

L'ORIENTATION AU TRAVERS DU JEU :  
ÉTUDE DE VALIDITÉ DE L'OUTIL REFLECTORY©

Université de Lausanne  
Faculté des Sciences Sociales et Politiques  
Institut de Psychologie de l'Orientation  
Session d'été 2022

MEMOIRE DE MASTER

*Joanna Bonvin*

Sous la direction de

*Jérôme Rossier*

Experte

*Aude Poriau*



## RÉSUMÉ

Cette étude a pour but de tester les effets d'une partie du jeu de société Reflectory© sur différentes dimensions des participant·e·s. Six parties ont été effectuées avec entre 3 et 5 joueur·euse·s, qui ont rempli trois questionnaires. Un design mixte a permis de révéler un effet significatif de la partie sur la connaissance de soi, et des effets tendanciels sur le sentiment d'efficacité personnelle et sur certains aspects de l'indécision vocationnelle. Des analyses qualitatives ont montré un fort impact renforçateur du groupe, l'initiation de réflexions personnelles, un effet sur la confiance en soi ainsi qu'une confirmation rassurante des idées originelles. Ces résultats sont discutés à la lumière de la littérature existante et des limites potentielles.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to test the effects of playing the Reflectory© board game on different dimensions of the participants. Six games were played with between 3 and 5 players, who completed three questionnaires. A mixed design revealed a significant effect of the game on self-awareness, and tendency effects on feelings of self-efficacy and on aspects of vocational indecision. Qualitative analyses showed a strong reinforcing impact of the group, the initiation of personal reflections, an effect on self-confidence as well as a reassuring confirmation of original ideas. These results are discussed considering the existing literature and potential limitations.



## DÉCLARATION SUR L'HONNEUR

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Lausanne. Je suis bien l'auteur de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets, ou en italique lors de citations de participant·e·s.

Lausanne, le 26 mai 2022

Prénom, Nom : Joanna Bonvin

Signature : 



## REMERCIEMENTS

Pour son accompagnement durant ces trois semestres de recherche, je souhaite remercier Monsieur Jérôme Rossier, qui m'a laissé la liberté d'expérimenter mes idées, tout me guidant d'une manière bienveillante et toujours pertinente.

Je remercie également Aude Poriau, conceptrice du Reflectory© pour sa participation active à cette recherche, que ce soit en m'initiant à l'outil, en me le mettant à disposition ou de manière général en se montrant disponible et heureuse de pouvoir me donner un peu d'aide lorsque j'en avais besoin. Je suis très fière d'avoir pu participer à mon échelle à la belle aventure qu'est le jeu Reflectory© et me réjouis de voir son évolution future.

Je souhaite également remercier le centre de consultations de l'Université de Lausanne, ainsi que la Cécilia d'Ardon, qui m'ont fait confiance et mis à disposition leurs locaux pour les passations. La réalisation de cette étude aurait été compliquée sans l'espace suffisant pour mener les parties de jeu.

Il me semble également important de remercier les participant-e-s à ce projet, qui ont pris le temps de remplir ces nombreux questionnaires et de se déplacer pour participer à cette étude. Je suis heureuse qu'ils-elles en aient tiré des bénéfices personnels.

Finalement, je souhaite remercier ma famille, qui m'a soutenue durant toutes ces années d'études et qui m'a permis d'aller jusqu'au bout de ma formation. Je souhaite remercier mes ami-e-s, toujours de bons conseils dans les moments de doute et heureux-ses de me changer les idées. Et je tiens également à remercier mon amie et collègue Pauline Rey, qui m'a conseillé il y a maintenant 5 ans de me lancer dans l'orientation et qui m'a offert un mentorat d'exception depuis, ainsi qu'une transmission de magnifiques valeurs pour m'aider à entrer sereinement dans la vie professionnelle.

Merci à toutes ces personnes, je me réjouis que vous lisiez le résultat de tout ce travail et que vous soyez témoins de la prochaine étape de ma vie de (future) diplômée.





# TABLE DES MATIERES

<b>1. Introduction .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 L'importance de l'orientation.....</b>	<b>11</b>
1.1.1 Adaptabilité de carrière.....	11
1.1.2 Évolution de l'orientation .....	13
<b>1.2 La méthode Reflectory .....</b>	<b>14</b>
1.2.1 Les approches narratives.....	14
1.2.2 La psychologie positive .....	15
1.2.3 Les apports du jeu de société .....	16
1.2.4 L'impact du groupe.....	17
<b>1.3 Effets visés par le jeu .....</b>	<b>18</b>
1.3.1 L'auto-connaissance de soi.....	19
1.3.2 Le sentiment d'efficacité personnelle .....	19
1.3.3 L'indécision vocationnelle.....	20
1.3.4 La mise en mouvement.....	22
<b>1.4 Objectifs et hypothèses du travail .....</b>	<b>23</b>
<b>2. Méthode.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Participant-e-s.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Procédure.....</b>	<b>26</b>
2.2.1 Pré-test .....	26
2.2.2 Recrutement .....	26
2.2.3 Premier questionnaire (T1) .....	27
2.2.4 Partie de Reflectory© .....	28
2.2.5 Deuxième questionnaire (T2) .....	29
2.2.6 Troisième questionnaire (T3).....	29
<b>2.3 Jeu Reflectory© et journal de bord.....</b>	<b>30</b>
<b>2.4 Échelles .....</b>	<b>30</b>
2.4.1 Auto-connaissance de soi (EAAC).....	30
2.4.2 Sentiment d'efficacité personnelle (SEP).....	31
2.4.3 Indécision vocationnelle .....	31
2.4.4 Questionnaire de suivi .....	31
<b>2.5 Éthique.....</b>	<b>32</b>

