

Maîtriser le cadre du conseil pour mieux s'en émanciper

Dr. Shékina Rochat, Maître d'enseignement et de recherche suppléante, Université de Lausanne, Suisse

Ce manuscrit est la version non-éditée de l'article qui sera publié dans la revue *Questions d'Orientation*.

Citation : Rochat, S. (2024, Septembre). Maîtriser le cadre du conseil pour mieux s'en émanciper. *Questions d'Orientation*, 1, 7-17.

INTRODUCTION

L'émancipation : un mot aux connotations de liberté qui fait rêver ! Toutefois, lorsqu'il est appliqué au champ de l'orientation professionnelle, ce terme suscite plusieurs interrogations : qui s'émancipe ? De quoi ? Pourquoi ? Et à quelles fins ? Répondre à ces questions nécessite tout d'abord de définir plus clairement ce qui est entendu par « émancipation ». Pour Zarka (2000), l'émancipation consiste à « inventer de nouveaux possibles (...) créer du choix là où il ne semblait pas y en avoir » (p. 6). Ainsi, l'émancipation n'implique pas d'éviter les limites, ni de les transgresser, et encore moins de les renier (Broussal, 2019), mais bien de les prendre à bras le corps pour créer de la nouveauté. Par conséquent, l'émancipation requiert plutôt une forme de transcendance des limites. À titre d'exemple, les toiles de Joàn Miro explicitent particulièrement bien ce principe de dépassement des limites. En effet, bien que les figures et les motifs de ses œuvres soient proches de dessins enfantins, Miro connaissait parfaitement les codes des couleurs et de la perspective (comme en témoignent notamment ses tableaux de la fin des années 1910). Dès lors, il apparaît que le génie de cet artiste provient de sa maîtrise des codes de la composition et de la reproduction « classiques », dont il s'est cependant émancipé pour revenir à des traits d'enfants qui ont fait son succès. À travers de cette illustration, un autre aspect clé peut être mis en évidence : la maîtrise est nécessaire pour qu'il y ait émancipation. Ainsi, « le conseil ne peut dépasser ses limites qu'en les respectant » (Zarka, 2000, p. 24).

Ces considérations conduisent à se demander quelles sont les limites du conseil. Pour y répondre, je suggère qu'il soit utile de disposer d'un modèle qui cadre la pratique du conseil en orientation, qui en précise les contours. Dans la littérature, plusieurs auteurs ont proposé de tels modèles (p. ex., Gysbers et al., 2014; Kidd, 2006; Lecomte & Tremblay, 1987; Lent & Brown, 2020; Lhotellier, 2000; Niles & Harris-Bowlsbey, 2017). Ces derniers se sont alors efforcés de réduire la complexité inhérente aux démarches de conseil en orientation en les synthétisant sous forme d'étapes comprenant des tâches spécifiques à accomplir. Toutefois, ces modèles diffèrent nettement les uns des autres, tant en ce qui concerne le nombre d'étapes considérées (de trois à sept) que des activités clés qui y prennent place. Par conséquent, dans un article précédent (Rochat, soumis), j'ai tenté de résumer l'ensemble des propositions précédentes (Gysbers et al., 2014; Kidd, 2006; Lecomte & Tremblay, 1987; Lent & Brown, 2020; Lhotellier, 2000; Niles & Harris-Bowlsbey, 2017) en un modèle intégratif, baptisé le « modèle des 5As », dont les grandes lignes vont à présent être esquissées.

Le modèle des 5As

Le modèle des 5As (illustré dans la Figure 1) propose de découper le processus de conseil en orientation en cinq phases, comprenant 14 tâches spécifiques. Dans la première phase « Accueillir », il s'agit pour l'intervenant·e de recevoir la personne qui cherche à s'orienter, d'accueillir sa demande, ainsi que celle de tiers éventuels. Dans la deuxième phase, il est question d'Analyser le problème de l'individu, en précisant la situation actuelle, la situation souhaitée et les obstacles qui entravent le passage de l'un à l'autre (e.g., Peterson et al., 2000). La troisième phase, « s'Accorder », implique ensuite que l'intervenant·e et la personne

négocient quels sont les buts qui seront poursuivis lors du conseil en orientation, de même que les moyens de les atteindre. Dans la quatrième phase, les activités définies sont mises en place, de sorte à « Activer » l'introspection, la connaissance des options et le processus de choix. Enfin, la cinquième phase vise à « Accompagner » la planification du projet pour concrétiser le choix, le passage à l'action et l'issue des démarches de conseil en orientation.

