait leurs intérêts professionnels. Les résultats suggèrent que la formation des intérêts en fonction de ces deux variables pénalisent en particulier les filles de filière élémentaire par rapport à leur perspectives professionnelles. Cela nous a permis de soulever la question du genre dans les comportements d'orientation ainsi que sa prise en compte dans l'accompagnement à l'orientation.

La multiplicité des déterminants des comportements et des difficultés d'orientation nous ramène inmanquablement à une problématique fondamentale que j'ai discuté dans le prologue : celle de la pluralité des visées du conseil. L'orientation cherche en effet à répondre à la fois à des enjeux sociaux, économiques et psychologiques. Promouvoir l'égalité des sexes en travaillant sur la division sexuée de l'orientation est un des aspects de la justice sociale envers lesquels l'orientation a un rôle à jouer. Je m'y suis particulièrement intéressée au travers de l'étude « choix professionnel et genre ». Cette thématique s'insère toutefois dans la vocation démocratique de l'orientation qui aspire à fournir un accès égalitaire à chacun aux prestations de conseil en orientation ainsi qu'à une formation et un travail satisfaisant. Preuve, s'il en est besoin, de l'intérêt et de la préoccupation de la discipline pour son rôle social, la question de la justice sociale était d'ailleurs le thème de la dernière conférence de l'Association internationale de l'orientation scolaire et professionnelle (AIOSP, 2012). « Tous les citoyens, les plus vulnérables en particulier, méritent un accès à des services de qualité qui les soutiennent dans la gestion et la planification de leur carrière, spécialement en période de crise économique » (Sultana, 2012)<sup>29</sup>.

L'orientation doit ainsi se positionner face aux influences multiples qui déterminent les difficultés d'orientation.

Premièrement, il est important de ne pas « psychologiser » les problèmes liés à l'orientation. L'insécurité du marché du travail actuel fait que de nombreuses personnes rencontrent des difficultés d'orientation simplement parce qu'elles recherchent un travail et non parce qu'elles ont des difficultés de choix. C'est une problématique qui dépasse le niveau intra-individuel et qui aurait avantage à ne pas être confondue par les praticiens avec des difficultés internes. L'orientation a ici un rôle dans la déresponsabilisation de ses consultants par rapport à l'influence de leur environnement socio-économique (Masdonati & Goyer, 2012). Dans le même ordre d'idée, on peut légitimement se demander si le concept d'adaptabilité ne contribue pas à une image psychologisante de la discipline. Dans quelle mesure chaque conseiller veut-il aider ses consultants à devenir encore plus adaptables à un système qui les contraint suffisamment ? Le concept d'adaptabilité est assez symbolique de la corde raide sur laquelle l'orientation se tient et du choix du cadre idéologique auquel les conseillers sont confrontés. De qui servons-nous les intérêts (Sultana, 2012) ? D'un point de vue positif, l'adaptabilité est le renforcement des ressources individuelles de la personne afin

---

<sup>29</sup> Traduit de l'anglais: "All citizens, and particularly the most vulnerable, stand to gain by having access to quality services that support their career planning and career management, especially in a time of economic crisis".

qu'elle puisse elle-même agir sur son contexte en sa faveur. C'est une forme « d'empowerment » par la valorisation de l'attribution interne et de l'individualisme. D'un point de vue négatif, l'adaptabilité est une nouvelle forme de pression et de responsabilisation individuelle en réponse à des contraintes d'ordre structurel.

Deuxièmement, il est important de ne pas « sociologiser » les problèmes d'orientation. L'orientation peut aussi se définir comme une forme d'action sociale où le praticien s'engage au côté des consultants afin d'intervenir directement sur le contexte. Cela peut se faire sous la forme d'une identification, voir d'une dénonciation des contraintes auxquelles les consultants font face, par exemple pour l'obtention de conditions de travail plus justes (Le Bossée, 2011). Bien que spécifique à la question du genre, Bimrose (2008) pose la question de la limite de l'engagement social des conseillers. Elle questionne particulièrement les politiques ou les actions ciblées en faveur d'une augmentation du nombre de femmes s'engageant dans des métiers dits « masculins » et pose la question éthique d'encourager des filles dans des domaines où elles seront potentiellement davantage discriminées (Bimrose, 2004). Cette question est délicate notamment parce qu'elle exige des praticiens de se positionner explicitement à un niveau idéologique. En effet, si on pense à la question du genre, une pratique consciente des enjeux quant au genre implique le désir de s'engager pour cette « cause ». Ce n'est pas une question encore véritablement institutionnalisée et nécessite de la part du praticien de vouloir s'engager pour le changement social. Ainsi, une pratique consciente d'enjeux sociaux et psycho-sociaux ne doit pas perdre de vue l'individu et ses attentes. La société impose non seulement cette injonction à la responsabilité individuelle mais cette dernière est également intériorisée par les individus, c'est-à-dire que les consultants en l'occurrence ont eux-mêmes le désir d'être indépendants et autonomes (Boutinet, 2012). Les praticiens en orientation doivent donc répondre à ces attentes en priorité.

Quant aux études d'efficacité face à la promotion de la justice sociale, nous observons deux tendances liées à l'origine de la littérature, à savoir européenne versus nord-américaine. La première a tendance à discuter de l'efficacité des pratiques en lien avec les objectifs de la politique européenne de l'orientation tout au long de la vie. Selon Hearne (2011), si elle veut répondre à une visée socialement juste, l'évaluation de l'efficacité de l'orientation doit se détacher des directives économiques visant le placement car elles instrumentalisent les ressources individuelles à des fins économiques. En revanche, la littérature américaine est beaucoup plus centrée sur l'évolution intra-individuelle. On y trouve beaucoup de matière concernant l'identification et la réduction des barrières face au développement et au choix

professionnel (Betz, 2000). Pourtant elle est peu explicative de l'efficacité des interventions en orientation. La méta-analyse de Brown et Ryan Krane (2000) montre que les efforts introduits dans les interventions en orientation visant la diminution des barrières n'expliquent pas une part significative des tailles de l'effet observées. Comme l'a montré cette méta-analyse, la focalisation sur l'apport de soutien social est essentielle. Fait intéressant puisque la notion de support social est proche de celle de barrière. Elle est en quelque sorte son pendant positif. Plus le soutien perçu et réel est important, moins les barrières ont d'influence (Brown & Ryan krane, 2000; Fouad, et al., 2010).

Comme présenté un peu plus haut, le collectif européen NICE (Schiersmann, 2012) a récemment synthétisé les activités de conseil en cinq groupes de compétences clés. Selon NICE, le rôle professionnel *d'intervenant social* (social systems interveners and developers) doit maîtriser à la fois le travail de support social directement auprès des consultants et de leur entourage, la favorisation du travail en réseaux et suggèrent aussi un engagement à un niveau plus structurel. On y trouve notamment :

- Approcher et intervenir auprès de réseaux et communautés déjà existants et en construire de nouveaux.
- Collaborer avec différents professionnels (d'autres travailleurs en orientation, travailleurs sociaux, enseignants, psychothérapeutes, éducateurs, officier de probation, etc.).
- Défendre ses consultants et négocier en leur faveur dans des contextes appropriés (équipe de travail, famille, procédures formelles, etc.).
- Médiatiser des conflits entre des consultants et leur environnement social.

NICE semble avoir trouvé un compromis intéressant pour opérationnaliser les visées sociales de l'orientation. En complément aux autres groupes de compétences, on obtient une image exhaustive et valorisante du travail d'accompagnement à l'orientation. Or, l'actualisation de ces compétences nécessite un cursus de formation adapté. Ce cursus, en plus des compétences collaboratives et systémiques exigées par le travail en réseau, devrait être complété par l'acquisition d'une compréhension de la structure sociale (comme le système de genre), et d'une vision critique face aux fonctionnements d'influences sociales, de représentations sociales et de stéréotypes en lien avec l'orientation. En d'autres mots, les futurs conseillers en orientation devraient acquérir des outils pour penser et agir à la fois au niveau interactionnel, institutionnel et structurel dans le but de pratiquer le conseil dans une

vision holistique de la personne et de son contexte (Goodman, Liang, Helms, Latta, Sparks, & Weintraub, 2004).

## **6. Limites de l'étude**

A celles qui ont déjà été mentionnées au long du texte, j'aimerais ajouter deux limites méthodologiques de l'étude « voies professionnelles » qui m'ont été signalées de manière récurrentes tout au long de mon travail de thèse :

Premièrement, la variété quant à l'âge des participants a souvent été critiquée car elle limite la pertinence des analyses statistiques et leur interprétation. Elle ne permettrait pas d'interpréter les résultats de manière fiable puisque le développement vocationnel est évolutif. L'évolution des difficultés vocationnelles des consultants ne serait donc pas comparables. Il aurait ainsi fallu supprimer le groupe de participants minoritaires les plus âgés afin d'obtenir des résultats plus valides.

La raison pour laquelle nous avons décidé de conserver l'entier de l'échantillon est fondée. On trouve dans la littérature un appel à davantage de variété quant à l'âge et au profil des participants aux études d'efficacité. Cette littérature est confrontée, comme d'autres domaines en psychologie, à une limite dans l'interprétation des résultats due à un manque de variété dans l'échantillonnage. Whiston (2008) met en garde les chercheurs face aux études d'efficacité qui sont essentiellement basées sur des interventions visant des jeunes au collège (et généralement sélectionnés pour l'étude). Notre étude répond donc à ce manque en incluant un échantillon représentatif de personnes demandeuses d'aide à leur orientation. Ainsi, en incluant des sujets volontaires et de tout âge, nous avons diminué la validité interne de notre étude, tout en augmentant sa validité externe. C'est un choix paradoxal puisqu'en conséquence, la recherche ne correspond pas aux standards de la recherche actuelle en psychologie mais, tout à la fois, elle répond à un besoin empirique.

Deuxièmement, le fait que nous n'ayons pas un véritable groupe contrôle permettant un plan expérimental stricto sensu a également été régulièrement mentionné comme une limite de notre étude. Le plan quasi-expérimental, c'est-à-dire contrôlé mais non randomisé ne permettrait probablement pas à notre étude d'apparaître dans une méta-analyse du domaine puisqu'elle n'est pas assez proche des critères de validité des études cliniques randomisées (Randomized controlled Trials; RCT). Ces dernières forment le standard dans le domaine des études d'efficacité malgré les débats éthiques que cela suscite (Kendall, Holmbeck, & Verduin, 2004). A nouveau, par le choix du plan quasi-expérimental, nous avons choisi de

monter une étude clinique expérimentale qui garde toutefois une certaine validité externe et qui peut mener à des conclusions réalistes pour la pratique.

## 7. Perspectives vers l'efficacité

### 7.1. Pratique basée sur l'évidence versus perspective intégrative

Déjà en 1941, Bordin posait une question sans cesse réitérée depuis lors dans le cadre des études d'efficacité en psychologie : « Quelles techniques de counseling (et dans quelles conditions) vont produire quels types de résultats et avec quels types de clients ? »<sup>30</sup> Septante ans plus tard et suite à un fort développement du mouvement de la pratique basée sur l'évidence, où en est-on en orientation ? Whiston, figure emblématique de la recherche sur l'efficacité du counseling d'orientation dans une perspective différentielle, affirme à l'instar de Bordin, qu'il est nécessaire que la recherche poursuive l'identification de ce qui est efficace, pour quels clients et dans quelles conditions (Whiston, 2002, 2008). Une telle perspective vise la création d'interventions spécifiques et ciblées pour des publics particuliers. Toutefois, les interventions standardisées s'avèrent notamment coûteuses à élaborer et ont tendance à manquer de souplesse face à des profils hétérogènes. A partir de ce constat, quelles sont les perspectives à la suite de l'étude « voies professionnelles » ? Nous discernons deux pistes :

- La piste des interventions *spécifiques* : elle privilégie l'identification de profil et la conception d'interventions adaptées à ceux-ci.
- La piste des interventions *intégratives* : elle favorise une vision holistique de la prise en charge et se centre sur l'analyse des processus.

Premièrement, dans le cadre de la piste des interventions *spécifiques* (elle-même inspirée de la pratique basée sur l'évidence), nous pourrions poursuivre le travail commencé dans l'étude « voies professionnelles » en ce qui concerne l'identification d'outils et d'ingrédients spécifiques (*ce qui est efficace*) ainsi que de variables d'input significatives (*pour qui*) afin de tester des interventions ciblées (*dans quelles conditions*). Une perspective empirique est l'approfondissement des ingrédients. Ces ingrédients devraient répondre à des difficultés ou des caractéristiques spécifiques, comme des types de difficultés décisionnelles.

---

<sup>30</sup> Traduit de l'anglais: "What counseling techniques (and conditions) will produce what types of results with what types of students?"



Il serait ainsi possible de créer et tester des interventions adaptées à des formes d'indécision. Avec un plan expérimental, il serait envisageable de définir, sur la base de ce qui se fait déjà au service de consultations, une intervention de base qui a démontré son efficacité. A partir de cette dernière, il serait possible de tester l'effet spécifique de chaque ingrédient. Les ingrédients pourraient alors être associés à des difficultés en particulier (Brown & Rector, 2008).

Ce cadre conceptuel comporte cependant des limites. Dans l'absolu, c'est une démarche qui vise la création d'interventions adaptées aux caractéristiques de chacun. Une première limite est donc qu'elle ne peut s'appliquer véritablement aux réalités complexes de l'entretien individuel d'orientation. Dans un tel cadre, elle mène à un questionnement d'ordre éthique. Au-delà d'une visée de soutien face à des difficultés particulières, on pourrait glisser vers un désir de « normalisation ». Si on prend l'exemple de l'adaptabilité, le risque du modèle *spécifique* est de mener à l'identification de profils peu ou pas professionnellement adaptables et à un « étiquetage » des consultants. De plus, ce modèle est né aux Etats-Unis dans un environnement culturel et des traditions de recherches qui favorisent le développement de solutions adaptées aux minorités visibles et défavorisées. Il fait donc sens pour eux, ce qui est probablement moins le cas en Europe. Finalement, s'il augmente certainement la crédibilité scientifique de la discipline d'orientation, ce cadre est parfois critiqué car il laisse peu de place à l'opinion des praticiens, pouvant même les entraver dans leur pratique. Hanon 1980 avait critiqué ce modèle en affirmant qu'au contraire de ce que la pratique basée sur l'évidence suggère, les cliniciens sont en avance sur la recherche et qu'ils utilisent des techniques qui seront testées ultérieurement. Ces deux visions réaniment vraisemblablement des tensions entre recherche et pratique ainsi que la pertinence du modèle du praticien-chercheur. Ce dernier est ancien et s'est vu reconsidéré par la PBE et le mouvement de rationalisation des coûts en santé. Il est nécessaire de porter attention à sa pertinence. « La science devrait informer la pratique plutôt que de la dicter » (Wampold, 2002, p.210)<sup>31</sup>.