<b>3. Résultats</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Données quantitatives</b>	<b>33</b>
3.1.1 Analyse descriptives	33
3.1.2 Différences générales entre les deux vagues	34
3.1.3 Différences entre T1 et T2 pour les items	35
3.1.4 Différence contrôlant pour les variables démographiques	36
<b>3.2 Changements de situation</b>	<b>37</b>
3.2.1 Situation professionnelle	37
3.2.2 Stade du choix	37
<b>3.3 Analyse thématique des réponses</b>	<b>38</b>
3.3.1 Impact du groupe	40
3.3.2 Réflexions personnelles	41
3.3.3 Confiance en soi	42
3.3.4 Confirmation de la vision	44
3.3.5 Réponses neutres et négatives	44
<b>3.4 Progressions concrètes</b>	<b>45</b>
<b>4. Discussion</b>	<b>49</b>
<b>4.1 Discussion des résultats</b>	<b>49</b>
4.1.1 La connaissance de soi et la confiance en soi	49
4.1.2 Les réflexions professionnelles	51
4.1.3 L'impact du groupe	52
4.1.4 Les réponses plus mitigées	53
4.1.5 la mise en mouvement	53
<b>4.2 Implications, limites et perspectives</b>	<b>55</b>
<b>5. Conclusion</b>	<b>57</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>59</b>
<b>Annexes</b>	<b>65</b>
<b>1. Compléments de rapport</b>	<b>65</b>
1.1 Statistiques descriptives	65
1.2 T-test par item	65
1.3 MANOVA sur les variables contrôles	70
1.4 Différences entre les deux temps pour les items	72
<b>2. Demande de consentement</b>	<b>75</b>
<b>3. Exemple de flyer de recrutement</b>	<b>77</b>

# 1. INTRODUCTION

## 1.1 L'IMPORTANCE DE L'ORIENTATION

*Slashing, job crafting, job sharing, blurring, ...* les nombreux anglicismes apparus depuis la globalisation des années 90 et particulièrement ces dernières années, sont les témoins de l'évolution actuelle du monde du travail. Tous ont en commun de mettre l'employé au centre de sa vie professionnelle, en mettant à distance le rôle de l'employeur. Avec la pandémie et l'arrivée de la génération Z, le monde du travail atteint un tournant, générant de nouvelles attentes : le travail ne sert plus simplement à nourrir physiquement, il doit à présent également nourrir au sens métaphorique du terme, que ce soit intellectuellement, dans la quête de sens ou de stimulation (Paul, 2003). Ce glissement de vision a ajouté de nombreux questionnements et des difficultés liées à l'orientation et aux décisions liées à la carrière. Les travailleur·euse·s doivent toujours trouver un métier qui leur permette de subvenir à leurs besoins mais cherchent de plus en plus un métier qui leur donne aussi satisfaction sur d'autres niveaux : il doit correspondre à ce qu'ils-elles aiment faire, à leurs valeurs, leur fournir un statut social et doit être adapté à leurs capacités réelles (Paul, 2003).

### 1.1.1 ADAPTABILITÉ DE CARRIÈRE

Avec ce changement de paradigme de carrière et étant donné le caractère très imprévisible des parcours professionnels actuels, il est demandé aux travailleur·euse·s toujours plus de flexibilité et de mobilité (Mirvis & Hall, 1994). Cette évolution de la vision de la sphère professionnelle a été nommée *carrières sans-frontières*, ou *protéennes*. L'un des changements majeurs de cette transition est la responsabilisation de l'employé·e dans la gestion de sa vie professionnelle. Il n'est plus induit, comme auparavant, qu'en restant dans une entreprise un certain nombre d'année, sa loyauté sera récompensée par une progression hiérarchique. Il-elle doit à présent montrer qu'il-elle mérite une promotion et la demander. Il est donc de plus en plus difficile de prévoir un plan de carrière (Blustein et al., 2012; Rickwood et al., 2004). La progression hiérarchique n'est d'ailleurs pas forcément recherchée à tout prix par l'employé·e. La sphère personnelle ayant pris de plus en plus de poids dans le quotidien, certain·e·s préfèrent l'investir au lieu de leur sphère de carrière professionnelle. De nouveaux termes ont émergé, comme le *job crafting* (idée d'adapter son emploi à ses compétences) ou le

*slashing* (accumulation de plusieurs emplois différents pour plus de diversité). L'adaptabilité est alors naturellement devenue une des qualités principales recherchées par les recruteur·euse·s à l'heure actuelle, et c'est également ce que les employeur·euse·s essaient le plus de développer chez leurs employé·e·s (Mirvis & Hall, 1994).

Le premier choix de carrière intervient généralement à l'adolescence mais devra être réadapté tout au long de la vie professionnelle. De plus, les connaissances acquises lors de formations ou de diplômes devenant de plus en plus rapidement obsolètes, il est nécessaire de se former en continu tout au long de la carrière. Avec l'évolution constante du monde, des tendances et des technologies, les compétences requises pour un emploi évoluent continuellement, nécessitant beaucoup d'efforts pour se tenir à jour. Ces évolutions constantes mènent alors à des parcours ponctués de choix qui orientent l'évolution de l'emploi, des tâches et des responsabilités (Patton & Creed, 2001). Ces choix successifs liés à la carrière sont d'autant plus de moments de transitions qui peuvent être risqués pour la personne, pouvant notamment conduire à de l'exclusion, des situations de précarité et de chômage (Creed et al., 2003). Les changements de voies incertains causent en effet beaucoup de stress. Une bonne capacité d'adaptation ainsi que de la résilience permettent de traverser ces phases avec plus de confiance. Certains aspects de la personnalité, tels que le sentiment d'efficacité, l'estime de soi ou le style d'attribution des événements sont de bons prédicteurs du succès de ces transitions (Anderson, 1977; Callan et al., 1994).