Dans ce modèle des 5As, les phases du conseil sont solidaires, ce qui implique que le bon déroulement de l'une est nécessaire à celui de la suivante. Toutefois, des récursions entre elles sont possibles. Par ailleurs, le terme de la procédure ne signifie pas la fin des questionnements d'orientation, si bien qu'il est possible que la personne cherche à nouveau conseil dans la suite de son parcours. L'entièreté du processus peut alors devenir récursive. De plus, chacune des phases est influencée par toutes sortes de facteurs individuels (p. ex., âge, sexe, croyances, motivations, appartenances identitaires, etc.) et contextuels (p. ex., situation familiale, pressions structurelles, temps à disposition) propres aussi bien à l'intervenant·e qu'à la personne. À titre d'exemple, ce modèle est proche de celui du conseil en emploi de Lecomte et Tremblay (1987) qui décomposent le processus en trois phases et dix étapes : (1) identifier le problème (établir une relation, formuler le problème, préciser le problème, déterminer le but du conseil), (2) clarifier le problème (clarifier l'expérience, les ressources et les limites, et les valeurs et les croyances), et (3) établir des objectifs (formuler une direction de changement, la valider et la rendre réalisable). Toutefois, le modèle de Lecomte et Tremblay (1987) n'inclut pas les processus liés à l'Accompagnement de la fin de la démarche (qui est par exemple détaillé par Gysbers et al., 2014), à l'Accord sur les tâches (mentionné par Kidd, 2006 ; Niles & Harris-Bowlsbey, 2017) ou encore à l'Accueil des tiers.

APPLICATIONS

À présent que le modèle des 5As a été présenté dans les grandes lignes, des pistes seront suggérées quant à la manière dont il peut contribuer à répondre aux questions posées par l'usage du terme « d'émancipation » dans le champ du conseil en orientation. En effet, les propos de Zarka (2000) avaient permis de répondre aux interrogations visant à savoir « pourquoi s'émanciper ? » (c.-à-d., pour créer du choix) et « à quelles fins ? » (c.-à-d., inventer de nouveaux possibles). Or, en synthétisant les interactions de l'intervenant·e et de la personne qui cherche à s'orienter, le modèle de 5As esquisse aussi une réponse à la question « qui s'émancipe ? » en supposant que tous deux peuvent le faire. Par ailleurs, l'accent mis par ce modèle sur l'influence des facteurs externes et internes contribue à répondre à l'interrogation « de quoi s'émanciper ? » en soulignant qu'il peut s'agir des pressions exercées par ces deux types de facteurs. En s'appuyant sur le modèle des 5As, la suite du présent article va alors s'attacher à proposer des exemples plus concrets et des pistes pratiques directement liés à des étapes et tâches spécifiques du processus de conseil.

S'émanciper de la commande

Au moment d'Accueillir, l'enjeu principal consiste, pour l'intervenant·e, à parvenir à s'émanciper de la *commande* qui lui est adressée. En effet, bien que les démarches d'orientation soient souvent présentées comme un processus individuel, elles cristallisent toutefois toutes sortes d'attentes de la part de l'entourage. Dans le milieu scolaire, cela peut être les parents, les enseignant·e·s ou l'institution en elle-même, du fait des normes qu'elle met en place, notamment au niveau temporel. Ces demandes de la part de tiers, également appelées des « commandes » (Tilmans-Ostyn, 1987) peuvent être plus ou moins explicites. Lorsque les objectifs ou la temporalité de ces dernières ne sont pas alignés avec la demande de la personne, l'intervenant·e peut les ressentir comme des *pressions* et se sentir pris·e dans des conflits de loyauté (Miller & Rollnick, 2013). S'émanciper de ces commandes nécessitera alors que l'intervenant·e maîtrise les tenants et aboutissants de la démarche, de sorte à pouvoir les exposer à la personne, de même que ce qui est attendu par les éventuels impliqués. Poser ces aspects « cartes sur table » permettra ensuite à l'intervenant·e de solliciter l'avis de la personne sur ces

attentes, de même que sur les convergences et divergences qu'elle perçoit avec sa propre demande, et la manière dont elle imagine qu'il serait possible de répondre aux attentes des uns et des autres.