Deuxièmement, le cadre de la piste des interventions *intégratives* permettrait non seulement d'approfondir la compréhension des mécanismes à l'œuvre mais aussi d'explorer les processus dans leur temporalité (Masdonati & Goyer, 2012). Il débouche sur des recherches centrées plutôt sur les processus. Nous avons insisté sur l'importance des résultats

---

<sup>31</sup> Traduit de l'anglais: "Science should inform practice, rather than by the alternative, science should dictate practice".

de l'étude « voies professionnelles » en lien avec l'alliance de travail. Cette variable de processus commun s'est avérée être une composante essentielle de l'efficacité de l'intervention. Des recherches supplémentaires seraient l'occasion d'approfondir son impact comme suggéré plus haut mais aussi d'identifier d'autres variables processuelles communes en jeu dans les interventions de conseil. La dimension temporelle suggère d'explorer le processus d'orientation dans le but d'y identifier des moments ou des interactions « clés ». Le cadre intégratif, quoi que moins séduisant à l'heure scientifique actuelle, permettrait ainsi de déterminer non pas *ce qui* fonctionne mais davantage *pourquoi* cela fonctionne.

Finalement, ces deux approches ne sont pas mutuellement exclusives. Chacune est plutôt adaptée à un type d'intervention particulière. A savoir, une perspective spécifique est particulièrement pertinente pour des approches de type éducatif où les interventions sont construites en fonction d'un objectif précis (augmenter la préparation au choix) et où les conseillers ont généralement affaire à un public relativement homogène (jeune en transition entre les degrés secondaire I et II). On y intègre alors des ingrédients qui visent spécifiquement les aspects que l'on aimerait voir évoluer en fonction des connaissances dans le domaine. Il est intéressant de noter que la méta-analyse menée par Whiston et collègues (1998) comprenait une majorité d'études conduites dans des classes. Cela suggère que les interventions de counseling individuel tel que mesuré dans cette étude ne sont peut-être pas adaptées à un tel cadre d'évaluation puisque l'objectif de l'intervention nécessite d'être adapté à la demande et aux particularités de chaque consultant.

### *7.2. Implications pour la formation et la pratique*

Le passage entre théorie, recherche et pratique n'est pas forcément aisé et pour plusieurs raisons. Broonen (sous presses), à partir des écrits de Guichard (1997) et de Guichard et Huteau (2006), a analysé les facteurs de distanciation entre théorie et pratique. Notamment, on observe un refus des modèles de la part de nombreux praticiens. Trop éloignés de la pratique, trop rigides, un simple reflet du sens commun, les modèles théoriques n'ont pas la cote sur le terrain. Il semblerait pourtant que la pratique contredise ce discours. Broonen (sous presses) résume ainsi une série de recherches portant sur l'utilisation de modèles théoriques dans la pratique: « Si un certain nombre de praticiens considèrent parfois la théorie comme non pertinente par rapport à leurs pratiques, ils adossent en réalité celles-ci à un appareil théorique assez solide, tout en n'en étant pas vraiment conscients du fait qu'ils procèdent à une intégration permanente de leurs référentiels théoriques au fil de leur vie professionnelle » (p. 2).

Un des problèmes majeurs de ce couple désuni est que d'une part, les modèles théoriques ne sont pas applicables de manière immédiate à la pratique quotidienne car ils sont sujets à interprétation. D'autre part, les questions émergents de la pratique ne sont plus assez prises en considération. Il semblerait donc qu'il y ait une différence de nature entre le discours scientifique sur la réalité et son application dans l'action. « L'opposition entre la théorie et la pratique repose sur l'idée, largement répandue, que la pratique professionnelle efficace résulte de l'application en situation des savoirs acquis à l'école, alors qu'en réalité, la pratique efficace ne peut être obtenue qu'au prix d'une production de savoirs réalisée par les travailleurs dans leur rapport singulier à la tâche » (Jobert, 2004, p. 349).

C'est pour ces différentes raisons qu'il me semble nécessaire qu'il existe des « médiateurs » entre le monde théorique et la pratique, c'est-à-dire des agents qui permettent de favoriser un dialogue. Dans la pratique, il y a des vecteurs de l'action qui sont en dehors de la théorie. Ces personnes peuvent notamment prendre acte des besoins rencontrés dans la pratique et, en partenariat, encourager les théoriciens à investiguer ces problématiques. Il faut s'écouter pour agir (Broonen, sous presses).

Pour lier la question du lien entre théorie et pratique à celle des finalités de l'orientation qui est au cœur de ce travail, la pratique, même (surtout !) si elle n'est pas pensée en termes théoriques, sous-tend toujours une vision du monde. Selon une analyse de Guichard (1997), une vision du monde « naïve », c'est-à-dire non émancipatrice, va mener les conseillers à encourager une reproduction du monde tel qu'il est. Car, dans les faits, pratiquer des interventions d'accompagnement en orientation, c'est toujours poursuivre certaines finalités qui ne sont pas nécessairement explicites à l'esprit du conseiller. Les finalités sociales que le conseiller assigne à son action ne se trouvent pas dans les théories. Si le conseiller a des visées émancipatrices, c'est-à-dire s'il est d'avis que son intervention doit viser à aider à la prise de conscience chez le consultant des modèles ou des normes qui ont façonné sa propre personnalité, alors il s'agira de l'inviter à une vision critique des héros notamment dans les médias et au repérage des théories naïves au travers desquels les personnages sont formatés. La difficulté de cette tâche est un autre débat.

La question des implications pratiques nous ramène inmanquablement à la celle des finalités de l'orientation, et donc à celle de sa complexité. Les finalités de la pratique ne résident pas dans les théories mais la formation contribue fortement à conscientiser les pratiques. En tant que chercheuse et formatrice (et fortement intéressée à la pratique), pour moi les implications majeures de cette thèse reposent essentiellement dans ses conséquences

au niveau de la formation des conseillers. Cette dernière se situe en amont de la pratique et est essentielle à l'émergence de pratiques efficaces puisqu'elle en est le terreau.

Premièrement, je pense en particulier à l'importance de former les étudiants à une vision holistique de l'orientation au travers de la présentation de nombreuses théories et modélisations du développement vocationnel et des choix professionnels. Deuxièmement et en conséquence de ce premier point, l'acquisition de compétences théoriques et pratiques sur l'importance des aspects relationnels en orientation est fondamentale. Même brèves, même informatives, les interactions de conseil doivent se dérouler dans un cadre relationnel basé sur la confiance et la transparence. Troisièmement, une vision holistique de la discipline inclus, me semble-t-il, nécessairement des informations sur le contexte. Je pense à la fois au développement de visées émancipatrices au travers par exemple de connaissances sur les développement des rapports sociaux de sexe ou « simplement » par l'acquisition de connaissances concrètes. En effet, davantage d'informations sur le monde du travail et sur les processus de transitions par secteur professionnel serait recommandable notamment pour favoriser le lien entre recherche et pratique.

Toutes ces connaissances seront le terreau pour des pratiques conscientes, voire émancipatrices, envers les « théories naïves » de notre ère sur les processus d'orientation. Même si la question des finalités est peut-être loin des considérations quotidiennes des praticiens en orientation, sa construction au cours du cursus de formation sera une contribution, tôt ou tard, à des pratiques efficaces.

## **8. Conclusion**

Dans ce travail, j'ai visé à démontrer où en est l'évaluation de l'efficacité du conseil en orientation ainsi que la complexité des enjeux que cette question soulève à divers niveaux. Au-delà d'une mesure de résultats, c'est toute une discipline qui est questionnée, son identité, ses objectifs ainsi que le travail de chacun de ses acteurs. Le conseil en orientation est une discipline passionnante et d'une grande utilité publique. Elle l'est déjà dans les faits et conserve un grand potentiel pour son évolution future. Il est peu vraisemblable que le monde du travail tel qu'on le connaît aujourd'hui, exigeant, flexible et incertain, change fondamentalement à moyen-terme. L'orientation peut se positionner face à celui-ci. Elle est une solution efficace en réponse à la complexification des enjeux dans les trajectoires professionnelles. Elle peut changer sa réputation en modernisant son image dans le but de faire comprendre le soutien qu'elle peut apporter aux citoyens dans le monde actuel. L'orientation n'est pas uniquement une aide au placement. Elle est aussi un outil de développement professionnel et personnel ouvert à tous. C'est en définitive l'argument le plus saillant de son efficacité dans le contexte actuel.

## VIII. Bibliographie

- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2008). Motivation and volition in the course of action. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (pp. 272-295). New York: Cambridge University Press.
- Albert, K.A., & Luzzo, D.A. (1999). The role of perceived barriers in career development: A social cognitive perspective. *Journal of Counseling and Development, 77*, 431-436.
- American counseling association (ACA) (2010). *Definition of counseling*. Consulté à l'adresse <http://www.counseling.org/Resources/>
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Text revision DSM-IV-TR* (4<sup>th</sup> ed.). Washington, D.C.: APA.
- American psychological association (APA) (1995). *Templates for developing guidelines: Interventions for mental disorders and psychosocial aspects of physical disorders*. Washington, DC: Auteur.
- American Psychological Association (Producer) (APA) (2006a). *Career counseling. Serie II. Specific treatments for specific populations. Mark Savickas*. [DVD]. Available from <http://www.apa.org/pubs/videos/index.aspx>
- American psychological association (APA) (2006b). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist, 6*, 271-285. doi: 10.1037/0003-066X.61.4.271
- Amundson, N. E. (1995). Action planning through the phases of counseling. *Journal of Employment Counseling, 32*, 147-153.
- Andrusyna, T. P., Tang, T. Z., DeRubeis, R. J., & Luborsky, L. (2001). The factor structure of the Working Alliance Inventory in cognitive-behavioral therapy. *Journal of Psychotherapy Practice and Research, 10*, 173-178. Consulté à l'adresse: <http://jppr.psychiatryonline.org/>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*(5), 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Armstrong, P. J., & Rounds, J. B. (2008). Vocational psychology and individual differences. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 375-391). New York: Wiley.

- Association canadienne de counseling et de psychothérapie (ACCP) (2009). *Définitions du counseling et de la psychothérapie et de leur champs d'applications*. Symposium national 2009 sur la mobilité interprovinciale et territoriale au sein de la profession de conseiller, Consulté à l'adresse <http://www.ccpa-accp.ca/fr/symposium2009/>
- Aubert, N., & de Gaulejac, V. (2007). *Le coût de l'excellence*. Paris: Le Seuil.
- Baker, H. E. (2002). Reducing adolescent career indecision: The ASVAB Career Exploration Program. *Career Development Quarterly*, 50, 359-370.
- Baker, S. B., & Taylor, J. G. (1998). Effects of career education interventions: A meta-analysis. *Career Development Quarterly*, 46, 376-384.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baudoin, N. (2007). *Le sens de l'orientation: une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris: L'Harmattan.
- Baumeister, R., & Vohs, K. D. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. *Handbook of self and identity* (pp. 197-217). New York, NY: The Guilford Press.
- Baumgartner, A. D. (2006). *Travail familial, modèles d'activité rémunérée et répartition du travail domestique*. Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique.
- Bedi, R. P. (2004). The therapeutic alliance and the interface of career counseling and personal counseling. *Journal of Employment Counseling*, 41, 126-135.
- Behrens, M. (Ed.). (2007). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique. Consulté à l'adresse <http://tree.unibas.ch/fr/resultats/>
- Bell, D. (1976). *Vers la société postindustrielle* (P. Andler, Trans.). Paris: Robert Laffont.
- Bergeret, J. (2003). *La personnalité normale et pathologique, les structures mentales, le caractère, les symptômes*. Paris : Dunod.
- Bernaud, J.-L., Gaudron, J.-P., & Lemoine, C. (2006). Effects of career counseling on French adults: An experimental study. *Career Development Quarterly*, 54, 242-255.

- Bernes, K. B., Bardick, A. D., & Orr, D. T. (2007). Career guidance and counseling efficacy studies: An international research agenda. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 81-96. doi: 10.1007/s10775-007-9114-8
- Bertschy, K., Böni, E., & Meyer, T. (2007). *Les jeunes en transition de la formation au monde du travail. Survol de résultats de la recherche longitudinale TREE, mise à jour 2007*. Berne: TREE. Consulté à l'adresse <http://tree.unibas.ch/fr/resultats/>
- Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *Career Development Quarterly*, 41, 22-26.
- Betz, N. E. (1994a). Basic issues and concepts in career counseling for women. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling for women* (pp. 1-41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Betz, N. E. (1994b). Career counseling for women in the sciences and engineering. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career counseling for women* (pp. 327-261). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Betz, N. E. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 35-52. doi : 10.1006/jvbe.1999.1690
- Betz, N. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling : a personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 357-373). New York, NY: Wiley.
- Betz, N. E., & Fitzgerald, L. F. (1987). *The career psychology of women*. San Diego, C.A. : Academic Press.
- Betz, N. & Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career development of women. *Journal of Career Assessment*, 5, 383-402. doi: 10.1177/106907279700500402
- Beutler, L. E. (2002). The Dodo Bird is extinct. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9, 30-34. doi: 10.1093/clipsy.9.1.30



- Bimrose, J. (2004). Sexual harassment in the workplace: An ethical dilemma for career guidance? *British Journal of Guidance and Counselling*, 32, 109-123. doi: 10.1080/03069880310001648049
- Bimrose, J. (2006). Gender. In C. Feltham & I. Horton (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 24-28). London : Sage.
- Bimrose, J. (2006). *The changing context of career practice: Guidance, counselling or coaching?* University of Derby: Center for Guidance Studies. Consulté à l'adresse <http://derby.searchimprove.com/search.aspx?pckid=1091433975&aid=51623731&pt=6018936&sw=the+changing+context+of+career+practice&sa=Search>.
- Bimrose, J. (2008). *Adult career progression and advancement: A five year study of the effectiveness of guidance*. London/Coventry, UK: Warwick Institute for Employment Research/Department for Innovation, Universities and Skills. Consulté à l'adresse: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/research/eg/>
- Bimrose, J. (2008). Guidance for girls and women. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.) *International handbook of career guidance* (pp. 375-404). New York : Springer.
- Bimrose, J. (2012). *Theory for guidance practice*. Consulté à l'adresse <http://www.warwick.ac.uk/go/ngrf/eg/>
- Bimrose, J., & Barnes, S. A. (2006). Is career guidance effective? Evidence from a longitudinal study in England. *Australian Journal of Career Development*, 15, 19-25.
- Bimrose, J., Barnes, S. A., Hughes, D., & Orton, M. (2004). *What is effective guidance? Evidence from longitudinal case studies in England*. Coventry, UK: Department for Education & Skills/Warwick Institute for Employment Research. Consulté à l'adresse: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/research/eg/>
- Bimrose, J., Barnes, S.-A., & Hughes, D. (2008). *Adult career progression and advancement: A five year study of the effectiveness of guidance*. London/Coventry: Warwick Institute for Employment Research/Department for Innovation, Universities and Skills.
- Bissat, C. (2009). *Evaluation des effets du conseil en orientation : influence du nombre de séances et du nombre d'ingrédients* (Mémoire de Master non publié). Lausanne : Université de Lausanne.

- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du "Satisfaction With Life Scale". *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *21*, 210-223. doi: 10.1037/h0079854
- Blickenstaff, J. C. (2005). Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, *17*, 369-386. doi: 10.1080/09540250500145072
- Blustein, D. L., Juntunen, C. L., & Worthington, R. L. (2000). The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. In D. S. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 435-470). New York: Wiley.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, *16*(3), 252-260. doi: 10.1037/h0085885
- Bordin, E. S., & Kopplin, D. A. (1973). Motivational conflict and vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, *20*, 154-161.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Logiques communicationnelles et mutations de temporalités: enjeux et défis pour l'adulte contemporain*. Consulté à l'adresse [www.jeanpierreboutinet.fr/upload/100215170848Conference\\_JPB.pdf](http://www.jeanpierreboutinet.fr/upload/100215170848Conference_JPB.pdf)
- Boutinet, J.-P. (2012, avril). *Les temporalités fragmentées de l'insertion des jeunes*. Présentation lors de la journée universitaire d'études en formation d'adultes (JEFA) : Insertion des jeunes adultes dans la vie professionnelles : stratégies, obstacles. Université de Fribourg, Fribourg.
- Boutinet, J.-P., & Heslon, C. (2010). Le life designing face aux aléas postmodernes du conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *39*, 53-71.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- British psychological association (BPA), division of counselling psychology (2001). *Professional practice guidelines*. Leicester: British Psychological Society. Retrieved from [http://www.bps.org.uk/publications/prof-pract/prof-pract\\_home.cfm](http://www.bps.org.uk/publications/prof-pract/prof-pract_home.cfm)
- Broonen, J.-P. (in press). Entre théories et pratiques: s'écouter pour agir. In J.-P. Broonen et

al. (Eds.), Actes de la Quatrième Journée de l'Orientation Scolaire et Professionnelle, Liège : SOU, Université de Liège.

Broonen, J.-P. (2010). Des intentions aux actes: la volition en conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39, 137-171.

Brown, D. S., & McPartland, E. B. (2005). Career interventions: current status and future directions. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (3rd ed., pp. 195-226). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Brown, S. D., & Rector, C. (2008). Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decision making. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 392-407). New York: Wiley.

Brown, S. D., & Ryan krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust : Old asumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 740-766). New York: Wiley.

Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., et al. (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

Buchs, C., & Guyaz, C. (2002). *Qualité en orientation: à la croisée des chemin... Une étude descriptive réalisée en Suisse et au Lichtenstein*. Recherche de Licence, Université de Lausanne.

Bühler, E., & Heye, C. (2005). *Recensement fédéral de la population 2000: avancée et stagnation dans la problématique de l'égalité entre hommes et femmes de 1970 à 2000*. Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/22/publ.html#resultstart> (page consultée le 26 avril 2011).

Busseri, M. A., & Tyler, J. D. (2003). Interchangeability of the Working Alliance Inventory and Working Alliance Inventory, Short Form. *Psychological Assessment*, 15, 193-197. doi: 10.1037/1040-3590.15.2.193

Canadian Counselling and Psychotherapy Association (CCPA) (2009). Definitions of and scopes of practice for counselling and psychotherapy. *Proceedings of the National*

- Symposium on Inter-Provincial Mobility within the Counselling Profession*. Consulté à l'adresse :<http://www.ccpa-accp.ca/fr/symposium2009-discussionpapers/>
- Castonguay, L. G., Constantino, M. J., & Grosse Holtforth, M. (2006). The working alliance: Where are we and where should we go? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43, 271-279. doi: 10.1037/0033-3204.43.3.271
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) (2010). *Les voies du succès : orientation tout au long de la vie pour mieux apprendre et travailler en Europe*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Charles, M. (2005). *Evolution de la ségrégation professionnelle en fonction du sexe et de la nationalité de 1970 à 2000*. Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique.
- Chopra, K. J. (2010, juin). *Integrative Career Counseling: A practical framework for integrating personal and career counseling*. Présentation à la conférence conjointe de la National Career Development Association et l'International Association for Educational and Vocational Guidance, San Francisco, CA.
- Cingolani, P. (2005). *La précarité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Claparède, E. (1922). *Problems and methods of vocational guidance*. Studies and Reports, Series J (Education) No. 1. Genève : Organisation internationale du travail. Consulté à l'adresse <http://www.archive.org/stream/problemsmethodso00clap#page/n1/mode/2up>
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur: pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Découverte.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2012a). *Transition scolarité obligatoire - secondaire II*. Consulté à l'adresse <http://www.cdip.ch/dyn/11743.php>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2012b). *Projet « Transition degré secondaire I – degré secondaire II »*. Consulté à l'adresse <http://www.nahtstelle-transition.ch/fr/accueil>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46. doi:10.1177/001316446002000104

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen-Scali, V., & Kokosowski, A. (2010). La question de l'opérationnalisation du modèle de la construction de sa vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 87-100.
- Coltrane, S., & Shih, K. Y. (2010). Gender and the division of labour. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology* (Vol. 2, pp. 401-421). New York: Springer.
- Commission Européenne (2001). *Making a European area of lifelong Learning a reality*. Brussels: Commissions of the European Communities.
- Corbiere, M., Bisson, J., Lauzon, S., & Ricard, N. (2006). Factorial validation of a French short-form of the Working Alliance Inventory. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 15, 36-45. doi: 10.1002/mpr.27
- Corey, G. (2009). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (8th ed.). Belmont, CA: Thomson.
- Corrie, S. (2010). What is evidence? In R. Woolfe, S. Strawbridge, B. Douglas & W. Dryden (Eds.), *Handbook of counselling psychology* (3rd ed., pp. 44-61). London: Sage.
- Cottraux, J. (2004). *Les thérapies comportementales et cognitives*. Paris : Mason.
- Creed, P. A., Muller, J., & Patton, W. (2003). Leaving high school: The influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence*, 26, 295-311. doi: 10.1016/S0140-1971(03)00015-0
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crites, J. O. (1981). *Career counseling: Models, methods, and materials*. New York: McGraw-Hill.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons: socialisation différenciée?* Grenoble: PUG.
- Dauwalder, J.-P., Charvoz, L., & Clot-Siegrist, E. (2010). *Reconnaissances des procédures de qualification: conseiller-ères en orientation professionnelle, universitaire et de carrière*. Université de Lausanne. Lausanne.
- Dauwalder, J.-P., Rossier, J., Massoudi, K., & Masdonati, J. (2011). Effectiveness of guidance and controlling. In S. Kraatz & B.-J. Ertelt (Eds.), *Professionalisation of*

- career guidance: European mobility, chance and challenge* (pp. 221-246). Tübingen: DGVT Verlag.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 3-23). Hoboken, NJ: Wiley.
- Déjour, C. (2010). *Observations cliniques en psychopathologie du travail*. Paris: PUF.
- de Roten, Y., Michel, L., & Peter, D. (2007). Pour un dialogue entre recherche et clinique: Une étude de cas autour de l'alliance thérapeutique. *Psychothérapies*, 27, 37-45.
- Despland, J.-N., Zimmermann, G., & De Roten, Y. (2006). L'évaluation empirique des psychothérapies. *Psychothérapies*, 26, 91-95.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. L., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Di Fabio, A., & Bernaud, J.-L. (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de sa carrière au 21ème siècle: bienvenu! *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 111-118.
- Dupont, J. B., & Jobin, C. (1987). Sur la genèse du choix professionnel : L'exemple des futurs bacheliers. *Swiss Journal of Psychology*, 46, 135-153.
- Dosnon, O. (1996). L'indécision face au choix scolaire ou professionnel: concepts et mesures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25, 129-168.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (4 ed.). Paris: Armand Colin.
- Duff, C. T., & Bedi, R. P. (2010). Counsellor behaviours that predict therapeutic alliance: From the client's perspective. *Counselling Psychology Quarterly*, 23, 91-110. doi: 10.1080/09515071003688165
- Dupont, J.-B., Gendre, F., Berthoud, S., & Descombes, J.-P. (1979). *La psychologie des intérêts*. Paris: PUF.
- Duyckaerts, F. (1994). L'interprétation: sens ou signification? In F. Duyckaerts (Ed.), *Du traitement de l'expérience* (pp. 115-125). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research, 65*, 245-277. doi: 10.1023/B:SOCI.0000003801.89195.bc
- Elad-Strenger, J., & Littman-Ovadia, H. (2012). The contribution of the counselor-client working alliance to career exploration. *Journal of Career Assessment, 20*, 140-153. doi:10.1177/1069072711420850
- Evans, K. (2002). Taking control of their lives? Agency in young adult transitions in England and the new Germany. *Journal of Youth Studies, 5*, 245-269. doi: 10.1080/1367626022000005965
- Eysenck, H. F. (1952). The effects of psychotherapy: An evaluation. *Journal of Consulting Psychology, 16*, 319-324. doi: 10.1037/h0063633
- Fabian, E. S. (2009). Occupational choice and the meaning of work. In I. Marini & M. A. Stebnicki (Eds.), *The professional counselor's desk* (pp. 421-430). New York: Springer.
- Farmer, H. S. (1997). *Diversity and women's career development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fassinger, R. E., & Asay, P. A. (2006). Career counseling for women in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) Fields. In B. Walsh & M. J. Heppner (Eds.), *Handbook of career counseling for women* (2nd ed., pp. 427-452). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management, 13*, 499-531. doi: 10.1016/S1053-4822(03)00048-2
- Feller, R., & Walz, G. (Eds.). (1996). *Career transitions in turbulent times*. Greensboro, NC: ERCI/CASS.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London, UK: Sage.
- Fitzpatrick, M. R., Iwakabe, S., & Stalikas, A. (2005). Perspective divergence in the working alliance. *Psychotherapy Research, 15*, 69-79. doi: 10.1080/10503300512331327056
- Fleischmann, D. (2010). Le travail d'orientation relève toujours du relationnel. *Panorama, 1*, 6-7. Consulté à l'adresse <http://www.panorama.ch/fr/magazine-panorama>

- Follack, C. (2003). Vers l'émergence de standards de qualité. *Panorama*, 4, 10-13. Consulté à l'adresse <http://www.panorama.ch/fr/magazine-panorama>
- Forner, Y. (1999). *L'épreuve de décision vocationnelle*. Paris: EAP.
- Forner, Y. (2001). A propos de l'indécision. *Carriérologie*, 8, 213-231. Consulté à l'adresse <http://www.carrieroogie.uqam.ca/>
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-564. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085713
- Fouad, N. A., Hackett, G., Smith, P. L., Kantamneni, N., Fitzpatrick, M., Haag, S., et al. (2010). Barriers and supports for continuing in mathematics and science: Gender and educational level differences. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 361-373.
- Friedland, D., & Price, R. (2003). Underemployment: Consequences for the health and well-being of workers. *American Journal of Community Psychology*, 32, 33-45. doi: 10.1023/a:1025638705649
- Gainor, K. A. (2006). Twenty-five years of self-efficacy in career assessment and practice. *Journal of Career Assessment*, 14, 161-178. doi : 10.1177/1069072705282435
- Gati, I. (1986). Making career decisions: A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 408-417.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). Prescreening, in-depth exploration, and choice: From decision theory to career counseling practice. *The Career Development Quarterly*, 50, 140-157.
- Gati, I., Asulin-Peretz, L., & Fisher, A. (2012). Emotional and personality-related career decision-making difficulties: A 3-year follow-up. *The Counseling Psychologist*, 40, 6-27. doi: 10.1177/0011000011398726
- Gati, I., Fassa, N., & Houminer, D. (1995). Applying decision theory to career counseling practice: The sequential elimination approach. *The Career Development Quarterly*, 43, 211-220.
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, N., et al. (2012). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19, 3-20. doi: 10.1177/1069072710382525



- 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., Osipow, S. H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire: Couselee versus career counselor perceptions. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 99-113. doi: 10.1006/jvbe.1999.1710
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook for career guidance* (pp. 157-185). Dordrecht: Springer Science.
- Gelso, C. J., & Samstag, L. W. (2008). A tripartite model of the therapeutic relationship. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed., pp. 267-283). New York, NY: Wiley.
- Gilliéron, E., & de Roten, Y. (1996). Psychothérapies psychanalytiques brèves: notre méthode. In D. Widlöcher & A. Braconnier (Eds.), *Psychanalyse et psychothérapies* (pp. 18-32). Paris: Flammarion.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., Herma, J. L. (1951). Occupational choice : an approach to general theory. New York : Columbia University Press.
- Gollwitzer, P. M. (2009). La ténacité flexible dans la poursuite des buts personnels. *Revue Québécoise de Psychologie, 30*, 31-45.
- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist, 32*, 793-836 doi: 10.1177/0011000004268802
- Goodman, J., Schlossberg, N. K., & Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. New York, NY: Springer.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology, 28*(6), 545-579.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). Hoboken, NJ: Wiley.
- Graef, M. I., Wells, D. L., Hyland, A. M., & Muchinsky, P. M. (1985). Life history antecedents of vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, *27*, 276-297. doi: 10.1016/0001-8791%2885%2990037-5
- Greenson, R. R. (1967). *The technique and practice of psychoanalysis*. New York: International Universities Press.
- Greenwood, J. I. (2008). Validation of a multivariate career and educational counseling intervention model using long-term follow-up. *The Career Development Quarterly*, *56*, 353-361.
- Grencavage, L. M., & Norcross, J. C. (1990). Where are the commonalities among the therapeutic common factors? *Professional Psychology: Research & Practice*, *21*, 372-378.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschenes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, *14*, 235-251. doi: 10.1177/1069072705283975
- Guedeney, N., Fermanian, J., Curt, F., & Bifulco, A. (2005). Testing the Working Alliance Inventory (WAI) in a French primary care setting: Predictive value and factor structure. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *40*, 844-852. doi: 10.1007/s00127-005-0972-4
- Guichard, J. (2012). Organisation de l'école et structuration des intentions d'avenir des jeunes. In F. Picard & J. Masdonati (Eds.), *Les parcours d'orientation: jeunes, institutions, identités*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *37*, 413-440.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, *75*, 251-258. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.004
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *33*, 499-533.