Dans ce monde en constante évolution, avec de plus en plus de responsabilités mises sur l'employé·e dans la gestion de sa carrière, l'accompagnement en orientation tout au long de la vie est essentiel dans la prévention des situations à risque (Blustein et al., 2012; Rickwood et al., 2004). Les difficultés en lien avec la carrière se répercutent sur la vie générale des personnes et sont généralement associées à un niveau plus faible de satisfaction de vie et de bien-être (Creed et al., 2003; Rickwood et al., 2004). Les hommes et les femmes en emploi ont effectivement une plus haute estime d'eux-mêmes, un meilleur bien-être psychologique, une plus faible détresse, ainsi que moins de fatigue (Muller et al., 1993). La situation professionnelle a donc un vrai impact sur la vie personnelle, ce qui mène aussi indirectement le conseil en orientation à avoir un effet positif sur la satisfaction de vie (Massoudi & Masdonati, 2009). L'accompagnement en orientation n'est donc pas négligeable et a un effet positif sur les personnes accompagnées, qui dépasse le simple cadre de conseil. Il crée également des opportunités

au niveau vocationnel permettant une réduction des inégalités des chances au niveau de l'emploi par la suite (Plant, 2004).

### 1.1.2 ÉVOLUTION DE L'ORIENTATION

L'orientation se base originellement sur le principe que l'association entre une bonne connaissance de soi et du monde professionnel peut permettre de trouver un métier satisfaisant (Parsons, 1909). Plus tard, Super adaptera cette théorie en ajoutant l'impact de l'expérience professionnelle passée pour la construction de la carrière et introduira la question de la durabilité de la carrière (Super, 1957). Ces visions de l'orientation restent encore applicables aujourd'hui mais l'évolution et la complexification du monde économique et du marché du travail a contraint certaines adaptations de la pratique. L'accompagnement en orientation a alors évolué depuis le début des années 2000, avec un changement de paradigme s'adaptant mieux à l'évolution du marché du travail. Le but n'est à présent plus d'orienter la personne vers un métier mais plutôt d'établir son profil personnel, en mettant en avant ses valeurs, sa personnalité, ses ressources et ses intérêts, dans une vision plus holistique, offrant une plus grande adaptabilité aux possibles (Paul, 2003). L'approche constructiviste, au cœur de ce nouveau paradigme, voit l'individu comme un système en constante interaction avec son environnement cherchant de la stabilité au milieu des changements continuels (McMahon & Patton, 2016). Certain-e-s chercheur-euse-s en *Life Design*, une des approches modernes basée sur l'approche constructiviste, ont alors conceptualisé un modèle prenant en compte les différentes composantes de la vie de l'individu, et non pas seulement sa vie professionnelle dans une vision plus holistique de la personne (Savickas et al., 2009) pour l'aider à faire des choix de carrière durables et cohérents avec qui elle est fondamentalement.

La question de savoir ce qu'on veut faire de sa vie n'est plus seulement réservée aux adolescent-e-s en recherche de leur première formation, mais est une question réapparaissant cycliquement en fonction des modifications de la vie privée de l'individu. En effet, un changement de statut conjugal peut affecter directement la vision du travail, tout comme l'arrivée d'un enfant ou un problème de santé (Savickas et al., 2009). Les choix de carrière sont le reflet du concept de soi, qui émerge des différentes expériences de vie passées et qui évolue constamment tout au long de la vie. Le-a conseiller-ère de carrière doit donc prendre ces éléments personnels en compte pour aider la personne au mieux lors de ses différentes transitions.

Pour pallier ces changements de paradigme, il est nécessaire de revoir les méthodes d'accompagnement et les outils utilisés en entretien. Les conseiller·e·s en *Life Design* ont ainsi conceptualisé un modèle au travers d'approches narratives pour aider l'individu à identifier les différentes conceptions de lui-elle-même et d'adapter ces représentations avec le temps et le contexte. Les conseiller·ère·s peuvent également accompagner les individus vers une nouvelle représentation de leur travail, avec le job crafting, le concept d'apprentissage tout au long de la vie, ou en travaillant directement à augmenter leur employabilité (Fugate et al., 2004).

## 1.2 LA METHODE REFLECTORY

Aude Poriau a envisagé cet accompagnement et ce changement de paradigme d'une autre façon : en se basant sur les approches narratives, la psychologie positive et les apports constructivistes, elle a créé un jeu de société de développement personnel et de carrière, le Reflectory©. Celui-ci a pour objectif d'ouvrir un espace d'introspection ludique pour réfléchir à ses questionnements en collaboration avec les autres joueur·euse·s, de manière qualitative. L'outil peut être utilisé notamment en atelier de groupe dans un cadre d'accompagnement en orientation, ou simplement entre ami·e·s ou en famille dans un cadre privé. Les parties peuvent durer entre 1 et 2 heures selon la motivation des participant·e·s et leur nombre. Ce travail a ainsi pour but d'explorer les effets d'une partie de Reflectory© sur certaines dimensions essentielles à l'accompagnement en orientation.

### 1.2.1 LES APPROCHES NARRATIVES

Le jeu Reflectory© est donc l'outil analysé ici. Créé en 2020, il est basé sur plusieurs théories et approches fondées empiriquement, notamment sur les approches narratives. Celles-ci sont de plus en plus privilégiées par rapport aux designs expérimentaux purs, dans le conseil en orientation. Chaque personne étant différente, avec un parcours singulier, il est difficile de standardiser un modèle à appliquer (Savickas et al., 2009). Se raconter à haute voix, avec l'aide d'un·e conseiller·ère en orientation, permet de donner une cohérence des différents soi, dans ses différents rôles de vie. La conception de soi étant globalement plutôt inconsciente, le fait de l'exprimer à quelqu'un peut permettre de réaliser certains schémas répétitifs, et de mettre des mots sur les objectifs de vie (Del Corso & Rehfuß, 2011; Savickas, 2005). Le récit narratif n'est pas

objectif et ne cherche pas à l'être, il vise plutôt à refléter l'interprétation et les souvenirs subjectifs de la personne, afin de créer une image de soi cohérente. Pouvoir unifier toutes ces sous-parties du soi est essentiel pour se donner une cohérence et prendre confiance en ses capacités à atteindre ses objectifs. Le jeu étant basé en grande partie sur cette narration de soi, les questions posées lors de la partie demandent généralement une explication orale aux autres joueur·euse·s. Ceux·celles-ci prennent alors le rôle de conseiller·ère en orientation pour approfondir certaines réflexions, reformuler des éléments, soulever les thèmes récurrents et les incohérences de la personne. Aude Poriau (2021), la conceptrice du jeu, explique d'ailleurs :