Une telle démarche de « triangulation » (Tilmans-Ostyn, 1987) contribue ainsi à créer de l'espace pour l'intervenant·e, afin qu'il ou elle n'ait pas à se positionner comme l'exécutant·e de la commande d'un tiers, mais qu'il ou elle conserve une marge de manœuvre. Par ailleurs, tenir compte de la demande des tiers et chercher des moyens d'y répondre en collaboration avec la personne est essentiel pour prévenir de potentiels obstacles dans la suite du processus. Bien entendu, ce processus de « triangulation » requiert du temps. Or, le temps constitue souvent le « nerf de la guerre » dans les démarches de conseil en orientation, si bien qu'il est nécessaire pour les intervenant·e·s de parvenir à s'affranchir également de cette limite temporelle caractéristique de la situation d'orientation. En effet, Lhottelier (2000) nous rappelle que « le temps n'est pas donné, il est construit (...). Nous avons à construire des “moments” signifiants pour la personne » (p. 8). Ces « moments signifiants » font écho à la distinction entre le « chronos » (le temps universel) et le « kairos » (le moment opportun ; Olry-Louis et al., 2022). Ainsi, dans cette phase d'Accueil—tout comme pour le reste du processus de conseil—l'important, ce n'est pas tant la quantité de temps à disposition, mais plutôt la présence dans l'instant : c'est-à-dire de faire en sorte que le temps à disposition soit du temps *qui compte* (Zarka, 2000).

S'émanciper du pessimisme

Lors de la phase d'Analyse de la situation, un enjeu clé est de parvenir à s'émanciper du pessimisme ambiant. En effet, l'une des tâches propres à cette phase du conseil consiste à investiguer une situation souhaitée dans le futur. Or, le bon déroulement de cette activité peut être entravé par du pessimisme, soit l'attitude qui implique de considérer que « les choses iront mal et qu'il est peu probable que les souhaits ou les objectifs des gens se réalisent » (American Psychological Association, 2015, p. 786, trad. pers.). Ceci est problématique, car l'époque contemporaine est marquée par un accès difficile au marché de l'emploi, l'augmentation du stress, de l'épuisement professionnel et de la perte de sens au travail, ainsi que, dans un contexte plus large, par les crises écologiques, humaines et économiques actuelles (Guichard, 2010). En 2015, l'Organisation des Nations Unies (ONU ; United Nations, 2015) a ainsi listé 119 objectifs sociaux et environnementaux qui devraient être résolus à l'horizon 2030 pour assurer la durabilité de la vie humaine sur terre. Or, ces objectifs sont loin d'être atteints (voir Santilli et al., 2023). Par conséquent, il y a de quoi être pessimiste, voire anxieux·se vis-à-vis du futur. S'émanciper implique alors de considérer, à l'instar de Krumboltz (2009) que « l'anxiété à l'égard de la planification de l'avenir est normale et peut-être remplacée par un sentiment d'aventure » (p. 146, trad. pers.).

Parvenir à un tel renversement requiert de focaliser son attention sur les occasions favorables offertes par la situation plutôt que sur les risques qu'elle contient (Drach-Zahavy & Erez, 2002). En effet, le recadrage des facteurs anxigènes en tant que « défis » au lieu de « menaces » participe à une gestion plus efficace des problèmes (voir Behnke & Kaczmarek, 2018, pour une méta-analyse à ce sujet). Une manière d'effectuer ce changement de perspective dans le cadre des démarches de conseil en orientation peut alors consister à présenter à la personne les objectifs de développement durable de l'ONU (2015) comme des défis qu'elle peut aider à relever au travers de sa carrière. Cela peut, par exemple, être réalisé au moyen du jeu de cartes « À Ton Tour » (Rochat & Masdonati, 2018, 2019) ou des « Cartes défis » (Michel, 2017) spécialement conçus à cet effet. De manière générale, le sentiment de contribuer à la nature ou à autrui constitue la source la plus importante de perception d'un sens à sa vie (e.g., Schnell, 2009). Or, l'expérience de ce sens est étroitement associée au bien-être (voir Li et al., 2021, pour une méta-analyse). Par conséquent, en encourageant la personne qui cherche à s'orienter à recadrer les crises mondiales en des défis, l'intervenant·e peut l'aider à

(re)découvrir un sens à sa trajectoire professionnelle et à sa vie, et ainsi contribuer à la poursuite d'une carrière qui soit durable « au carré », c'est-à-dire soutenable aussi bien pour elle-même que pour l'environnement humain et naturel (Bonzon & Rochat, 2022; Rochat & Rossier, 2023).