- Guichard, J. (1997). La double assise des pratiques en orientation : fondements conceptuels et finalités sociales. *Revista de Pedagogie*, 46, 105-127.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation* (2ème ed.). Paris: Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris: Dunod.
- Guyatt, G., Cairns, J., Churchill, D., Cook, D., Haynes, B., & Hirsch, J. (1992). Evidence-based medicine: A new approach to teaching the practice of medicine. *The Journal of the American Medical Association*, 268, 2420-2425.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2002). *Career counseling : problems, issues and techniques*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2009). *Career counseling: Contexts, processes, and techniques* (3<sup>rd</sup> ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2009). Opening phase of the career counseling process: Forming the working alliance. In N. C. Gysbers, M. J. Heppner & J. A. Johnston (Eds.), *Career counseling: Contexts, processes, and techniques* (3 ed., pp. 151-157). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hackett, G. (1993). Career counseling and psychotherapy: False dichotomies and recommended remedies. *Journal of Career Assessment*, 1, 105-117.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York, NJ: Cambridge University Press.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 224-235. doi:10.1037/0022-0167.52.2.224
- Hatcher, R. L. (1999). Therapists' views of treatment alliance and collaboration in therapy. *Psychotherapy Research*, 9, 405-423. doi: 10.1093/ptr/9.4.405

- Hatcher, R. L., & Gillaspay, J. A. (2006). Development and validation of a revised short version of the Working Alliance Inventory. *Psychotherapy Research, 16*, 12-25. doi: 10.1080/10503300500352500
- Haworth, J., & Lewis, S. (2005). Work, leisure and well-being. *British Journal of Guidance & Counselling, 33*, 67-78. doi: 10.1080/03069880412331335902
- Healy, C. C. (2001). A follow-up of adult career counseling clients of a university extension center. *The Career Development Quarterly, 49*, 363-373.
- Hearne, L. (2010) *Measuring Individual Progression in Adult Guidance: An Irish Case Study*. Waterford: WIT. Rapport de thèse non publié. Consulté à l'adresse: <http://www.regsa.org>
- Hearne, L. (2011). A social justice perspective to the measurement of individual progression in lifelong guidance. In L. Barham & B. A. Irving (Eds.), *Constructing the Future; Diversity, Inclusion and Social Justice*. UK: Institute of Career Guidance.
- Heilbrunn, B. (Ed.). (2004). *La performance, une nouvelle idéologie?* Paris: La Découverte.
- Heppner, M. J., & Hendricks, F. (1995). A process and outcome study examining career indecision and indecisiveness. *Journal of Counseling and Development, 73*, 426-437.
- 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
- Heppner, M. J., Multon, K. D., Gysbers, N. C., Ellis, C. A., & Zook, C. E. (1998). The relationship of trainee self-efficacy to the process and outcome of career counseling. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 393-402. doi: 10.1037/0022-0167.45.4.393
- Herr, E. L. (1997). Career counselling: A process in process. *British Journal of Guidance & Counselling, 25*, 81 - 93. doi: 10.1080/03069889708253722
- Hill, C. (1993). Editorial. *Journal of Counseling Psychology, 40*(2), 252-256.
- 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
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and

- congruence. *Journal of Adolescence*, 34, 173-182. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.12.009
- Hirschi, A. (2012). Préparation à la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41, 255-270.
- Hirschi, A., & Lage, D. (2008). Increasing the career choice readiness of young adolescents: An evaluation study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 95-110. doi:10.1007/s10775-008-9139-7
- Holland, J.-L. (1966). *The psychology of vocational choice*. Waltham, MA : Blaisdell.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choice: A theory of careers* (2nd ed.). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland, J. L. (1995). *Self-Directed Search (SDS) Formulaire R: 4e Edition version française-Canada*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: PAR.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 599-610. doi: 10.1037/0022-006X.65.4.599
- Horvath, A. O. (1994). Empirical validation of Bordin's pan-theoretical model of the alliance: The Working Alliance Inventory perspective. In: A. O. Horvath & L. S. Greenberg (Eds.), *The working alliance: Theory, research, and practice* (pp. 109-128). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Horvath, A. O. (2005). The therapeutic relationship: Research and theory. An introduction to the Special Issue. *Psychotherapy Research*, 15, 3-7. doi: 10.1080/10503300512331339143
- Horvath, A. O., & Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 223-233. doi: 10.1037/0022-0167.36.2.223
- Horvath, A. O., & Greenberg, L. S. (1994). *The working alliance: theory, research, and practice*. Oxford, England: John Wiley & Sons.

- Horvath, A. O., & Symonds, B. D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 139-149.
- Hufty, M. (Ed.) (1998). *La pensée comptable. Etat, néolibéralisme, nouvelle gestion publique*. Paris : PUF.
- Hughes, D. (2011). Building the evidence-base for careers work: In search of the "holy grail". In S. Kraatz & B.-J. Ertelt (Eds.), *Professionalisation of career guidance in Europe* (pp. 207-220). Tübingen: DGVT Verlag.
- Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L., & Bysshe, S. (Eds.). (2002). *The economic effects of guidance*. Derby, UK: DfES/university of Derby, CeGS. Consulté à l'adresse [www.derby.ac.uk/files/the\\_economic\\_benefits2002.pdf](http://www.derby.ac.uk/files/the_economic_benefits2002.pdf).
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F., & Zeisl, H. (1972). *Marienthal: The sociography of an unemployed community*. London: Tavistock.
- Jobert, G. (2004). L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar (Eds.). *Traité des sciences et des techniques de formation* (pp. 347-363). Paris : Dunod.
- Judd, C. M., Kenny, D. A., & McClelland, G. H. (2001). Estimating and testing mediation and moderation in within-subject designs. *Psychological Methods, 6*, 115-134. doi: 10.1037/1082-989X.6.2.115
- Judge, T. A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology, 78*, 939-948. doi: 10.1037/0021-9010.78.6.939
- Jurgens, J. C. (2000). The undecided student: Effects of combining levels of treatment parameters on career certainty, career indecision and client satisfaction. *Career Development Quarterly, 48*, 237-250.
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis, M., & Vasconcellos, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*. Paris: L'Harmattan.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2010). *Parcours de formation postobligatoires en Suisse: les sept premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE, mise à jour 2010*. Consulté à l'adresse : <http://tree.unibas.ch/fr/resultats/>

- Kendall, P. C., Holmbeck, G., & Verduin, T. (2004). Methodology, design, and evaluation in psychotherapy research. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 16-43). New York: Wiley.
- Kergoat, D. (1998). La division du travail entre les sexes. In J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot, & D. Linhard (Eds.), *Le monde du travail* (pp. 319-329). Paris : La Découverte.
- 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
- Kraatz, S., & Ertelt, B.-J. (Eds.). (2011). *Professionalisation of career guidance in Europe*. Tübingen: DGVT Verlag.
- Kramer, U., Despland, J.-N., Michel, L., Drapeau, M., & de Roten, Y. (2010). Change in defense mechanisms and coping over the course of short-term dynamic psychotherapy for adjustment disorder. *Journal of Clinical Psychology*, *66*(12), 1232-1241. doi: 10.1002/jclp.20719
- Krumboltz, J. D. (1993). Integrating career and personal counseling. *Career Development Quarterly*, *42*, 143-148.
- Krumboltz, J.D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas & R. L. Lent (Eds), *Convergence in career development theories* (pp. 9-31). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, *17*, 135-154. doi: 10.1177/1069072708328861
- Krumboltz, J.D., Mitchell, A. M., & Jones, J.B. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, *6*, 71-81.
- Lambert, M. J., & Ogles, B. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (5<sup>ème</sup> ed., pp. 139-193). Oxford, England: Wiley.
- Lane, D. A., & Corrie, S. (Eds.) (2006). *The modern scientist-practitioner: A guide to practice in psychology*. London: Routledge.
- Lapan, R. T., & Jingeleski, J. (1992). Circumscribing vocational aspirations in junior high school. *Journal of Counseling Psychology*, *39*, 81-90.

- Larousse (2012a). Efficacité. Consulté à l'adresse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/efficacit%C3%A9/27928>
- Larousse (2012b). Efficience. Consulté à l'adresse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/efficacit%C3%A9/27928>
- Le Bossé, Y. (2011). Anatomie de la fonction conseil. In Y. Le Bossé (Ed.), *Psychosociologie des sciences de l'orientation: un point de vue interactionniste et stratégique* (pp. 434-503). Québec: Ardis.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'organisation.
- Lecomte, C., & Guillon, V. (2000). Counseling personnel, counseling de carrière et psychothérapie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 117-140.
- Le Moigne, J.-L. (2007). *Les épistémologies constructivistes* (3<sup>ème</sup> ed.). Paris: PUF.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37, 57-90.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6-21. doi: 10.1177/1069072707305769
- 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
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. -B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442. doi 10.1037/0022-0167.52.3.429
- Lewis, J. (2001). Career and personal counseling: Comparing process and outcome. *Journal of Employment Counseling*, 38(2), 82-90.
- Lhotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, 27-50.



- Lo Coco, G., Gullo, S., Prestano, C., & Gelso, C. J. (2011). Relation of the real relationship and the working alliance to the outcome of brief psychotherapy. *Psychotherapy, 48*, 359-267. doi: 10.1037/a0022426
- Long, L., & Tracey, T. J. G. (2006). Structure of RIASEC scores in China : A structural meta-analysis. *Journal of Vocational Behaviour, 68*, 39-51. doi: 10.1016/j.jvb.2005.01.002
- Losa, F. B., & Origoni, P. (2005). *Entre la famille et le travail: l'empreinte socioculturelle dans les comportements des femmes sur le marché du travail*. Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique.
- Lounsbury, J. W., Park, S. -H., Sundstrom, E., Williamson, J. M., & Pemberton, A. E. (2004). Personality, career satisfaction, and life satisfaction: Test of a directional model. *Journal of Career Assessment, 12*, 395-406. doi: 10.1177/1069072704266658
- Luborsky, L., Rosenthal, R., Diguier, L., Andrusyna, T. P., Berman, J. S., Levitt, J. T., et al. (2002). The Dodo bird verdict is alive and well—mostly. *Clinical Psychology: Science and Practice, 9*, 2-12. doi: 10.1093/clipsy.9.1.2
- Luborsky, L., Singer, J., & Luborsky, L. (1975). Comparative studies of psychotherapy. *Archive of General Psychiatry, 32*, 995-1008.
- Marro, O. (2009). Validation de la version française du Questionnaire des Difficultés de Décision de Carrière (CDDQ) (mémoire de Master non publié). Université de Lausanne, Lausanne.
- Martin, D. J., Garske, J. P., & Davis, M. K. (2000). Relation of the therapeutic alliance with outcome and other variables: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 438-450. doi: 10.1037/0022-006X.68.3.438
- Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2009). Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology, 61*, 353-381.
- Maruani, M. (2000). *Travail et emploi des femmes*. Paris : La Découverte.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre l'école et le monde du travail: préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Bern: Peter Lang.
- Masdonati, J. (2010a). Pronti a scegliere la vostra strada? L'influenza della prontezza a compiere delle scelte nel career counseling. In L. Nota & S. Soresi (Eds.), *Sfide e*

- nuovi orizzonti per l'orientamento* (pp. 237-243). Firenze, Italy: Giunti-Organizzazioni Speciali.
- Masdonati, J. (2010b). The transition from school to vocational education training: a theoretical model and transition support program. *Journal of Employment Counseling*, 47, 20-29.
- Masdonati, J., & Goyer, L. (2012). Conclusion: Parcours d'orientation et pratiques d'orientation. In F. Picard & J. Masdonati (Eds.), *Les parcours d'orientation des jeunes: Dynamiques institutionnelles et identitaires*. Québec, Canada: Presses de l'Université Laval.
- 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. 149-177). Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Education-intervention.
- 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
- Masdonati, J., Perdrix, S., Massoudi, K., & Rossier, J. (in press). Working alliance as a moderator of career counseling effectiveness. *Journal of Career Assessment*.
- 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.
- Massoudi, K. (2009). *Le stress professionnel: Une analyse des vulnérabilités individuelles et des facteurs de risque environnementaux*. Berne: Peter Lang.
- Massoudi, K., Masdonati, J., Clot-Siegrist, E., Franz, S., & Rossier, J. (2008). Evaluation des effets du counseling d'orientation : influence de l'alliance de travail et des caractéristiques individuelles. *Pratiques psychologiques*, 14, 117-136. doi: 10.1016/j.prps.2007.11.010
- Massoudi, K., Masdonati, J., & Rossier, J. (2006). De l'efficacité de la consultation en OSP. *Panorama*, 6, 21-22.
- Massoudi, K., Masdonati, J., & Rossier, J. (2010). L'évaluation du counseling d'orientation: Influences des paramètres relationnels et des caractéristiques des clients. In A. de Ribaupierre, P. Ghisletta, T. Lecerf & J.-L. Roulin (Eds.), *Identité et spécificités de la*

- psychologie différentielle* (pp. 373-378). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Massoudi, K., & Rossier, J. (2006). *Relational aspects in the vocational counselling process: Impact of Working Alliance and career indecision decrease on client's satisfaction*. Présentation à la conférence internationale de l'AIOSP, Copenhagen, Denmark.
- Matthieu, N.-C. (2000). Sexe et genre. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré & D. Sénotier (Eds.), *Dictionnaire critique du féminisme* (pp. 205-213). Paris: PUF.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *E-Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1*. Consulté à l'adresse : <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- McKee-Ryan, F. M., Song, Z., 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
- McMahon, M. L., & Patton, W. (2006). The system theory framework. In M. L. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counseling: Constructivist approaches* (pp. 94-109). New York, NY: Routledge.
- McMahon, M., & Watson, M. B. (2007). An analytical framework for career research in the post-modern era. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. doi: 10.1007/s10775-007-9126-4
- McMahon, M. L., & Watson, M. B. (2011). Constructivism and career counseling: past, present, future. In M. L. McMahon & M. B. Watson (Eds.), *Career counseling and constructivism: Elaboration of constructs* (pp. 145-152). New York: Nova Science Publishers.
- Meara, N. M., & Patton, M. J. (1994). Contributions of the working alliance in the practice of career counseling. *The Career Development Quarterly, 43*, 161-177.
- Melchior, T. (2004). Homo performans. In B. Heilbrunn (Ed.), *La performance, une nouvelle idéologie?* (pp. 73-78). Paris: La Découverte.
- Meyer, T. (2004). *L'école... et après? Résultats intermédiaires de l'étude longitudinales TREE. Synthesis No. 6 du PNR43 "Formation et emploi"*. Bern/Aarau: PNR43/CSRE. Consulté à l'adresse <http://tree.unibas.ch/fr/resultats/>.