*Chaque question du jeu amène le-la joueur·euse à verbaliser des éléments concernant son parcours, ses aspirations, ses pistes d'exploration et son projet, ce qui lui permet de se (ré)approprier son histoire et de la percevoir sous un angle nouveau, davantage constructif et valorisant (e.g., Savickas, 2005). En effet, c'est principalement au travers des histoires qu'elles se racontent sur elle-même et sur le monde, ainsi que sur la manière dont elles organisent leurs souvenirs que les personnes perçoivent leur réalité et y trouvent du sens (McAdams, 1993).*

### 1.2.2 LA PSYCHOLOGIE POSITIVE

L'autre base théorique du Reflectory© est la psychologie positive. Celle-ci a été popularisée pour compenser le large apport dans la littérature des approches centrées sur les problématiques des individus, dans le but d'apporter aussi des résultats empiriques sur ce qui fait que les personnes vont bien. Les chercheurs en psychologie positive étudient donc des aspects comme l'optimisme, l'amour, les relations, la motivation ou l'espoir, entre autres (Gable & Haidt, 2005; Seligman, 2002). Il existe une tendance naturelle à relever plutôt les aspects négatifs que positifs chez soi, mais se concentrer sur les succès, les qualités et les compétences peut avoir un impact positif sur l'image de soi. Le jeu Reflectory© cherche à renforcer les participant·e·s sur leurs forces, ressources, qualités et succès. Les questions sont formulées de façon qu'il soit pratiquement impossible de dire du mal de soi, et à pousser les participant·e·s à avoir une réflexion introspective de façon bienveillante. La psychologie positive permettant d'améliorer la satisfaction, la motivation et la productivité sur le lieu de travail (Martin, 2005), il semblerait alors qu'elle puisse avoir un impact sur la mise en mouvement des joueur·euse·s quant à leurs choix professionnels. Les outils de psychologie positive font totalement sens dans l'accompagnement en orientation et ils font déjà partie de certaines interventions pratiquées aujourd'hui, comme par exemple le bilan de compétences, l'entretien

motivationnel, la recherche des forces personnelles ou l'entretien de la gratitude pour ce qui va déjà bien dans sa vie (Rochat & Bellier-Teichmann, 2017; Rochat & Rossier, 2016).

### 1.2.3 LES APPORTS DU JEU DE SOCIETE

Un autre élément essentiel à la formule Reflectory© est le côté ludique d'un jeu de société. Le jeu de société aurait un impact sur les fonctions cognitives, notamment sur le raisonnement fluide, la mémoire à court-terme, la compréhension et la vitesse de traitement de l'information (Burgoyne et al., 2016; Yogman et al., 2018). Cela est également vrai chez les personnes atteintes de déficits cognitifs, qui verraient une amélioration de leur mémoire de travail et de leur attention après des parties régulières du jeu de Go (Iizuka et al., 2018). De même, les jeux de plateaux auraient une influence positive sur les symptômes des personnes atteintes d'un trouble de l'attention (Kim et al., 2014). Les adeptes de jeux vidéo ressentent également les effets positifs d'une pratique régulière, notamment par une meilleure productivité, de l'optimisme et un tissu social fort (McGonigal, 2010). La méthode SuperBetter, conçue par Jane McGonigal est un bon exemple de l'augmentation de la productivité par le jeu (McGonigal, 2015). Son idée est d'ajouter des éléments ludiques de jeux vidéo dans la vie réelle afin de se motiver, en se basant sur trois points principaux : le fait d'effectuer des quêtes, de chercher des « Power Ups » (des actions qui fournissent de la force, de l'énergie et du plaisir) ainsi que de combattre des vilains (ses mauvaises habitudes personnelles). Cette méthode a fait ses preuves, montrant que le côté ludique peut permettre d'initier des changements. Le jeu semblerait donc avoir des effets positifs sur les individus. Ferriz-Valero et ses collègues (2020) ont montré que l'apprentissage au travers du jeu, dans ce cas en s'identifiant à des personnages fictifs ayant des rôles distincts, a un effet positif sur les performances au niveau universitaire, et sur la motivation extrinsèque (par punition et récompense), mais pas sur la motivation intrinsèque de la personne (Ferriz-Valero et al., 2020). Une étude a même été réalisée directement sur le jeu de plateau dans l'orientation professionnelle, les auteurs y décrivent que :

*Le jeu de société en groupe peut être un moyen efficace de réfléchir à des possibilités, d'élargir les perspectives, de favoriser l'élaboration d'un sens et d'une vision individuels, et de promouvoir la réflexion et la conscience de soi, ce qui permet [aux participants] de clarifier leurs futurs plans de carrière et d'avoir confiance en eux. Ces aspects sont importants pour*



*développer l'adaptabilité professionnelle et la capacité à s'épanouir dans un monde complexe et en constante évolution* (Uy, 2019, Traduction personnelle).

Il semble alors totalement pertinent de reprendre le jeu en tant qu'outil de développement de carrière.

#### 1.2.4 L'IMPACT DU GROUPE

Le jeu Reflectory© part de l'idée que la collaboration en groupe va permettre de pousser la réflexion autour des projets des différent-e-s participant-e-s. Il a déjà été démontré, notamment dans les apprentissages scolaires, que la collaboration aurait un effet facilitateur à l'assimilation d'informations. Elle permettrait une meilleure rétention par un partage de la compréhension de la matière, un traitement de l'information plus approfondi ainsi qu'un développement de la pensée critique (Jorczak, 2011). Le partage des points de vues de chacun-e, avec entre autres son vécu, sa sensibilité et son éducation créerait un certain inconfort que nous chercherions instinctivement à résoudre en avançant mutuellement vers une solution ou un point de vue plus convergent (Stahl, 2000). Les différentes études menées sur le sujet ne sont pas unanimes mais une partie d'entre elles sont d'avis que la collaboration entre pairs serait alors plus efficace que l'interaction entre étudiant-e-s et professeur (Jorczak, 2011). L'effet serait même encore plus fort pour les groupes les plus hétérogènes. Le peer-learning fait également écho à la collaboration et le travail d'équipe, essentiel dans une grande partie des emplois actuels. De nombreuses études ont d'ailleurs tenté de mesurer les effets de l'apprentissage actif, soit un apprentissage demandant un réel engagement de la part de l'apprenant-e (Prince, 2004). La méta-analyse de Prince et collègues (2004) semble confirmer que le type d'apprentissage non-traditionnel tel que par la collaboration et la coopération a des effets plus bénéfiques que les méthodes traditionnelles passives, axées parfois sur la compétition et le travail individuel (Prince, 2004).