De manière plus générale, engager les individus à envisager comment leur carrière peut concourir à la société véhicule l'idée que l'émancipation des travailleur·euse·s ne consiste pas à promouvoir un monde sans travail, le droit à la paresse ou la diminution des heures de travail, mais plutôt leur offrir la possibilité « de s'épanouir à travers leur rapport au travail, de participer à la définition des critères à travers lequel le travail est pensé, organisé, évalué, de contribuer à la production d'une société plus juste et égalitaire » (Caillé et al., 2016, p. 19). Toutefois, aider les individus qui cherchent à s'orienter implique aussi que les spécialistes de l'orientation s'émancipent de leur propre pessimisme, notamment à l'égard des personnes qu'ils rencontrent, en considérant que chacune d'entre elles est animée par le désir de trouver du sens à sa vie et de participer au bien-être d'autrui, que ce soit à large (p. ex., l'humanité ou la planète) ou à petite échelle (p. ex., contribuer au bien de ses proches). En effet, ainsi le rapporte Frankl (1972), en référence à Goethe, « si vous traitez un individu comme il est, il restera ce qu'il est, mais si vous le traitez comme s'il était ce qui doit et peut devenir, alors il deviendra ce qu'il doit et peut être ».

S'émanciper des attentes

Plus tard dans le processus, au moment de s'Accorder, l'enjeu consiste, pour l'intervenant·e, à s'émanciper des *attentes* irréalistes que peut entretenir la personne à l'égard du conseil en orientation. En effet, cette phase suppose de négocier avec la personne les buts qui seront poursuivis dans ce cadre, de même que les procédés utilisés pour y arriver. L'« art » du conseil en orientation implique alors de trouver les points de convergence entre l'expertise et la mission de l'intervenant·e et les besoins et préférences de la personne (Rochat, 2019). Cette étape requiert, dans un premier temps, de parvenir à un accord au sujet de la nature, puis de la hiérarchie des besoins qui seront réglés au cours des démarches d'orientation. À ce stade, l'intervenant·e doit donc maîtriser le périmètre de sa « zone d'expertise », de sorte à parvenir à s'émanciper des attentes inappropriées. La « zone d'expertise » fait ici référence aux difficultés qu'il ou elle est dans la possibilité de traiter, au vu de ses compétences, de la formation qu'il ou elle a suivie, des outils dont il ou elle dispose, ainsi que de la mission qui lui est confiée (p. ex. au niveau institutionnel). Cette zone d'expertise s'oppose à la « zone de non-expertise » qui contient les problèmes que l'intervenant·e n'est pas à même de résoudre (p. ex., ceux liés à la présence de troubles psychiques ou physiques, de discrimination sur marché de l'emploi, de conflits familiaux, etc.), mais qu'il ou elle devra considérer pour comprendre la situation de la personne. Au besoin, l'intervenant·e doit alors être en mesure de référer la personne vers des professionnel·le·s tiers qualifié·e·s (p. ex., psychothérapeutes, avocat·e·s) pour l'aider à régler ces difficultés.

Par ailleurs, un certain nombre de problèmes se situent dans une « zone grise », à l'interstice des zones d'expertise et de non-expertise. C'est typiquement le cas des difficultés d'orientation impliquant de l'anxiété, qui peuvent être causées par une anxiété généralisée (nécessitant un traitement thérapeutique) ou d'une anxiété spécifiquement liée aux questions d'orientation (et donc du ressort des spécialistes de l'orientation; voir notamment Saka et al., 2008). Pour ces problèmes « limites » (p. ex., stress, pessimisme, obstacles structurels, conflits, etc.), l'intervenant·e doit s'efforcer de comprendre la nature et la portée de ces derniers, de sorte à déterminer si elles entrent ou non dans sa zone d'expertise. Mener cette réflexion sur les « zones d'expertise », les « zones de non-expertise » et « les zones grises » en amont des prises en charge d'orientation contribue alors à ce que l'intervenant·e évite d'être piégé·e par des anticipations irréalistes ou déplacées à l'égard des objectifs du conseil. Par ailleurs, il ou elle peut compléter cette cartographie par l'identification des pistes d'action pertinentes pour le

contenu de sa zone d'expertise, ce qui lui permettra d'être immédiatement prêt·e à réagir de manière adéquate à ces besoins (Rochat, 2019).