- Michel, L., Drapeau, M., & Despland, J.-N. (2003). A four session format to work with university students: The brief psychodynamic investigation. *Journal of College Student Psychotherapy, 18*, 3-14. doi: 10.1300/J035v18n01\_02
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (3<sup>ème</sup> ed., pp. 233-280). San Francisco, California: Jossey Bass.
- 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. *The Career Development Quarterly, 49*, 324-335.
- 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. *The 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. *The Career Development Quarterly, 49*, 324-335.
- Multon, K. D., Wood, R., Heppner, M. J., & Gysbers, N. C. (2007). A cluster-analytic investigation of subtypes of adult career counseling clients: Toward a taxonomy of career problems. *Journal of Career Assessment, 15*, 66-86. doi: 10.1177/1069072706294508
- Mulvey, R. (2011). Training for career guidance counsellors: current trends in England. In S. Kraatz & B.-J. Ertelt (Eds.), *Professionalisation of career guidance in Europe* (pp. 75-87). Tübingen: DGVT Verlag.
- Murphy, G. C., & Athanasou, J. A. (1999). The effect of unemployment on mental health. *Journal of Occupational & Organizational Psychology, 72*, 83-99.
- Nathan, P. E., & Gorman, J. M. (Eds.). (2002). *A guide to treatments that work* (2<sup>ème</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Nelson-Jones, R. (2009). *Introduction to counselling skills: Text and activities* (3rd ed.). London, England: Sage.
- Network for Innovation in Career-Counselling/Career-Guidance in Europe (NICE) (2011). *Mission Statement*. Consulté à l'adresse :

<http://www.nice-network.eu/240.html>.

Newman, J. L., Fuqua, D. R., & Seaworth, T. B. (1989). The role of anxiety in career indecision: Implications for diagnosis and treatment. *The Career Development Quarterly*, 37, 221-223.

Nguyen, H.-H. D., & Ryan, A. M. (2008). Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1314-1334. doi: 10.1037/a0012702

Norcross, J. C. (2002). *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients*. New York: Oxford University Press.

Norcross, J. C., Beutler, L. E., & Levant, R. F. (2006). *Evidence-based practices in mental health: Debate and dialogue on the fundamental questions*. Washington, DC: APA.

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) (2012). Case management "formation professionnelle". Consulté à l'adresse :

<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/01204/index.html?lang=fr>

Office fédéral de la statistique (2010). Taux de transition immédiate vers le degré secondaire II. Consulté à l'adresse :

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/04/ind4.indicator.51324.513.html?open=9,4#4>

Office fédéral de la statistique (OFS) (2006). *Salaires mensuels bruts selon le domaine d'activité, secteurs privés et public (Confédération) ensemble*. Consulté à l'adresse :

[http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/04/blank/key/lohnstruktur/nach\\_h\\_taetigkeiten.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/04/blank/key/lohnstruktur/nach_h_taetigkeiten.html)

Office fédéral de la statistique (OFS) (2008a). *L'enquête suisse sur la structure des salaires: Panorama salarial 2006*. Consulté à l'adresse :

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/22/publ.html?publicationID=3187>

Office fédéral de la statistique (OFS) (2008b). *Niveau de formation de la population résidente: personnes âgées de 25 à 64 ans*. Consulté à l'adresse :

[http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/05/blank/key/gleichstellung\\_und/bildungsstand.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/05/blank/key/gleichstellung_und/bildungsstand.html) (page consultée le 26 avril 2011).

- Office fédéral de la statistique (OFS) (2008c). *Nouveaux apprenants selon le domaine d'étude et le sexe*. Consulté à l'adresse :
- <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/04/ind4.indicator.40702.407.html?open=4#4OFS> (page consultée le 12 mai 2011).
- Office fédéral de la statistique (OFS) (2010). Taux de transition immédiate vers le degré secondaire II. Consulté à l'adresse :
- <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/04/ind4.indicator.51324.513.html?open=9,4#4>
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2004a). L'orientation professionnelle: guide pratique pour les décideurs, consulté à l'adresse
- [http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,fr\\_2649\\_39263294\\_34060826\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,fr_2649_39263294_34060826_1_1_1_1,00.html)
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2004b). Orientation professionnelle et politique publique: Comment combler l'écart, consulté à l'adresse
- [http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,fr\\_2649\\_39263238\\_34050181\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,fr_2649_39263238_34050181_1_1_1_1,00.html)
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462.
- Palmade, J. (Ed.). (2003). *L'incertitude comme norme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Parry, G., Roth, A., & Fonagy, P. (2005). Psychotherapy research, health policy, and service provision. In A. Roth & P. Fonagy (Eds.), *What works for whom? A critical review of psychotherapy research* (2nd ed., pp. 43-65). New York: Guilford Press.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Paugam, S. (2007). *Le salarié de la précarité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172. doi: 10.1037/1040-3590.5.2.164
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152. doi:10.1080/17439760701756946

- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (1974). Développement personnel et croissance personnelle. Montréal, Québec: McGraw-Hill.
- Perdrix, S., de Roten Yves, Kolly, Y., & 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., Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2009, August). *Effectiveness of face-to-face career counseling: the role of working alliance*. Poster présenté au 11ème Congrès de la Société suisse de psychologie, Neuchâtel.
- Perdrix, S., Rossier, J., & Butera, F. (2012). Impact croisé du sexe et du niveau scolaire sur les intérêts professionnels d'écologistes suisses. *L'orientation scolaire et professionnelle, 41*, 391-412.
- Perdrix, S., Stauffer, S., Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2010, mars). *Le counseling d'orientation: Son efficacité à long-terme et le rôle de l'alliance*. Présentation au Colloque International de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle, Paris, France.
- 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
- Perdrix, S., Stauffer, S., & Rossier, J. (2010). Projets professionnels: Comment ont évolué les clients un an après l'intervention. *Panorama, 2*, 20-21.
- Perret, B. (2008). *L'évaluation des politiques publiques*. Paris : La Découverte.
- Perriard, V. (2005). *Transition de l'école obligatoire vers la formation professionnelle: Les facteurs explicatifs des difficultés*. Consulté à l'adresse : [http://www0.dfj.vd.ch/ursp/activites/publications/ursp\\_publ\\_07-05.html](http://www0.dfj.vd.ch/ursp/activites/publications/ursp_publ_07-05.html).
- Perry, J. C., Dauwalder, J.-P., & Bonnett, H. R. (2009). Verifying the efficacy of vocational guidance programs: Procedures, problems, and potential directions. *The Career Development Quarterly, 57*, 348-357.
- Perry, J. C., DeWine, D. B., Duffy, R. D., & Vance, K. S. (2007). The academic self-efficacy of urban youth: A mixed-methods study of a school-to-work program. *Journal of Career Development, 34*, 103-126. doi:10.1177/0894845307307470

- Phillips, S. D. (1992). Career counseling: Choice and implementation. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed., pp. 513-547). New York, NY: Wiley.
- Plant, P. (2001). *Quality in careers guidance. EC - OECD report prepared for OECD review of policies for information, guidance and counselling services.*: OCDE.
- Plant, P. (2004). Quality in career guidance : Issues and methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 141-157. doi: 10.1007/s10775-005-1023-0
- Pomini, V., & Zimmerman, G. (2006). Guerre des "psy": Que faut-il en retenir? *Psychoscope*, 27, 28-29.
- Pope, M. (2000). A brief history of career counseling in the United States. *Career Development Quarterly*, 48, 194-211.
- Prediger, D. J. (1982). Dimensions underlying Holland's hexagon: Missing link between interests and occupations? *Journal of Vocational Behavior*, 21, 259-287.
- Prideaux, L.-A., Creed, P. A., Muller, J., & Patton, W. (2000). A review of career interventions from an educational perspective: Have investigations shed any light? *Swiss Journal of Psychology*, 59, 227-239. doi: 10.1024//1421-0185.59.4.227
- Proyer, R. T., & Hausler, J. (2007). Gender differences in vocational interests and their stability across different assessment methods. *Swiss Journal of Psychology*, 66, 243-247. doi: 10.1024/1421-0185.66.4.243
- Rastoldo, F. (2006). Les élèves de 9e s'expriment sur leur choix d'orientation. *Panorama*, 1, 19-20.
- Rastoldo, F., Kaiser, C., & Alliata, R. (2005). *La nouvelle organisation du cycle d'orientation. Rapport II: choix d'options au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves/Transitions entre les degrés 6 et 9 vues par des directions de collèges*. Consulté à l'adresse : <http://icp.ge.ch/dip/sred/spip.php?rubrique41>
- Reardon, R. C., Bullock, E. E., & Meyer, K. E. (2007). A Holland perspective on the U.S. workforce from 1960 to 2000. *The Career Development Quarterly*, 55, 262-274.
- Revuz, C. (1991). Ni thérapeute, ni expert. L'entretien de liblan-orientation à la recherche de sa spécificité. *Education permanente*, 108, 57-76.
- Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists.



- Journal of Counseling Psychology*, 40, 425-433.
- Riverin-Simard, D. (1996). Le concept du chaos vocationnel: un pas théorique à l'aube du XXIème siècle? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25, 467-487.
- Riverin-Simard, D. (2002). Le sens du travail et la carriéologie. *Carriéologie*, 8, 303-320.
- Roberts, K. (1968). The entry into employment : an approach towards a general theory. *Sociological Review*, 16, 165-184.
- Roberts, K. (1984). *School leavers and their prospects*. Buckingham: Oxford University Press.
- Roberts, K. (1997). Prolonged transitions to uncertain destinations: the implications for career guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 345-360.
- Rodger, A. (1952) *The Seven-Point Plan*. London: National Institute of Industrial Psychology.
- Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rossier, J., Bueno, A., & Massoudi, K. (2002). *Evaluation de la consultation: Satisfaction personnelle*. Lausanne: Université de Lausanne.
- Rossier, J., Dahourou, D., & McCrae, R. R. (2005). Structural and Mean-Level Analyses of the Five-Factor Model and Locus of Control: Further Evidence From Africa. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 227-246. doi: 10.1177/0022022104272903
- Rossier, J., & Massoudi, K. (2010). L'efficacia delle attività di orientamento: L'importanza di prendere in considerazione gli aspetti relazionali e i fattori di mediazione. In L. Nota & S. Soresi (Eds.), *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento* (pp. 318-326). Firenze: Giunti-Organizzazioni Speciali, collana Percorsi di orientamento.
- Rossier, J., Massoudi, K., Clot-Siegrist, E., Franz, S., & Dauwalder, J.-P. (2005, septembre). *Impact of vocational guidance on subjective well-being and career indecision: Preliminary results*. Présentation à la conférence internationale de l'AIOSP/IAEVG, Lisbonne, Portugal.
- Rossier, J., Meyer Eggenberger, C., & Perdrix, S. (2012). La formation de psychologues conseillères et conseillers en orientation en Suisse. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41, 209-227. doi : 10.4000/osp.3765

- Rossier, J., Perdrix, S., Massoudi, K., & Masdonati, J. (2009, août). *Influence of the client's personality and individual characteristics on the effectiveness of career counseling*. Présentation au congrès de la SSP/SGP, Neuchâtel, Suisse.
- Rossier, J., Verardi, S., Massoudi, K., & Aluja, A. (2008). Psychometric properties of the French version of the Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 203-217. Consulté à l'adresse: <http://www.aepc.es/ijchp/>
- Roth, A., & Fonagy, P. (2005). *What works for whom? A critical review of psychotherapy research* (2<sup>ème</sup> ed.). New York: The Guilford Press.
- Rounds, J. B., Rounds, R. S., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135, 859-884. doi: 10.1037/a0017364
- Rounds, J. B., Jr, & Tinsley, H. E. A. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. In S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, B., & Richardson, W. S. (1996). Evidence-based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312, 71-72.
- Saka, N., & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 340-358.
- Sapin, M., Spini, D., & Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Savickas, M. L. (1989). Career-style assessment and counseling. In T. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling : A practical approach for a new decade* (pp. 289-320). Muncie, IN: Accelerated Development.
- Savickas, M. L. (1996). A framework for linking career theory and practices. In M. L. Savickas & W. B. Walsh, *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 191-212). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M. L. (1997). Constructivist Career Counseling: Models and Methods. In R. A. Neimeyer & G. J. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology: New directions and perspectives* (pp. 149-182).

- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-336.
- Savickas, M. L. (2002). Reinvigorating the Study of Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61(3), 381-385. doi: 10.1006/jvbe.2002.1880
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., et al. (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
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., et al. (2010). Construire sa vie (Life designing): un paradigme pour l'orientation au 21ème siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 5-39.
- Savickas, M. L., & Portfeldt, E. (2012). Revision of the career maturity inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment*, 19, 355-374. doi: 10.1177/1069072711409342
- Schiersmann, C., Ertelt, B.-J., Katsarov, J., Mulvey, R., Reid, H., & Weber, P. (Eds.). (2012). *Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe (NICE). Nice Handbook for the academic training of career guidance and counselling professionals*. Heidelberg: University of Heidelberg.
- Schlossberg, N. K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist* 2-18. doi:10.1177/001100008100900202
- Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55, 79-88. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.79
- Schwartz, B., Ward, A., Monterosso, J., Lyubomirsky, S., White, K., & Lehman, D. R. (2002). Maximising versus satisfying: Happiness is a matter of choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1178-1197.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character : The personal consequences of work in the new capitalism* (1<sup>ère</sup> ed.). New York: Norton.
- Spiegel, D. (Ed.). (1999). *Efficacy and cost-effectiveness of psychotherapy*. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.