De plus, de nombreuses études ont montré l'impact du soutien social dans le sentiment d'efficacité lié au choix professionnel, qui est positivement corrélé au sentiment d'être soutenu par sa famille et ses pairs notamment (Jemini-Gashi et al., 2021). Brown et Krane (2000) ont également montré qu'un des éléments les plus efficaces dans les interventions en orientation est le modeling, soit le fait de pouvoir s'inspirer des parcours d'autres personnes et les imiter (Brown & Krane, 2000). Il est donc intéressant d'introduire des témoignages et des anecdotes de personnes extérieures ou de psychologues afin de montrer des exemples de réussites sur lesquels pourront se baser les

client·e·s. Cela fonctionnerait d'autant plus que la personne prise en exemple a une caractéristique semblable aux participant·e·s. Cela rejoint également la conclusion de Tesser et Campbell (1980), qui ont montré que la performance à une tâche est meilleure s'il y a des similarités entre les personnes effectuant la tâche (Tesser & Campbell, 1980), contrairement aux conclusions de Jorczak (2011). Il semblerait qu'avoir des caractéristiques communes avec quelqu'un à qui on est comparé affecterait notre identité personnelle et nous pousserai à vouloir redéfinir une meilleure image de soi. Ces résultats pourraient impliquer qu'une personne appartenant à un groupe avec une caractéristique commune, soit des difficultés à orienter sa carrière ou sa formation, pourrait être poussée à prendre les choses plus sérieusement et essayer de progresser dans sa recherche de solutions personnelles. De plus, des personnes avec des vécus très différents, qui racontent leur parcours lors du jeu devraient pouvoir s'inspirer mutuellement vers de meilleurs choix de carrières (Brown & Krane, 2000). Il est intéressant de confronter ces différents résultats afin de voir quels effets pourrait avoir un jeu en autogestion par un groupe de personnes avec un âge, une carrière, un parcours différent.

Le Reflectory© pousse à la collaboration et à la coopération, au travers du peer-learning. En effet, les participant·e·s alimentant par eux-mêmes la discussion et la recherche de réponse aux questions posées par les cartes de leurs co-participant·e·s. Les groupes sont hétérogènes mais partagent la caractéristique de ne pas avoir de projet défini pour l'avenir, ce qui peut autant amener des visions complémentaires et riches que cette envie de se dépasser pour garder une bonne vision de soi en progressant vers l'objectif partagé.

### 1.3 EFFETS VISES PAR LE JEU

Masdonati et collègues (2009) ont réalisé une étude sur l'efficacité du counseling de carrière en Suisse et ont ainsi montré que le counseling avait un effet sur l'indécision vocationnelle, sur la satisfaction de vie et ont démontré le rôle essentiel de l'alliance de travail pour le conseil de carrière (Masdonati et al., 2009). Dans le but de tester le jeu et ses effets sur les participant·e·s, nous nous sommes donc intéressés à 3 dimensions qui pourraient être influencés par une partie de Reflectory©, comme elles sont influencées par du counseling de carrière traditionnel : le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), l'indécision vocationnelle et l'auto-connaissance de soi.

### 1.3.1 L'AUTO-CONNAISSANCE DE SOI

L'un des modèles utilisés en psychologie de l'orientation, afin de schématiser le processus de choix, est le modèle en forme de pyramide de Parsons (Parsons, 1909). Celle-ci est composée de trois étages : une large base représentant la connaissance de soi, un étage intermédiaire représentant la connaissance du monde professionnel et le sommet, représentant une position méta du choix, soit l'interaction entre les deux premiers étages. Il a été démontré que le bilan de compétences a un impact significatif sur l'auto-connaissance, sur l'estime de soi et sur l'image de soi, cela de façon durable dans le temps (Gaudron et al., 2001). La connaissance de soi semble ainsi essentielle au bilan d'orientation, tout comme au bilan de compétences : se connaître suffisamment permet de poser un « filtre » sur l'ensemble des possibilités existantes, par exemple le nombre d'années d'études que la personne est prête à passer, ses qualités possédées et requises selon le type de domaine visé, le milieu qui lui corresponde le mieux etc. Avoir une bonne connaissance de soi augmenterait la capacité à se fixer des objectifs et à les atteindre, il serait donc utile aussi au niveau de l'orientation, afin de favoriser la mise en mouvement (Ridley et al., 1992).

### 1.3.2 LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est défini par :

*Les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles (Bandura & Locke, 2003; Rondier, 2004).*

Le SEP viendrait de 4 sources principales : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, donc par observation et comparaison sociale, la persuasion verbale d'autrui et les états physiologiques et émotionnels de la personne (Rondier, 2004). Ces dimensions font écho à plusieurs aspects du jeu Reflectory©, notamment le fait que les joueur·euse·s s'inspirent entre eux·elles de leurs parcours respectifs et se soutiennent mutuellement, créant une certaine expérience vicariante. De par ses apports de psychologie positive, le jeu est très axé sur l'établissement des forces et des ressources personnelles, ce qui pourrait également augmenter l'expérience de maîtrise perçue par les participant·e·s. Il y a de plus un lien entre le SEP et la motivation (Degand et al., 2021),

il est donc important de se croire capable d'atteindre ses objectifs pour pouvoir se motiver à les poursuivre. Cela fait sens dans la vie personnelle mais en particulier pour les projets professionnels. La méta-analyse de Choi et collègues a révélé un lien fort entre l'estime de soi, l'identité vocationnelle et le sentiment d'efficacité personnelle lié aux choix professionnels (Choi et al., 2012). De plus, un SEP élevé est corrélé négativement avec l'indécision vocationnelle. Il nous semble alors très cohérent de tester cette variable dans le cadre d'un jeu de société de développement personnel et de carrière tel que le Reflectory©. Il nous intéresse ainsi de tester si une partie de Reflectory© exercerait une influence sur le sentiment d'efficacité personnelle, qui pourrait alors potentiellement faciliter le choix professionnel et permettre de concrétiser les actions dans le but d'atteindre les objectifs fixés.