Dans l'ensemble, ce processus d'émancipation des attentes contribue à l'établissement efficace d'un accord sur les buts de la démarche (c.-à-d., les difficultés à traiter) et les moyens de les atteindre (c.-à-d., des interventions à utiliser) et donc à la mise en place d'une alliance de travail de qualité (Bordin, 1979). Cette considération est particulièrement importante, car l'alliance de travail constitue un ingrédient clé de l'efficacité du conseil en orientation (voir Milot-Lapointe et al., 2021, pour une méta-analyse). Pour garantir la solidité du lien affectif entre l'intervenant·e et la personne durant ce processus (soit la troisième composante de l'alliance de travail selon Bordin, 1979), il convient, de plus, que l'intervenant·e adopte une posture collaborative dans laquelle il ou elle *négoce* véritablement avec la personne les objectifs et les moyens de l'intervention, plutôt que de les décider d'une manière unilatérale (c.-à-d., une approche directive) ou de laisser la personne les déterminer par elle-même (c.-à-d., une approche non-directive ; voir Bassot, 2021). Ceci implique alors de commencer par demander à la personne sur quelles problématiques spécifiques elle souhaiterait travailler lors des démarches d'orientation (et dans quel ordre), avant de valider sa proposition ou lui demander l'autorisation de suggérer une alternative (Miller & Rollnick, 2013). Le même processus peut ensuite être appliqué à la négociation des interventions pertinentes. L'adoption d'une telle posture dite « collaborative » présuppose que l'intervenant·e s'émancipe du rôle d'un·e expert·e (qui diagnostique et qui instruit) au profit d'une attitude de « guide » (qui sollicite et qui suggère ; Miller & Rollnick, 2013).

S'émanciper du dilemme du rêve et de la réalité

Dans la phase « Activer », l'enjeu consiste, pour l'intervenant·e, à s'affranchir de la posture paradoxale dans laquelle ils ou elles peuvent se retrouver à l'égard de l'option choisie par la personne. En effet, dans cette phase, la réalisation des différentes activités de conseil en orientation (introspection et exploration des options) culmine généralement avec le choix d'une direction particulière (que celle-ci représente un changement ou non pour la personne). À ce stade, les intervenant·e·s se trouvent régulièrement confrontés au dilemme « du rêve ou de la réalité » (Rochat, 2015), c'est-à-dire à savoir s'ils doivent encourager les personnes qui les consultent à poursuivre un idéal ou à tenir compte des exigences du monde du travail (Cardoso et al., 2012; Kurzo et al., 2023). Ce dilemme est étouffant, car la mission des spécialistes de l'orientation les enjoint à aider les individus à développer des projets qui soient réalistes et réalisables (e.g., Guichard & Huteau, 2023). Cela implique qu'ils et elles doivent souvent modérer leurs aspirations (Gottfredson, 1981). Or, ce processus de modération est particulièrement périlleux. D'une part, car il comprend le risque de mettre à mal la relation de conseil en plaçant l'intervenant·e dans le rôle du ou de la « briseur·euse de rêve » (Rochat, 2015). D'autre part, car le processus de compromis peut s'avérer douloureux pour les individus (Tsaousides & Jome, 2008) et peut donc comporter le risque de briser leur motivation à chercher un avenir professionnel satisfaisant.

Pour s'émanciper de cet inconfort, il conviendra alors que les spécialistes de l'orientation maîtrisent les limites inhérentes au projet de la personne (p. ex., en raison de son niveau de compétences, de l'inadéquation de l'option avec ses intérêts ou sa personnalité, de l'état du marché du travail ou de la présence de barrières contextuelles importantes ; Kurzo et al., 2023), mais se retiennent de la sermoner à ce sujet. Au contraire, ils ou elles doivent s'efforcer de faire émerger chez cette dernière la conscience des obstacles à la réalisation de son projet. En effet, les découvertes qui ont le plus de poids sont souvent celles que l'on fait par soi-même (e.g., Yalom & Leszcz, 2008). L'émergence de cette prise de conscience peut être favorisée par des questions ouvertes visant à pointer ces écueils (p. ex., « que savez-vous des conditions d'accès à cette filière d'étude ? »), le renforcement des éléments allant dans ce sens (p. ex., « effectivement, il faut avoir une moyenne de 14/20 ») et l'éventuel complément de ces

informations (p. ex., « me permettez-vous de soulever un autre point ? » ; Rochat, 2015). Cette démarche de modération prudente des aspirations contribue alors à préserver la relation entre l'intervenant·e et la personne. Pour protéger la motivation de cette dernière, il s'agit encore d'explorer (à nouveau au moyen de questions ouvertes) les désirs clés qui encourageaient la poursuite de l'option irréaliste (p. ex., « qu'est-ce qui vous aurait tellement plu dans le fait de devenir astronaute ? ») et de chercher des alternatives qui permettent d'y répondre (p. ex., « quelles seraient les autres filières de formation qui vous permettraient de rendre fiers vos parents ? » ; Rochat, 2015).