- Spokane, A. R. (1991). *Career intervention*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Spokane, A. R., & Holland, J. L. (1995). The Self-Directed Search: A family of self-guided career interventions. *Journal of Career Assessment*, 3, 373-390. doi : 10.1177/106907279500300409
- Spokane, A. R., Meir, E. I., & Catalano, M. (2000). Person-environment congruence and Holland's theory: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 137-187. doi: 10.1006/jvbe.2000.1771
- Stead, G., Perry, J. C., Munka, L. M., Bonnett, H. R., Shiban, A. P., & Care, E. (2011). Qualitative research in career development: Content analysis from 1990 to 2009. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11. doi: 10.1007/s10775-011-9196-1
- Sterba, R. F. (1934). The fate of the ego in analytic therapy. *International Journal of Psycho-Analysis*, 15, 117-126.
- Stiles, W. B., Agnew-Davies, R., Hardy, G. E., Barkham, M., & Shapiro, D. A. (1998). Relations of the alliance with psychotherapy outcome: Findings in the second Sheffield Psychotherapy Project. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 791-802. doi: 10.1037/0022-006X.66.5.791
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190. doi: 10.1037/h0056046
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York : Harper and Row.
- Super, D. E. (1993). The two faces of counseling: Or is it three? *Career Development Quarterly*, 42, 132-137.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3<sup>ème</sup> ed., pp. 121-178 ). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. (1995). The process and outcome of career counseling. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Swanson, J. L., & Miller, B. K. (2008). Using longitudinal methodology in career guidance research. In J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 659-676). Dordrecht, Netherland: Springer.

- Sweet, R. (2003, septembre). *Career guidance and public policy: Key findings form an OECD review*. Présentation au Congrès de l'Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle, Berne, Suisse.
- Tabin, J.-P. (1989). *Formation professionnelle en Suisse: histoire et actualité*. Lausanne: Réalités sociales.
- Tourette-Turgis, C. (1996). *Le counseling*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tractenberg, L., Streumer, J., & Van Zolingen, S. (2002). Career counseling in the emerging post-industrial society. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 85-99. doi: 10.1023/A:1016001913952
- Tracey, T. J., & Kokotovic, A. M. (1989). Factor structure of the Working Alliance Inventory. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1, 207-210. doi: 10.1037/1040-3590.1.3.207
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. San Francisco, CA: Westview Press.
- Tyler, L.E. (1961). *The work of the counselor*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Université de Lausanne (2012). *Consultations d'orientation et de conseil*. Consulté à l'adresse : <http://www.unil.ch/consultation/page14320.html>
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world: Developmental-contextual perspectives on career cross the lifespan. In J. Athanassou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 209-226). New York, NY: Springer.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle: éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation: présentation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31, 485-494.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18, 87-108. doi : 10.3917/tgs.018.0087.
- Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., & Steinbruckner, M. L. (2004). La division sexuée de l'orientation et du travail: une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 277-291. doi : 10.1016/j.pto.2004.07.004

- Walsh, B., & Heppner, M. J. (Eds.). (2006). *Handbook of career counseling for women* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wanberg, C. R., Kammeyer-Mueller, J. D., & Shi, K. (2001). Job loss and the experience of unemployment: International research and perspectives. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil & C. Viswesvaran (Eds.), *International handbook of work and organizational psychology* (Vol. 2, pp. 253-269). London: Sage.
- Wampold, B. E. (2001). *The great psychotherapy debate: Models, methods, and findings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wampold, B. E., & Brown, G. S. (2005). Estimating variability in outcomes attributable to therapists: A naturalistic study of outcomes in managed care. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 914-923. doi: 10.1037/0022-006X.73.5.914
- Wampold, B. E., Lichtenberg, J. W., & Waehler, C. A. (2002). Principles of Empirically Supported Interventions in Counseling Psychology. *The Counseling Psychologist, 30*, 197-217. doi: 10.1177/0011000002302001
- Wampold, B. E., Minami, T., Baskin, T. W., & Callen Tierney, S. (2002). A meta-(re)analysis of the effects of cognitive therapy versus other therapies' for depression. *Journal of Affective Disorders, 68*, 159-165. doi: 10.1016/S0165-0327(00)00287-1
- Wampold, B. E., Mondin, G. W., Moody, M., Stich, F., Benson, K., & Ahn, H.-n. (1997). A Meta-analysis of outcome studies comparing bona fide psychotherapies: Empirically, "All must have prizes". *Psychological Bulletin, 122*, 203-215. doi: 10.1037/0033-2909.122.3.203
- Watkins, C. E., & Savickas, M. L (1990). Psychodynamic career counseling. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds), *Career counseling : contemporary topics in vocational psychology* (pp.79-116). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Watt, H. M. G. (2010). Gender and occupational choice. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology* (Vol. 2, pp. 379-399). New York: Springer.
- Watt, H. M. G., & Eccles, J. S. (Eds.). (2008). *Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessments of individual, social, and cultural influences*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

- Weinberger, J. (1995). Common factors aren't so common: The common factors dilemma. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 45-69. doi: 10.1111/j.1468-2850.1995.tb00024.x
- Whiston, S. C. (2001). Selecting career outcome assessments: An organizational scheme. *Journal of Career Assessment*, 9, 215-228. doi: 10.1177/106907270100900301
- Whiston, S. C. (2002). Application of the principles: Career counseling and interventions. *Counseling Psychologist*, 30, 218-237. doi: 10.1177/0011000002302002
- Whiston, S. C. (2003). Career counseling: 90 years old yet still healthy and vital. *The Career Development Quarterly*, 52, 35-42.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00050-7
- Whiston, S. C., & Rahardja, D. (2008). Vocational counseling process and outcome. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4<sup>ème</sup> ed., pp. 444-461). New York : Wiley.
- 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
- Wood, W., Eagly, A. H. (2010). Gender. In S. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology (Vol. 1)* (pp. 629-667). New York : Oxford University Press.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. In D. Brown and Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 206-252). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Young, R. A., & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 499-514. doi: 10.1016/j.jvb.2003.12.012
- Zellner Keller, B. (Ed.). (2010). *Des métiers pour aider: Apports de l'approche cognitivo-comportementale et de ses outils*. Chêne-Bourg: Georg.
- Zetzel, E. R. (1956). Current concepts of transference. *International Journal of Psycho-Analysis*, 37, 369-376.

Zimmerman, G., de Roten, Y., & Despland, J.-N. (2008). Efficacité, économicité et caractère approprié de la psychothérapie : état de la question. *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie*, 159, 119-126. Consulté à l'adresse <http://www.asnp.ch>

Zittoun, T. (2006). *Insertions: A quinze ans, entre échec et apprentissage*. Bern: Peter Lang.





## IX. Annexes

### Annexe 1: Career Decision-making Difficulties Questionnaire

#### INDECISION VOCATIONNELLE

© 2000, 2002 Itamar Gati et Samuel H. Osipow — Traduction Jérôme Rossier et collaborateurs

Ce questionnaire a pour but d'identifier les éventuels problèmes ou difficultés en lien avec le processus du choix de carrière.

Merci de commencer en répondant à quelques questions générales :

Age : .....

Nombre d'années d'étude : .....

Sexe :             Homme             Femme

Avez-vous déjà réfléchi à la formation ou à la profession que vous aimeriez choisir ?

Oui                     Non

Si oui, dans quelle mesure êtes-vous sûr de votre choix ?

*Pas sûr du tout*    1    2    3    4    5    6    7    8    9    *Très sûr*

Ci-dessous, vous trouverez une série d'énoncés qui portent sur le processus du choix de carrière.

Veillez évaluer dans quelle mesure chaque énoncé vous correspond à l'aide de l'échelle suivante :

*Ne me décrit pas*    1    2    3    4    5    6    7    8    9    *Me décrit bien*

Entourez le chiffre **1** si l'énoncé ne vous décrit pas ou, au contraire, le chiffre **9** si l'énoncé vous décrit bien. Bien sûr, vous pouvez également entourer n'importe lequel des niveaux intermédiaires.

Merci de répondre à toutes les questions.

- 
1. Je sais que je dois choisir une carrière, mais je n'ai pas la motivation de prendre la décision maintenant («Je ne la sens pas»).

*Ne me décrit pas*    1    2    3    4    5    6    7    8    9    *Me décrit bien*

---

2. Le travail n'est pas la chose la plus importante dans la vie et c'est pour cela que le choix d'une profession ne me préoccupe pas beaucoup.

*Ne me décrit pas*    1    2    3    4    5    6    7    8    9    *Me décrit bien*

---

3. Je crois que je n'ai pas besoin de faire un choix de carrière maintenant car c'est le temps qui me conduira au bon choix de carrière.

*Ne me décrit pas*    1    2    3    4    5    6    7    8    9    *Me décrit bien*

---

4. J'ai habituellement des difficultés à prendre des décisions.

*Ne me décrit pas*    1    2    3    4    5    6    7    8    9    *Me décrit bien*

---

5. J'ai habituellement le sentiment d'avoir besoin de la confirmation et du soutien d'un professionnel ou d'une personne de confiance lorsque je prends des décisions.

*Ne me décrit pas*    1    2    3    4    5    6    7    8    9    *Me décrit bien*

---

6. J'ai généralement peur de l'échec.

*Ne me décrit pas*    1    2    3    4    5    6    7    8    9    *Me décrit bien*

---

7. J'aime faire les choses à ma façon.

*Ne me décrit pas*    1    2    3    4    5    6    7    8    9    *Me décrit bien*

---

8. Je m'attends à ce que le fait de m'engager dans la carrière de mon choix, règle également mes problèmes personnels.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
9. Je crois qu'il n'existe qu'une seule carrière qui me convienne.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
10. Je m'attends à ce que la carrière que j'aurai choisie me permette de réaliser toutes mes aspirations.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
11. Je crois que le choix d'une carrière se fait une seule fois et pour la vie.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
12. Je fais toujours ce que l'on me dit de faire, même si cela va à l'encontre de ma volonté.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
13. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas quelles sont les étapes à suivre.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
14. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas quels sont les facteurs à prendre en considération.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
15. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas comment combiner les informations que j'ai sur moi-même et les informations que j'ai sur les différentes carrières.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
16. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais toujours pas quelles professions m'intéressent.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
17. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne suis pas encore sûr(e) de mes préférences professionnelles (par exemple, quel type de relation je veux avoir avec les gens, quel environnement de travail je préfère).
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
18. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'ai pas assez d'informations sur mes compétences (par exemple, aptitudes numériques et verbales) et/ou sur les traits de ma personnalité (par exemple, persévérance, esprit d'initiative, patience).
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
19. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas quels seront mes compétences et/ou mes traits de personnalité dans le futur.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
20. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'ai pas assez d'information sur les différentes professions et formations existantes.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
21. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'ai pas assez d'informations sur les caractéristiques des métiers ou des formations qui m'intéressent (par exemple, la demande du marché, le salaire typique, les possibilités de promotion, ou les pré-requis pour les formations).
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
22. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas à quoi les professions vont ressembler à l'avenir.
- Ne me décrit pas*   1   2   3   4   5   6   7   8   9   *Me décrit bien*
- 
23. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas comment obtenir des informations

supplémentaires sur moi-même (par exemple, sur mes aptitudes ou sur mes traits de personnalité).											
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
24.	Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas comment obtenir des informations précises et mises à jour sur les professions et les formations existantes, ou sur leurs caractéristiques.										
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
25.	Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je change constamment mes préférences professionnelles (par exemple, parfois je veux être un indépendant et parfois un employé).										
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
26.	Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car j'ai des informations contradictoires sur mes aptitudes et/ou les traits de ma personnalité (par exemple, je crois être patient à l'égard d'autrui alors que d'autres me décrivent comme étant quelqu'un d'impatient).										
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
27.	Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car j'ai des informations contradictoires sur l'existence ou les caractéristiques d'une profession ou d'une formation spécifique.										
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
28.	Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je suis attiré de façon équivalente par un grand nombre de professions et il m'est difficile de choisir parmi elles.										
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
29.	Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'aime aucune des professions ou des formations auxquelles je peux être admis(e).										
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
30.	Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car la profession qui m'intéresse a une caractéristique qui me dérange (par exemple, je m'intéresse à la médecine, mais je n'ai pas envie d'étudier autant d'années).										
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
31.	Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car mes préférences ne peuvent être réunies dans une seule profession, et je n'ai envie de renoncer à aucune d'entre elles (par exemple, j'ai envie de travailler en tant qu'indépendant, mais j'ai également envie d'avoir un revenu fixe).										
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
32.	Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car mes aptitudes et mes compétences ne correspondent pas à celles requises par la profession qui m'intéresse.										
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
33.	Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car les personnes qui sont importantes pour moi (comme mes parents ou mes amis) ne sont pas d'accord avec l'option de carrière que je suis en train de considérer et/ou avec les caractéristiques professionnelles que je désire.										
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
34.	Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car il y a des contradictions entre les recommandations faites par les personnes qui sont importantes pour moi, à propos de la profession qui me convient ou à propos des caractéristiques professionnelles qui devraient guider mes décisions.										
	<i>Ne me décrit pas</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Me décrit bien</i>
Pour terminer, comment évalueriez-vous votre degré de difficulté à faire un choix de carrière.											
	<i>Faible</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	<i>Élevé</i>

## Annexe 2 : Satisfaction With Life Scale

**Bien-être subjectif** - Vous trouverez ci-dessous cinq affirmations avec lesquelles vous pouvez être plus ou moins en accord (ou en désaccord). Indiquez votre position (accord ou désaccord) en cochant la case qui exprime le mieux votre point de vue. Soyez spontanée et sincère dans vos réponses.