### 1.3.3 L'INDECISION VOCATIONNELLE

L'indécision vocationnelle est définie comme la difficulté à prendre une décision au sujet de la vocation qu'on aimerait poursuivre (Guay et al., 2003). Gati, Krausaz et Osipow (1996) ont développé un modèle de classification des différentes difficultés qui peuvent être rencontrées lors d'un choix professionnel à venir. Ils-elles ont défini trois catégories principales : Le manque de préparation, le manque d'informations et les informations inconsistantes (Gati et al., 1996). Ces 3 grandes catégories sont sous-divisées en 10 sous-groupes, dont certaines nous semblent particulièrement pertinentes en rapport avec le jeu Reflectory©.

Il s'agit ici de *l'indécision chronique*, qui se demande si la personne est indécise de façon généralisée, peu importe le choix qu'elle a à faire, et donc pas uniquement les décisions liées au choix professionnel. Cette difficulté peut être expliquée par une façon pessimiste de voir le monde ou par une tendance à l'anxiété (Saka & Gati, 2007). Il nous semblait intéressant de mesurer ce trait afin de voir si le fait de mieux se connaître, d'avoir un meilleur sentiment d'auto-compétence, avait un impact sur le fait d'être indécis de façon chronique. L'effet pourrait induire une augmentation de la confiance en l'avenir, qui diminuerait l'anxiété ou le pessimisme.

Certaines personnes sont également bloquées dans leur choix professionnel à cause de *croyances dysfonctionnelles*. La personne développe des croyances faussées sur les enjeux, les conséquences des choix ainsi que leur irréversibilité, qui peuvent alors limiter la mise en action des projets. En discuter par oral avec autrui pourrait potentiellement participer à réaliser le décalage de ce type de pensées face à la réalité, comme avancé par

les approches narratives. La partie se déroulant en interaction sociale, nous partons de l'idée que verbaliser ce type de croyances en jouant et en discuter avec les autres participant·e·s devrait réduire cet enjeu. De plus, les aspects de la psychologie positive, comme une approche renforçante accentuant les ressources peut permettre à la personne de prendre conscience des décalages expérimentés.

Une autre dimension que le jeu devrait améliorer est la dimension du *manque d'information sur soi*, potentiellement corrélée à la connaissance de soi. La personne est parfois bloquée car elle ne connaît pas assez ses intérêts, ce qu'elle aime, ce qui est en accord avec ses valeurs ou sa personnalité (Parsons, 1909). Le jeu poussant à l'introspection et donc à la réflexion sur soi, il devrait avoir un effet positif sur le manque d'information sur soi (Carruthers, 2009).

Un autre élément qui peut rendre un choix de carrière difficile est le fait d'avoir des *informations incohérentes*. Cela arrive lorsque la personne a des intérêts difficilement conciliables, une vision contradictoire de certains aspects d'elle, des métiers ou des moyens pour atteindre ces professions. Il n'est pas rare de pencher entre deux possibilités sans réussir à les départager, chacune remplissant des intérêts ou des besoins différents. La partie de Reflectory©, de par son approche narrative, pourrait avoir un impact sur cette dimension du fait de l'importance de verbaliser les problèmes pour pouvoir les résoudre (Savickas, 2005).

De même pour les *conflits internes*, la dernière dimension qui nous intéresse ici. Celle-ci concerne les personnes ayant de la peine à relier leurs intérêts et les possibilités envisageables en terme de professions ou de formations (Gati et al., 1996). Ces dimensions font sens également de par leur lien avec l'entretien motivationnel, qui vise la mise en mouvement par la réduction d'une ambivalence personnelle (Rollnick & Miller, 1995).

Lors d'intervention de conseil en orientation, il est fréquent d'avoir recours au questionnaire *Career Decision Difficulties Questionnaire* (CDDQ) afin d'identifier directement sur ce qui pose problème dans le choix professionnel (Gati et al., 2000). Il n'est pas rare de mesurer également l'effet de l'intervention en faisant remplir le questionnaire à nouveau. Il semble alors intéressant de tester ici l'effet de la partie sur l'indécision des participant·e·s, chacun·e ayant ses propres indécisions au niveau de son orientation professionnelle.

#### 1.3.4 LA MISE EN MOUVEMENT

Brown et collègues ont mené une méta-analyse sur les nombreuses études menées sur les éléments menant à une prise en charge en orientation efficace. Ils ont ainsi pu poser plusieurs hypothèses, dont notamment le fait qu'écrire ses objectifs et ses plans pour l'avenir augmente l'effet de l'intervention en orientation (Brown et al., 2003). Cela augmenterait la tendance à chercher à atteindre ces objectifs et donc à mettre en place les efforts nécessaires à cela. Ces objectifs devraient être construits de manière à être le plus facilement implémentable (Gollwitzer, 1999) : ils devraient demander le moins de charge cognitive possible lors de leur implémentation et donc être décomposés à l'avance en sous-objectifs clairs et facilement réalisables. Les capacités de la personne à s'adapter et à être créative dans sa recherche de solution peut avoir un effet facilitateur sur l'implémentation de l'objectif. Gollwitzer (1999) différencie le *Goal Intention* et le *Goal Implementation*, différenciant ainsi l'intention (le désir énoncé sous forme d'objectif) et l'implémentation (l'établissement du moment, du lieu et de la manière d'atteindre cet objectif). Ces différents éléments correspondent très bien au journal de bord du Reflectory©, qui incite les participant·e·s à écrire les idées qu'ils·elles retiennent pour la suite et quelles prochaines démarches ils·elles souhaitent entreprendre dans cette direction. Il y a donc une question qui concerne l'établissement d'objectifs futurs, et une qui décompose cet objectif en « petits pas » qui pourront être faits par la suite pour les atteindre.