S'émanciper des contraintes et des obstacles

Enfin, au moment d'« Accompagner », l'enjeu réside, pour la personne qui cherche à s'orienter, dans la capacité à s'émanciper de l'inhibition produite par les obstacles et les aléas inhérents à la réalisation de son projet. En effet, la dernière phase du modèle des 5A présuppose que l'intervenant·e accompagne la personne dans la mise en place d'un plan d'action lui permettant de concrétiser son choix. Récemment, cette tâche spécifique d'accompagnement à la planification, au-delà de l'aide au choix, reçoit un intérêt croissant de la part des chercheurs (Broonen, 2010; Klehe et al., 2021; Lent & Brown, 2020). En effet, la concrétisation des projets élaborés dans le cadre du conseil en orientation peut s'avérer particulièrement fastidieuse, démotivante et parsemée d'obstacles (e.g., Borgen & Maglio, 2007), si bien qu'il est fréquent que les individus ne les réalisent pas ; un phénomène connu sous le nom d'« inaction de carrière » (Rogiers et al., 2022). Afin d'aider la personne à s'émanciper de cette inaction, les spécialistes de l'orientation ont alors un rôle clé à jouer pour lui apprendre à les maîtriser, c'est-à-dire à les reconnaître, à les anticiper et à les affronter. À cette fin, Oettingen (2012) a proposé l'acronyme DROP (*WOOP* en anglais) pour rappeler aux individus de clarifier quel est leur Désir (l'objectif qu'ils poursuivent), quels sont les Résultats attendus (ce qui pourrait arriver de mieux s'ils parvenaient à leurs buts), quels sont les Obstacles potentiels (les problèmes qui pourraient compliquer l'atteinte de ces objectifs) et leur Plan d'action (les stratégies qu'ils pourraient déployer pour surmonter ces obstacles). Le recours à cette démarche pour établir des objectifs dans différentes sphères de vie a été jugé comme relativement efficace (voir Wang et al., 2021 pour une méta-analyse).

Pour aller plus loin, McGonigal (2015) a suggéré que les individus disposent de cinq types de stratégies pour affronter des obstacles (p. ex. un manque de confiance en soi). Le premier (qui est souvent le plus utilisée, mais aussi le moins efficace) consiste à éviter le problème (p. ex. en évitant les situations qui requièrent de la confiance en soi). Le seconde regroupe les stratégies qui impliquent de Résister à l'obstacle une fois qu'il est là (p. ex., repenser à ses succès passés lorsque la confiance en soi commence à flancher). Le troisième a trait à l'Anticipation, c'est-à-dire prendre le temps de cerner les causes du problème, afin d'y trouver des solutions à long terme (p. ex., réfléchir aux sources de son manque de confiance en soi et identifier qu'il provient d'un manque d'exposition à des situations déifiantes, puis s'efforcer de sortir plus régulièrement de sa zone de confort). Le quatrième, Relativiser, comporte les stratégies qui visent à remettre en question la gravité de l'obstacle et de ses conséquences (p. ex., se demander si c'est si grave que cela de manquer de confiance en soi). Enfin, le cinquième, Recadrer, regroupe les stratégies qui permettent de percevoir les bienfaits (parfois insoupçonnés) issus de la confrontation avec l'obstacle en question (p. ex., un manque de confiance en soi peut mener à faire preuve d'une humilité bienvenue ou à prévenir une prise de risque inconsidérée).

Ainsi, dans la perspective de McGonigal (2015) aider la personne à s'émanciper des obstacles inhérents à son projet suppose de la conduire à développer de *multiples* stratégies pour reconnaître et se préparer aux inévitables vicissitudes de sa réalisation (Kashdan & Rottenberg, 2010). Cette attitude peut aussi être entretenue à l'égard de l'éventualité d'un échec. En effet, lorsque l'échec n'est pas envisageable, l'apprentissage, la créativité et l'innovation ne le sont

pas non plus (Brown, 2015). Par conséquent, encourager la personne à s'émanciper des obstacles implique également, pour l'intervenant·e, de l'aider à se préparer à l'échec en lui rappelant que celui-ci est finalement assez banal, prévisible, inéluctable (Pryor & Bright, 2012) et même très utile, notamment pour en apprendre davantage sur soi et le monde, pour autant de prendre le temps d'identifier les facteurs internes et externes qui y ont contribué (Pépin, 2016).