---

1. Pour la plupart de ses aspects, ma vie est proche de mon idéal.

*Fort  
désaccord*

*Désaccord*

*Plutôt  
désaccord*

*Ni accord,  
ni désaccord*

*Plutôt  
d'accord*

*Accord*

*Fortement  
d'accord*

---

2. Les conditions de vie qui sont les miennes sont excellentes.

*Fort  
désaccord*

*Désaccord*

*Plutôt  
désaccord*

*Ni accord,  
ni désaccord*

*Plutôt  
d'accord*

*Accord*

*Fortement  
d'accord*

---

3. Je suis satisfait(e) de ma vie.

*Fort  
désaccord*

*Désaccord*

*Plutôt  
désaccord*

*Ni accord,  
ni désaccord*

*Plutôt  
d'accord*

*Accord*

*Fortement  
d'accord*

---

4. Jusqu'à présent, j'ai atteint les choses importantes (pour moi) que je voulais atteindre dans ma vie.

*Fort  
désaccord*

*Désaccord*

*Plutôt  
désaccord*

*Ni accord,  
ni désaccord*

*Plutôt  
d'accord*

*Accord*

*Fortement  
d'accord*

---

5. Si je pouvais revivre ma vie, je ne changerais presque rien.

*Fort  
désaccord*

*Désaccord*

*Plutôt  
désaccord*

*Ni accord,  
ni désaccord*

*Plutôt  
d'accord*

*Accord*

*Fortement  
d'accord*

---

Satisfaction With Life Scale (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Pavot & Diener, 1993), traduction française.

### Annexe 3 : Working Alliance Inventory

Working Alliance Inventory (Horvath & Greenberg, 1989), traduction française

Inventaire de l'alliance- Ci-dessous, il y a des phrases qui décrivent des façons différentes de penser ou de ressentir votre conseiller ou conseillère. À mesure que vous lisez les phrases, insérez mentalement le nom de votre conseiller ou conseillère à la place de \_\_\_\_\_ dans le texte. En dessous de chaque énoncé, il y a une échelle de sept points:

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

Ainsi, encerclez le numéro 7 si l'énoncé décrit une manière de penser ou de ressentir qui vous caractérise **toujours**; si cela ne s'applique **jamais** à vous, encerclez le numéro 1. Utilisez les chiffres entre 1 et 7 pour décrire les variations entre ces extrêmes.

Travaillez rapidement, vos premières impressions sont celles que nous voudrions connaître. Sachez aussi que votre conseiller ou conseillère ne va pas lire vos réponses, donc vous pouvez répondre de manière tout à fait spontanée et sincère. S'il vous plaît, n'oubliez pas de répondre à chaque question.

1. Je me sens mal à l'aise avec \_\_\_\_\_

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

2. \_\_\_\_\_ et moi sommes d'accord sur ce que j'aurai besoin de faire pendant les séances pour aider à améliorer ma situation.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

3. Je m'inquiète du résultat de ces séances.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

4. Ce que je fais pendant les séances me donne de nouvelles façons de voir mon problème.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

5. \_\_\_\_\_ et moi, nous nous comprenons.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

6. \_\_\_\_\_ perçoit mes buts avec précision.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

7. Je trouve que ce que je fais pendant les séances est déroutant.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

8. Je crois que \_\_\_\_\_ m'aime bien.

	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
9. Je souhaite que _____ et moi puissions clarifier le but de nos séances.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
10. Je ne suis pas d'accord avec _____ sur ce que je devrais retirer de nos séances.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
11. Je crois que le temps que _____ et moi passons ensemble n'est pas utilisé de façon efficace.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
12. _____ ne comprend pas ce que j'essaie de réaliser pendant nos séances.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
13. Je vois clairement mes responsabilités dans nos séances.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
14. Les buts de ces séances sont importants pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
15. Je trouve que ce que _____ et moi faisons pendant nos séances n'est pas relié à mes préoccupations.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
16. Je sens que ce que je fais pendant nos séances m'aidera à réaliser les changements voulus.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
17. Je crois que _____ se préoccupe sincèrement de mon bien-être.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
18. Ce que _____ veut que je fasse pendant ces séances est bien clair pour moi.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
19. _____ et moi, nous nous respectons.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
20. Je sens que _____ n'est pas totalement honnête à propos de ses sentiments à mon égard.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>
21. J'ai confiance dans la compétence de _____ pour m'aider.	1	2	3	4	5	6	7
	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

22. \_\_\_\_\_ et moi travaillons pour des buts sur lesquels nous nous sommes mis-es d'accord.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

23. Je sens que \_\_\_\_\_ m'apprécie.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

24. Nous sommes d'accord sur ce qu'il est important pour moi de travailler.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

25. Comme résultat de ces séances, je vois plus clairement comment je pourrais être capable de changer.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

26. \_\_\_\_\_ et moi, nous nous faisons confiance.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

27. \_\_\_\_\_ et moi avons des idées différentes sur ce que sont mes problèmes.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

28. Ma relation avec \_\_\_\_\_ est très importante pour moi.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

29. Je sens que si je dis ou fais des choses fausses, \_\_\_\_\_ va arrêter de travailler avec moi.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

30. \_\_\_\_\_ et moi travaillons ensemble pour préciser les buts de nos séances.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

31. Je suis frustré-e par les choses que je fais pendant les séances.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

32. Nous en sommes venu-e-s à une bonne entente sur le type de changement qui serait bon pour moi.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

33. Les choses que \_\_\_\_\_ me demande de faire n'ont pas de sens.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

34. Je ne sais pas quoi attendre comme résultat de nos séances.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>



---

35. Je crois que la façon que nous avons de travailler sur mon problème est correcte.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

---

36. Je sens que \_\_\_\_\_ se préoccupe de moi-même quand je fais des choses qu'elle ou il n'approuve pas.

1	2	3	4	5	6	7
<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>	<i>Toujours</i>

---

#### Annexe 4 : Evaluation de la consultation

Évaluation de la consultation (Rossier, Bueno, & Massoudi, 2002) - Les questions ci-dessous portent sur votre satisfaction personnelle au sujet des prestations du Service de Consultation de l'Université de Lausanne. Veuillez s'il vous plaît répondre de manière spontanée et sincère. Merci de répondre à toutes les questions.

---

1. Le délai d'attente avant le premier entretien vous a paru...

*Très long*     
  *Long*     
  *Moyen*     
  *Court*     
  *Très court*

---

2. L'accueil téléphonique vous a laissé une impression...

*Très défavorable*     
  *Défavorable*     
  *Neutre*     
  *Favorable*     
  *Très favorable*

---

3. L'accueil à la réception vous a laissé une impression...

*Très défavorable*     
  *Défavorable*     
  *Neutre*     
  *Favorable*     
  *Très favorable*

---

4. Globalement, l'accueil de notre service vous a laissé une impression...

*Très défavorable*     
  *Défavorable*     
  *Neutre*     
  *Favorable*     
  *Très favorable*

---

5. Les entretiens et le contenu des échanges vous ont été...

*Très inutiles*     
  *Inutiles*     
  *Neutre*     
  *Utiles*     
  *Très utiles*

---

6. Vos attentes et vos besoins ont été compris.

*Très en désaccord*     
  *Désaccord*     
  *Neutre*     
  *Accord*     
  *Très en accord*

---

7. Vous avez le sentiment d'avoir obtenu une réponse à votre demande.

*Très en désaccord*     
  *Désaccord*     
  *Neutre*     
  *Accord*     
  *Très en accord*

---

8. Globalement, la qualité des entretiens vous a laissé une impression...

*Très défavorable*     
  *Défavorable*     
  *Neutre*     
  *Favorable*     
  *Très favorable*

---

9. Globalement, votre conseiller ou conseillère vous a laissé une impression...

*Très défavorable*     
  *Défavorable*     
  *Neutre*     
  *Favorable*     
  *Très favorable*

---

10. Les conseils vous ont semblé pertinents.

*Très en désaccord*     
  *Désaccord*     
  *Neutre*     
  *Accord*     
  *Très en accord*

---

11. Les observations faites vous ont semblé pertinentes.

*Très en désaccord*     
  *Désaccord*     
  *Neutre*     
  *Accord*     
  *Très en accord*

---

---

12. La passation des tests et questionnaires vous a laissé une impression...

*Très défavorable*       *Défavorable*       *Neutre*       *Favorable*       *Très favorable*

---

13. Les informations et la documentation vous ont laissé une impression...

*Très défavorable*       *Défavorable*       *Neutre*       *Favorable*       *Très favorable*

---

14. Globalement, les prestations offertes par le Service de Consultation vous ont laissé une impression...

*Très défavorable*       *Défavorable*       *Neutre*       *Favorable*       *Très favorable*

---

15. Conseilleriez-vous à l'un-e de vos proches de s'adresser au Service de Consultation?

*Très en désaccord*       *Désaccord*       *Neutre*       *Accord*       *Très en accord*

---

**Annexe 5 : Cahier de passation conseiller, Premier entretien**


UNIL | Université de Lausanne  
 Institut de psychologie  
 Service de Consultation  
 Avenue de la Gare 1  
 CH-1003 Lausanne

**Partie I - Conseiller**

Sujet n° : .....

Date : .....

# Projet longitudinal: Voies professionnelles



Chère conseillère, Cher conseiller,

Nous vous remercions de participer au projet *Voies Professionnelles*, de l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne. Ce projet a pour objectif d'étudier l'impact, à court et à long terme, du Service d'orientation et de conseil de l'Institut de Psychologie. Il s'intéresse notamment à l'évolution de l'indécision vocationnelle, du bien-être subjectif et du parcours professionnel des consultat-e-s.

Afin de dresser les profils des personnes faisant recours au Service d'orientation et de conseil, nous allons donc vous demander de remplir deux cahiers qui comportent des questions au sujet de votre consultant-e. Nous vous remercions de remplir ce premier questionnaire *après la première séance*. Le deuxième questionnaire vous sera soumis à la fin du processus d'orientation. Merci d'ores et déjà pour votre collaboration !

Votre consultant-e - Les questions ci-dessous concernent votre consultant-e. Merci d'être le plus précis et le plus complet possible.

1. Age : \_\_\_\_\_

2. Sexe

*Masculin*

*Féminin*

3. Origine

*Nationalité suisse*

*Immigrant-e 1<sup>ère</sup>  
génération*

*Immigrant-e 2<sup>ème</sup>  
génération*

*Pays d'origine : \_\_\_\_\_*

*Nationalité  
étrangère*

*Préciser la nationalité : \_\_\_\_\_*

4. État civil

*Célibataire*

*Marié-e*

*Séparé-e*

*Divorcé-e*

*Veuf ou veuve*

5. Activité professionnelle ou de formation

*En formation* *Préciser la formation : \_\_\_\_\_*

*Salarié-e à 100%*

*Salarié-e à temps  
partiel*

*Préciser le taux d'activité : \_\_\_\_\_*

*Préciser la profession : \_\_\_\_\_*

*Sans emploi*

6. Diplômes et certificats obtenus

*CFC*

*Maturité  
professionnelle*

*Maturité  
gymnasiale*

*Diplôme de culture  
générale/commerce*

*Brevet/maîtrise  
fédérale*

*HES*

*Université/EPF*

*Autres*

*Préciser : \_\_\_\_\_*

7. Scolarité obligatoire

*Voie secondaire à  
options (VSO)*

*Voie secondaire  
générale (VSG)*

*Voie secondaire  
bac (VSB)*

*Classe développement  
ou à effectifs réduits*

*Classe d'accueil*

*Autres*

*Préciser : \_\_\_\_\_*

*Remarques: \_\_\_\_\_*

8. Situations particulières dans le parcours professionnel ou de formation

*Année(s) de  
transition (OPTI,  
Semestre de  
motivation)*

*Redoublement(s)  
scolaire(s)*

*Interruption(s)  
de formation*

*Période(s) de  
chômage (exclu  
le Semestre de  
motivation)*

*Stage(s) de longue  
durée ou séjour(s)  
linguistique(s)*

*Autres*

*Préciser : \_\_\_\_\_*

*Remarques: \_\_\_\_\_*

## 9. Demande de la ou du consultant-e (cocher et préciser)

  
*Information*  
*Orientation*  
*Réorientation*  
*Autre*

Préciser : \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---

## 10. Situation actuelle de la ou du consultant-e

---



---



---



---



---



---



---

## 11. Événements de vie ou problématiques annexes

  
*Sphère personnelle*  
*(p.ex. grossesse,*  
*changement de*  
*domicile, maladie,*  
*thérapie, etc.)*

Préciser :

---



---



---

  
*Sphère familiale*  
*(p.ex. mariage,*  
*naissance, deuil,*  
*conflit, séparation*  
*des parents, etc.)*

Préciser :

---



---



---

  
*Sphère scolaire*  
*(p.ex. changement*  
*de filière, appui*  
*scolaire, dyslexie,*  
*etc.)*

Préciser :

---



---



---

  
*Autre*

Préciser :

---



---



---

Merci beaucoup!

**Annexe 6 : Cahier de passation conseiller, Dernier entretien**

*Unil*

UNIL | Université de Lausanne  
Institut de psychologie  
Service de Consultation  
Avenue de la Gare 1  
CH-1003 Lausanne

Partie III - Conseiller

Sujet n° : .....

Date : .....

Projet longitudinal:  
**Voies professionnelles**



Chère conseillère, Cher conseiller,

Vous venez de terminer votre dernière séance avec votre consultant-e. Nous nous permettons de vous remettre le *deuxième cahier* du projet *Voies Professionnelles*. Celui-ci contient trois questions qui portent sur le conseil et les projets de votre consultant-e.

Nous vous remercions vivement d'avoir participé au projet *Voies Professionnelles* de l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne.





## Annexe 7 : Cahier de passation participant, suivi trois mois

*Unil*

UNIL | Université de Lausanne  
Institut de psychologie  
Service de Consultation  
Avenue de la Gare 1  
CH-1003 Lausanne

### Partie IV

Sujet n° : .....

Date : .....

# Projet longitudinal: Voies professionnelles



Cher participant, chère participante,

Il y a trois mois, vous avez bénéficié des prestations du Service d'orientation et de conseil de l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne. Vous aviez alors donné votre accord pour participer au projet *Voies Professionnelles*. Ce projet est important car il nous permet d'évaluer la qualité et l'impact de nos prestations. Nous nous permettons de vous remettre le *quatrième cahier* de ce projet *Voies Professionnelles*. Ce cahier contient trois questionnaires. Un premier questionnaire concerne votre situation actuelle, les deux autres sont similaires à ceux auxquels vous aviez répondu au Service d'orientation et de conseil. Ce qui nous intéresse, c'est votre opinion actuelle. La durée est d'environ 20 minutes. Nous vous remercions pour votre participation et vous rappelons que nous allons vous envoyer un dernier cahier dans environ neuf mois.