Le fait de planifier ses objectifs par écrit serait d'autant plus fort si le·la client·e recevait en sus un feedback personnalisé de la part d'un·e conseiller·ère (Brown et al., 2003). La partie de jeu se termine normalement avec un feedback individualisé, lors de laquelle les joueur·euse·s sont invité·e·s à relever ce qui les a impressionné·e·s et les forces des autres participant·e·s. Ce feedback, bien que fait par un pair et non par un professionnel, pourrait ainsi renforcer l'effet de la partie en tant qu'outil d'orientation.

## 1.4 OBJECTIFS ET HYPOTHESES DU TRAVAIL

Aucune étude n'ayant à notre connaissance été faite sur le jeu Reflectory© (Poriau, 2021), la nôtre a une visée exploratoire, basée sur un modèle mixte. Celui-ci permet une grande variété de mesures et ne nécessite pas un nombre très élevé de participant-e-s. Tous les questionnaires étaient à remplir en ligne de façon totalement anonyme. Les mesures ont été faites avant et après la partie afin de pouvoir observer une potentielle évolution des scores. Nos hypothèses sont que le jeu Reflectory© induit :

- H1 : une augmentation de l'auto-connaissance de soi (EAAC)
- H2 : une augmentation du sentiment d'efficacité (SEP)
- H3 : une diminution de l'indécision vocationnelle (Rc, Rd, Ms, Iu, Ii)

Nous nous attendions également à trouver des effets positifs du jeu sur les participant-e-s dans les parties qualitatives, telles qu'une progression dans leurs réflexions sur leur vision professionnelle et personnelle, voire même une certaine application concrète au travers de prises de décision ou de « petits pas » établis. Ces résultats proviendraient du troisième questionnaire qui a demandé des réponses élaborées, permettant une discussion sur les réflexions menées durant et après la partie.





## 2. MÉTHODE

### 2.1 PARTICIPANT·E·S

20 participant·e·s ont pris part à une partie de Reflectory©. Tou·te·s étaient majeur·e·s et avaient entre 21 et 44 ans ( $M = 27.10$ ,  $ET = \pm 6.46$ ). Il y avait une grande majorité de femmes ( $n=17$ ) par rapport aux hommes ( $n=3$ ) et aux personnes non-binaires ( $n=0$ ). Beaucoup avaient obtenu un diplôme de niveau Bachelor ( $n=13$ ), certain·e·s avaient une maturité ( $n=3$ ) ou une formation initiale de type CFC ( $n=2$ ). Une personne était détentrice d'un CAS et une d'un diplôme de formation en cours privés. 14 participant·e·s étaient encore étudiant·e·s ou en formation, dont une personne en formation en emploi. Deux étaient salarié·e·s, deux sans-emploi, une en stage et une personne à moitié salariée et à moitié à son compte (Annexe 1.1).

Les critères d'inclusion étaient d'être majeur·e, de parler suffisamment bien français pour pouvoir prendre part à des discussions en groupe et d'être ouvert·e et motivé·e à réfléchir sur soi et sur son parcours. Cette condition nous assurait de la participation volontaire des joueur·euse·s, qui seraient ouvert·e·s à l'introspection. Le recrutement se basait sur la question « Vous vous posez des questions sur votre parcours ou vos choix professionnels ? », il était donc également induit que les participant·e·s aient une problématique qu'ils-elles souhaitent interroger. Cependant, certain·e·s d'entre eux-elles se sont plutôt inscrit·e·s par curiosité pour l'outil, sans réels questionnements quant à leur propre parcours.

Les participant·e·s n'étaient pas rémunéré·e·s, mise à part avec une collation durant la partie de jeu. Les réflexions menées durant la passation pouvaient cependant apporter quelques réponses à leurs questionnements personnels.

## 2.2 PROCEDURE

### 2.2.1 PRE-TEST

Le questionnaire a été pré-testé par 4 femmes âgées entre 21 et 24 ans, dont l'expérimentatrice. Les réponses nous intéressaient moins que la façon dont les questions étaient comprises. Le but de ce pré-test était de se familiariser avec le jeu et de vérifier la compréhension des questions. La majorité des remarques portaient sur la clarification des énoncés et la pertinence de certaines questions. Certaines ont pu être éclaircies, mais une partie n'ont pas pu être réellement modifiées étant donné qu'elles provenaient d'échelles validées empiriquement. L'écriture inclusive a en revanche été ajoutée à la formulation des questions. Les questions sur la situation de la personne étaient originellement basées sur les questions du schéma Klix (Klix, 1971) mais étaient difficilement compréhensibles sous forme de question simple. Nous les avons remplacées par l'échelle de Gati qui permet de se placer sur son degré de certitude quant à ses choix futurs (Gati et al., 2003).

### 2.2.2 RECRUTEMENT

Le recrutement s'est effectué via différents réseaux sociaux. La création d'un flyer a permis de partager simplement le but de l'étude et les conditions de participation (Annexe 3). Il a été envoyé par courriel aux différents offices régionaux de placement ainsi qu'aux centres d'orientation de Lausanne et de Sion. Un seul a accepté de mettre nos flyers à disposition, mais personne ne nous a vraisemblablement contacté par ce biais. Nous avons également fait appel à un cabinet d'orientation privé de Sion, qui nous a permis de recruter 2 participant-e-s. Le recrutement s'est déroulé en deux vagues, une première en début juin a permis d'effectuer quatre parties entre le 12 et le 20 juin, avec un total de 12 participant-e-s. Certain-e-s n'ayant pas rempli le 3<sup>e</sup> questionnaire, nous avons décidé d'organiser de nouvelles parties afin d'avoir suffisamment de données à analyser. Une deuxième vague de recrutement a alors eu lieu en août afin de d'organiser deux parties supplémentaires en octobre, avec 8 participant-e-s au total. Pour s'inscrire, les futur-e-s joueur-euse-s devaient nous contacter par mail, ils recevaient alors toutes les explications nécessaires à la compréhension de l'étude et à leur participation. Ils-elles étaient alors assigné-e-s à une partie parmi celles disponibles.