CONCLUSION

Cet article visait à répondre à différentes questions qui peuvent survenir lors du recours au terme « émancipation » dans le contexte des démarches d'orientation. Pour cela, l'analyse s'est appuyée sur une modélisation des différentes étapes du processus de conseil, afin de mettre en évidence les points d'inflexion dans lesquels il semble particulièrement approprié que l'intervenant·e ou la personne entre dans une logique d'émancipation, de sorte à conquérir une marge de manœuvre pour créer de nouveaux possibles. Au travers de cette réflexion, il est apparu que la nécessité de s'émanciper peut concerner l'ensemble des étapes de la démarche. S'émanciper requiert alors la maîtrise de plusieurs aspects et en particulier des limites du processus et de ses résultats (p. ex., connaissance des attentes des tiers, du cadre temporel, des défis actuels, de sa zone d'expertise, des enjeux du processus de compromis et des obstacles aux projets), de façon à pouvoir développer des stratégies pour les surmonter (p. ex., la triangulation, la quête de sens, la négociation, la recherche de compromis et la préparation) et regagner en sentiment de contrôle. Pour conclure, il convient de rappeler que si l'émancipation est porteuse de liberté, comme cela a été mentionné en préambule de cet article, la liberté s'accompagne toujours de responsabilité (Frankl, 1959). Ainsi, s'émanciper au sein des démarches de conseil en orientation présuppose de prendre sa part de responsabilité et d'assumer ses choix (Olry-Louis & Arnoux-Nicolas, 2022).

Références

- American Psychological Association. (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). Author.
- Bassot, B. (2021). Client-centred career development practice: A critical review. In P. J. Robertson, T. Hooley, & P. McCash (Eds.), *The Oxford Handbook of Career Development* (pp. 324–336). Oxford University Press.
- Behnke, M., & Kaczmarek, L. D. (2018). Successful performance and cardiovascular markers of challenge and threat: A meta-analysis. *International Journal of Psychophysiology*, *130*, 73–79. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2018.04.007>
- Bonzon, S., & Rochat, S. (2022). « Durabilité au carré »: La logique effectuale au service des carrières individuelles, du bonheur et des besoins du monde ["Squared sustainability": Effectual logic for individual careers, happiness and the world's needs]. *Sciences & Bonheur*, *7*, 60–82.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, *16*(3), 252–260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Borgen, W. A., & Maglio, A. T. (2007). Putting action back into action planning: Experiences of career clients. *Journal of Employment Counseling*, *44*(4), 173–184. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2007.tb00036.x>
- Bronnen, J.-P. (2010). Des intentions aux actes: La volition en conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *39*(1), 137–171. <https://doi.org/10.4000/osp.2493>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation: Une alliance en question. *Savoirs*, *51*(3), 13. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0013>
- Brown, B. (2015). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead* (First trade paperback printing). Avery.
- Caillé, A., Chaniel, P., & Tarragoni, F. (2016). S'émanciper, oui, mais de quoi ? *Revue du MAUSS*, *48*(2), 5–28. <https://doi.org/10.3917/rdm.048.0005>
- Cardoso, P. M., Taveira, M. C., Biscaia, C. S., & Santos, M. G. (2012). Psychologists' dilemmas in career counselling practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *12*(3), 225–241. <https://doi.org/10.1007/s10775-012-9232-9>
- Drach-Zahavy, A., & Erez, M. (2002). Challenge versus threat effects on the goal-performance relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *88*, 667–682. [https://doi.org/10.1016/S0749-5978\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0749-5978(02)00004-3)
- Frankl, V. E. (1959). *Man's searching for meaning* (6th ed.). Beacon Press.
- Frankl, V. E. (Director). (1972). *Why believe in others*. TedTalk. https://www.ted.com/talks/viktor_frankl_why_believe_in_others
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, *28*(6), 545–579. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui? *Questions d'Orientation*, *73*(4), 13–40.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2023). *Psychologie de l'orientation* (3rd ed.). Dunod.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2014). *Career counseling: Holism, diversity, and strengths* (4th ed.). American Counseling Association.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, *30*, 865–878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Kidd, J. M. (2006). *Understanding career counselling: Theory, research and practice*. Sage.
- Klehe, U.-C., Fasbender, U., & van der Horst, A. (2021). Going full circle: Integrating

research on career adaptation and proactivity. *Journal of Vocational Behavior*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103526>

Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17, 135–154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>

Kurzo, E., Ricard, E., Udayar, S., & Rossier, J. (2023). Les dilemmes des conseiller·ères en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 52(2). <https://doi.org/10.4000/osp.17315>

Lecomte, C., & Tremblay, L. (1987). *Entrevue d'évaluation en counselling d'emploi*. Institut de recherches psychologiques.