**Bien-être subjectif** - Vous trouverez ci-dessous cinq affirmations avec lesquelles vous pouvez être plus ou moins en accord (ou en désaccord). Indiquez votre position (accord ou désaccord) en cochant la case qui exprime le mieux votre point de vue. Soyez spontané-e et sincère-e dans vos réponses.

1. Pour la plupart de ses aspects, ma vie est proche de mon idéal.

*Fort désaccord*   
 *Désaccord*   
 *Plutôt désaccord*   
 *Ni accord, ni désaccord*   
 *Plutôt d'accord*   
 *Accord*   
 *Fortement d'accord*

2. Les conditions de vie qui sont les miennes sont excellentes.

*Fort désaccord*   
 *Désaccord*   
 *Plutôt désaccord*   
 *Ni accord, ni désaccord*   
 *Plutôt d'accord*   
 *Accord*   
 *Fortement d'accord*

3. Je suis satisfait-e de ma vie.

*Fort désaccord*   
 *Désaccord*   
 *Plutôt désaccord*   
 *Ni accord, ni désaccord*   
 *Plutôt d'accord*   
 *Accord*   
 *Fortement d'accord*

4. Jusqu'à présent, j'ai atteint les choses importantes (pour moi) que je voulais atteindre dans ma vie.

*Fort désaccord*   
 *Désaccord*   
 *Plutôt désaccord*   
 *Ni accord, ni désaccord*   
 *Plutôt d'accord*   
 *Accord*   
 *Fortement d'accord*

5. Si je pouvais revivre ma vie, je ne changerais presque rien.

*Fort désaccord*   
 *Désaccord*   
 *Plutôt désaccord*   
 *Ni accord, ni désaccord*   
 *Plutôt d'accord*   
 *Accord*   
 *Fortement d'accord*

**Questionnaire d'indécision vocationnelle** - Ce questionnaire a pour but d'identifier les éventuelles difficultés et problèmes en lien avec le processus du choix de carrière.

Avez-vous déjà réfléchi à la formation ou à la profession que vous aimeriez choisir ? **Oui / Non**

Si oui, jusqu'à quel point êtes-vous sûr-e de votre choix ?

*Pas sûr du tout*    1     2     3     4     5     6     7     8     9     *Très sûr*

Ci-dessous, vous trouverez une série d'énoncés qui portent sur le processus du choix de carrière. Veuillez évaluer dans quelle mesure chaque énoncé vous décrit à l'aide de l'échelle suivante :

*Ne me décrit pas*    1     2     3     4     5     6     7     8     9     *Me décrit bien*

Cochez le nombre 1 si l'énoncé ne vous décrit pas ou le chiffre 9 si l'énoncé vous décrit bien. Bien sûr, vous pouvez également cocher n'importe quel autre chiffre intermédiaire. Pour chaque énoncé, cochez le chiffre qui vous décrit le mieux. Merci de répondre à toutes les questions.

1. Je sais que je dois choisir une carrière, mais je ne suis pas assez motivé-e pour prendre une



- 
- professionnelles.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
16. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais toujours pas quelles professions m'intéressent.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
17. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne suis pas encore sûr-e de mes préférences professionnelles (par exemple, quel type de relation je veux avoir avec les gens, quel environnement de travail je préfère).
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
18. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'ai pas assez d'informations sur mes compétences (par exemple, aptitudes numériques et verbales) et/ou sur les traits de ma personnalité (par exemple, la persévérance, capacité d'initiative, patience).
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
19. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas quels seront à l'avenir mes compétences et/ou les traits de ma personnalité.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
20. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'ai pas assez d'informations sur les différentes professions et formations existantes.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
21. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'ai pas assez d'informations sur les caractéristiques des métiers ou des formations qui m'intéressent (par exemple, la demande du marché, le salaire typique, les possibilités de promotion, ou les pré-requis pour les formations).
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
22. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas à quoi les professions vont ressembler dans l'avenir.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
23. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas comment obtenir des informations supplémentaires sur moi-même (par exemple, sur mes aptitudes ou sur les traits de ma personnalité).
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
24. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas comment obtenir des informations précises et à jour sur les professions et les formations existantes, ou sur leurs caractéristiques.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
25. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car mes préférences professionnelles changent constamment (par exemple, parfois je veux être un indépendant-e et parfois un employé-e).
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
26. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car j'ai des informations contradictoires sur mes aptitudes et/ou les traits de ma personnalité (par exemple, j'ai l'impression d'être

---

patient-e à l'égard d'autrui alors que certaines personnes me décrivent comme étant quelqu'un-e d'impatient-e).

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

27. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car j'ai des informations contradictoires sur l'existence ou les caractéristiques d'une profession ou d'une formation en particulier.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

28. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je suis attiré-e de façon équivalente par un grand nombre de professions et il m'est difficile de faire un choix parmi elles.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

29. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'aime aucune des professions ou des formations auxquelles je peux être admise-e.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

30. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car la profession qui m'intéresse a une caractéristique qui me dérange (par exemple, je m'intéresse à la médecine, mais je n'ai pas envie d'étudier autant d'années).

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

31. Je trouve difficile de faire un choix de carrière car mes préférences ne peuvent pas être combinées dans une seule profession, et je n'ai pas envie de renoncer à l'une d'entre elles (par exemple, j'ai envie de travailler en tant qu'indépendant-e, mais j'ai également envie d'avoir un revenu fixe).

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

32. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car mes aptitudes et mes compétences ne correspondent pas à celles requises par les professions qui m'intéressent.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

33. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car les personnes qui sont importantes pour moi (comme mes parents ou mes amis) ne sont pas d'accord avec l'option de carrière que je suis en train de considérer et/ou avec les caractéristiques professionnelles que je désire.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

34. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car les recommandations faites par les personnes qui sont importantes pour moi, à propos de la profession qui me conviendrait ou à propos des caractéristiques professionnelles qui devraient guider mon choix, sont contradictoires.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

Pour terminer, comment évalueriez-vous votre degré de difficulté à faire un choix de carrière ?

*Faible* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Élevé*

---

Merci beaucoup!

## Annexe 8 : Cahier de passation participant, suivi un an

*Unil*

UNIL | Université de Lausanne  
Institut de psychologie  
Service de Consultation  
Avenue de la Gare 1  
CH-1003 Lausanne

### Partie V

Sujet n° : .....

Date : .....

# Projet longitudinal: Voies professionnelles



Cher participant, chère participante,

Il y a une année, vous avez bénéficié des prestations du Service d'orientation et de conseil de l'Institut de Psychologie de l'Université de Lausanne. Vous aviez alors donné votre accord pour participer au projet *Voies Professionnelles*. Ce projet est important car il nous permet d'évaluer la qualité et l'impact de nos prestations. Nous nous permettons de vous remettre le *dernier cahier* de ce projet *Voies Professionnelles*. Ce cahier contient trois questionnaires. Un premier questionnaire concerne votre situation actuelle, les deux autres sont similaires à ceux auxquels vous aviez déjà répondu. Ce qui nous intéresse, c'est votre opinion actuelle. La durée est d'environ 20 minutes.

Nous vous remercions vivement pour votre participation et vous formulons nos meilleurs vœux pour votre avenir.





**Bien-être subjectif** - Vous trouverez ci-dessous cinq affirmations avec lesquelles vous pouvez être plus ou moins en accord (ou en désaccord). Indiquez votre position (accord ou désaccord) en cochant la case qui exprime le mieux votre point de vue. Soyez spontané-e et sincère-e dans vos réponses.

1. Pour la plupart de ses aspects, ma vie est proche de mon idéal.

*Fort désaccord*   
 *Désaccord*   
 *Plutôt désaccord*   
 *Ni accord, ni désaccord*   
 *Plutôt d'accord*   
 *Accord*   
 *Fortement d'accord*

2. Les conditions de vie qui sont les miennes sont excellentes.

*Fort désaccord*   
 *Désaccord*   
 *Plutôt désaccord*   
 *Ni accord, ni désaccord*   
 *Plutôt d'accord*   
 *Accord*   
 *Fortement d'accord*

3. Je suis satisfait-e de ma vie.

*Fort désaccord*   
 *Désaccord*   
 *Plutôt désaccord*   
 *Ni accord, ni désaccord*   
 *Plutôt d'accord*   
 *Accord*   
 *Fortement d'accord*

4. Jusqu'à présent, j'ai atteint les choses importantes (pour moi) que je voulais atteindre dans ma vie.

*Fort désaccord*   
 *Désaccord*   
 *Plutôt désaccord*   
 *Ni accord, ni désaccord*   
 *Plutôt d'accord*   
 *Accord*   
 *Fortement d'accord*

5. Si je pouvais revivre ma vie, je ne changerais presque rien.

*Fort désaccord*   
 *Désaccord*   
 *Plutôt désaccord*   
 *Ni accord, ni désaccord*   
 *Plutôt d'accord*   
 *Accord*   
 *Fortement d'accord*

**Questionnaire d'indécision vocationnelle** - Ce questionnaire a pour but d'identifier les éventuelles difficultés et problèmes en lien avec le processus du choix de carrière.

Avez-vous déjà réfléchi à la formation ou à la profession que vous aimeriez choisir ? **Oui / Non**

Si oui, jusqu'à quel point êtes-vous sûr-e de votre choix ?

*Pas sûr du tout*    1     2     3     4     5     6     7     8     9     *Très sûr*

Ci-dessous, vous trouverez une série d'énoncés qui portent sur le processus du choix de carrière. Veuillez évaluer dans quelle mesure chaque énoncé vous décrit à l'aide de l'échelle suivante :

*Ne me décrit pas*    1     2     3     4     5     6     7     8     9     *Me décrit bien*

Cochez le nombre 1 si l'énoncé ne vous décrit pas ou le chiffre 9 si l'énoncé vous décrit bien. Bien sûr, vous pouvez également cocher n'importe quel autre chiffre intermédiaire. Pour chaque énoncé, cochez le chiffre qui vous décrit le mieux. Merci de répondre à toutes les questions.

1. Je sais que je dois choisir une carrière, mais je ne suis pas assez motivé-e pour prendre une

- décision maintenant (« je ne la sens pas »).
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
2. Le travail n'est pas la chose la plus importante dans la vie et c'est pour cela que le choix d'une profession ne m'inquiète pas beaucoup.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
3. Je crois que je n'ai pas besoin de faire un choix de carrière maintenant car c'est le temps qui me conduira au bon choix.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
4. J'ai généralement de la difficulté à prendre des décisions.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
5. J'ai généralement le sentiment d'avoir besoin de la confirmation et du soutien d'un-e professionnel-le ou d'une personne de confiance lorsque je prends des décisions.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
6. J'ai généralement peur de l'échec.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
7. J'aime faire les choses à ma façon.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
8. Je m'attends à ce que mon entrée dans la carrière que j'ai choisie résolve également mes problèmes personnels.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
9. Je crois qu'il existe qu'une seule carrière qui me convienne.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
10. Je m'attends à ce que la carrière que j'ai choisie me permette de réaliser toutes mes aspirations.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
11. Je crois que le choix d'une carrière se fait une seule fois et pour la vie.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
12. Je fais toujours ce que l'on me dit de faire, même si cela va contre ma volonté.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
13. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas quelles sont les étapes à suivre.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
14. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas quels sont les facteurs à prendre en considération.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
15. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas comment combiner les informations que j'ai sur moi-même et les informations que j'ai sur les différentes voies

- 
- professionnelles.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
16. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais toujours pas quelles professions m'intéressent.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
17. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne suis pas encore sûr-e de mes préférences professionnelles (par exemple, quel type de relation je veux avoir avec les gens, quel environnement de travail je préfère).
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
18. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'ai pas assez d'informations sur mes compétences (par exemple, aptitudes numériques et verbales) et/ou sur les traits de ma personnalité (par exemple, la persévérance, capacité d'initiative, patience).
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
19. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas quels seront à l'avenir mes compétences et/ou les traits de ma personnalité.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
20. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'ai pas assez d'informations sur les différentes professions et formations existantes.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
21. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'ai pas assez d'informations sur les caractéristiques des métiers ou des formations qui m'intéressent (par exemple, la demande du marché, le salaire typique, les possibilités de promotion, ou les pré-requis pour les formations).
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
22. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas à quoi les professions vont ressembler dans l'avenir.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
23. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas comment obtenir des informations supplémentaires sur moi-même (par exemple, sur mes aptitudes ou sur les traits de ma personnalité).
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
24. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je ne sais pas comment obtenir des informations précises et à jour sur les professions et les formations existantes, ou sur leurs caractéristiques.
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
25. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car mes préférences professionnelles changent constamment (par exemple, parfois je veux être un indépendant-e et parfois un employé-e).
- Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*
- 
26. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car j'ai des informations contradictoires sur mes aptitudes et/ou les traits de ma personnalité (par exemple, j'ai l'impression d'être

---

patient-e à l'égard d'autrui alors que certaines personnes me décrivent comme étant quelqu'un-e d'impatient-e).

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

27. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car j'ai des informations contradictoires sur l'existence ou les caractéristiques d'une profession ou d'une formation en particulier.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

28. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je suis attiré-e de façon équivalente par un grand nombre de professions et il m'est difficile de faire un choix parmi elles.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

29. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car je n'aime aucune des professions ou des formations auxquelles je peux être admise-e.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

30. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car la profession qui m'intéresse a une caractéristique qui me dérange (par exemple, je m'intéresse à la médecine, mais je n'ai pas envie d'étudier autant d'années).

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

31. Je trouve difficile de faire un choix de carrière car mes préférences ne peuvent pas être combinées dans une seule profession, et je n'ai pas envie de renoncer à l'une d'entre elles (par exemple, j'ai envie de travailler en tant qu'indépendant-e, mais j'ai également envie d'avoir un revenu fixe).

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

32. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car mes aptitudes et mes compétences ne correspondent pas à celles requises par les professions qui m'intéressent.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

33. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car les personnes qui sont importantes pour moi (comme mes parents ou mes amis) ne sont pas d'accord avec l'option de carrière que je suis en train de considérer et/ou avec les caractéristiques professionnelles que je désire.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

34. Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car les recommandations faites par les personnes qui sont importantes pour moi, à propos de la profession qui me conviendrait ou à propos des caractéristiques professionnelles qui devraient guider mon choix, sont contradictoires.

*Ne me décrit pas* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Me décrit bien*

---

Pour terminer, comment évalueriez-vous votre degré de difficulté à faire un choix de carrière ?

*Faible* 1  2  3  4  5  6  7  8  9  *Élevé*

---

Merci beaucoup