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>

Lhotellier, A. (2000). L'acte de tenir conseil. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(1), 27–50. <https://doi.org/10.4000/osp.12898>

Li, J.-B., Dou, K., & Liang, Y. (2021). The relationship between presence of meaning, search for meaning, and subjective well-being: A three-level meta-analysis based on the Meaning in Life Questionnaire. *Journal of Happiness Studies*, 22(1), 467–489. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00230-y>

McGonigal, J. (2015). *SuperBetter: A revolutionary approach to getting stronger, happier, braver and more resilient*. Penguin.

Michel, J. P. (2017). *Cartes défis*. My Spark Path. <https://mysparkpath.com/collections/all/products/cartes-defis>

Miller, R. M., & Rollnick, S. (2013). *L'entretien motivationnel: Aider la personne à engager le changement* (2nd ed.). InterEditions.

Milot-Lapointe, F., Le Corff, Y., & Arifoulline, N. (2021). A meta-analytic investigation of the association between working alliance and outcomes of individual career counseling. *Journal of Career Assessment*, 29(3), 486–501. <https://doi.org/10.1177/1069072720985037>

Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2017). *Career development interventions* (5th ed.). Pearson.

Oettingen, G. (2012). Future thought and behaviour change. *European Review of Social Psychology*, 23(1), 1–63. <https://doi.org/10.1080/10463283.2011.643698>

Olry-Louis, I., & Arnoux-Nicolas, C. (2022). *Le sens des transitions et des bifurcations professionnelles*. In press.

Olry-Louis, I., Cocandeau-Bellanger, L., Fournier, G., & Masdonati, J. (2022). Temporality: A fruitful concept for understanding, studying, and supporting people in transition. *The Career Development Quarterly*, 70(4), 256–270. <https://doi.org/10.1002/cdq.12306>

Pépin, C. (2016). *Les vertus de l'échec*. Allary éditions.

Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2012). The value of failing in career development: A chaos theory perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(1), 67–79. <https://doi.org/10.1007/s10775-011-9194-3>

Rochat, S. (2015). Encourager le rêve ou confronter à la réalité? Le dilemme des psychologues conseillers en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 44(4), 477–492. <https://doi.org/10.4000/osp.4642>

Rochat, S. (2019). *L'art du conseil en orientation*. Lucnia.

Rochat, S. (2023). *Modèle des 5As*. Lucnia. https://shekinarochat.com/resources/Outils/shekinarochat_5A_Modele.pdf

Rochat, S., & Masdonati, J. (2018). *À Ton Tour*. <https://shekinarochat.com/downloads/outils/>

Rochat, S., & Masdonati, J. (2019). Sustainable Career Cards Sort (SCCS): Linking career choices to the world needs. In K. Maree (Ed.), *Handbook of innovative career counselling* (pp. 505–520). Springer.

Rochat, S., & Rossier, J. (2023). Toward a squared sustainable work. In D. L. Blustein & L. Y. Flores, *Rethinking Work* (1st ed., pp. 192–196). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781003272397/chapters/10.4324/9781003272397-40>

Rogiers, P., Verbruggen, M., D’Huyvetter, P., & Abraham, E. (2022). Stuck between me: A psychodynamic view into career inaction. *Journal of Vocational Behavior*, 136. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103745>

Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403–424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>

Santilli, S., Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Soresi, S., & Nota, L. (2023). Construction and initial validation of the scale “Goals for Future Design of the 2030 Agenda.” *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-023-09626-7>

Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 483–499. <https://doi.org/10.1080/17439760903271074>

Tilmans-Ostyn, E. (1987). La création de l’espace thérapeutique lors de l’analyse de la demande. *Thérapies Familiales*, 8(3), 229–246.

Tsaousides, T., & Jome, L. (2008). Perceived career compromise, affect and work-related satisfaction in college students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 185–194. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.04.003>

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. *General Assembly 70 Session*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Wang, G., Wang, Y., & Gai, X. (2021). A meta-analysis of the effects of mental contrasting with implementation intentions on goal attainment. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.565202>

Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2008). *The theory and practice of group psychotherapy*. Basic Books.

Zarka, J. (2000). Conseils et limite, limites du conseil, au-delà des limites: L’appel sans espace, l’espace des appels. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(1), 141–169. <https://doi.org/10.4000/osp.13133>

Figure 1.

Illustration du processus des étapes et tâches-clés du modèle des 5As (adapté avec permission de Rochat, 2023).