### 2.2.3 PREMIER QUESTIONNAIRE (T1)

Deux jours avant la date de la partie, les participant-e-s ont reçu un mail avec les différentes informations sur le déroulement de la partie, un rappel du lieu de rendez-vous ainsi que le lien les renvoyant au premier questionnaire quantitatif. Il leur était demandé de le remplir au plus tard avant le début de la partie. Le questionnaire s'ouvrait sur une introduction à l'étude, avec un rappel de toutes les informations principales. En cliquant sur suivant, on accédait au formulaire de consentement. Celui-ci affirmait la confidentialité des données, le caractère volontaire de l'étude et le fait qu'aucun risque n'était encouru par les participant-es. Il était nécessaire de cliquer sur « oui » à la question « Je consens à participer à l'étude sur le jeu Reflectory© » pour accéder au questionnaire. Il était ensuite demandé de choisir un code personnel d'identification anonyme. Ce code était défini par la première lettre du prénom de la mère, la première lettre du prénom du père ainsi que des deux derniers chiffres de l'année de naissance des joueur-euse-s (ex : FD97). Ce code nous a permis de regrouper les différentes vagues de questionnaires sans avoir à demander l'identité des participant-e-s. Pour simplifier le regroupement des données, les deux premiers questionnaires étaient accessibles avec le même lien. Les participant-e-s devaient alors choisir entre la première et la deuxième vague, en fonction du questionnaire auquel ils-elles devaient accéder. S'ouvrait alors la section démographique, avec des questions au sujet du genre, de l'âge, du niveau de formation achevée et de la situation professionnelle actuelle. Il leur était également demandé d'évaluer où en était leur choix de métier ou de formation pour l'avenir sur une échelle en 6 points allant de « Je ne sais pas du tout dans quelle direction je veux aller » à « J'ai fait un choix définitif et j'en suis convaincu-e », selon l'échelle de Gati et collègues (2003), ainsi que de décrire librement leurs attentes par rapport à la partie de Reflectory©. S'en suivaient les items liés aux échelles quantitatives, mesurant le sentiment d'efficacité personnelle, les cinq sous-dimensions de l'indécision vocationnelle ainsi que l'auto-connaissance par attention à soi et auto-analyse, soit 43 questions. Cliquer sur « suivant » après la dernière question envoyait directement le questionnaire.

#### 2.2.4 PARTIE DE REFLECTORY©

Les parties avaient lieu au centre de consultations en orientation de l'université de Lausanne (VD) ou dans un local à Ardon (VS). Les participant·e·s étaient divisés en groupes de 3, 4 ou 5 joueur·euse·s. La plupart ne se connaissait pas, ou très peu. 30 minutes étaient dédiées à l'accueil afin que les joueur·euse·s puissent faire connaissance. L'expérimentatrice expliquait le cadre de l'étude, le déroulement de la partie, laissait chacun·e se présenter en quelques mots en énonçant ses questionnements et ses attentes personnelles d'une réflexion sur son avenir professionnel.

Le cadre était très important pour que la partie se déroule au mieux : il était expliqué clairement que le jeu avait pour but d'offrir un espace de réflexion bienveillant et sans jugement, et qu'il était important que le groupe se sente libre d'intervenir lors des réponses des autres participant·e·s, en creusant la réponse ou en faisant part de réflexions spontanées par exemple. Il était également précisé que le but de la partie n'était pas de trouver des réponses de type information précise sur une formation ou un métier, mais de se questionner de manière générale sur des problématiques et questionnements personnels. Les joueur·euse·s reportaient alors leurs questionnements sur leur « journal de bord » individuel. Une charte de bonne conduite était définie par le groupe, qui reprenait généralement des éléments tels que la bienveillance, le non-jugement, l'écoute et la confidentialité.

Les règles du jeu étaient ensuite expliquées par l'expérimentatrice, qui définissait également le nombre de tours initiaux. Les parties de 4 joueur·euse·s duraient généralement 4 tours, c'est-à-dire que chaque personne avait la possibilité de tirer 4 cartes. Le groupe de 5 personnes n'a pu faire que 2 tours par manque de temps et ceux de 3 personnes ont pu jouer entre 4 et 5 tours.

A tour de rôle, un·e joueur·euse tirait le dé et piochait la couleur de la carte correspondante. Celle-ci le·la questionnait sur l'un des quatre thèmes principaux : son *parcours*, ses *aspirations*, son *exploration* ou ses *projets*. Le jeu étant basé sur la collaboration, il était important que les autres participant·e·s s'entraident pour répondre aux défis posés par les cartes. A la fin de la partie, chacun a pris le temps de remplir les différentes cases du journal de bord.

L'expérimentatrice prenait un rôle d'observatrice durant la partie, tentant de répliquer les conditions de jeu telles qu'elles auraient été pour un groupe de personnes se réunissant en autonomie pour se questionner sur leur orientation. Elle n'intervenait que

lors de la mise en place au début, pour indiquer qu'ils-elles arrivaient au dernier tour, ainsi que pour initier la clôture du jeu et désigner le-la gagnant-e. Il aurait également été pertinent qu'elle prenne la posture d'accompagnante durant la partie afin de creuser les réponses données et de pousser les réflexions un peu plus loin. Cependant, il est difficile de se comporter exactement de la même manière avec tous les groupe. Avoir cette posture aurait donc pu biaiser certaines réponses en fonction de l'investissement plus ou moins grand de l'expérimentatrice dans les parties.

#### 2.2.5 DEUXIEME QUESTIONNAIRE (T2)

Deux jours après la partie, un mail était envoyé aux participant-e-s avec le lien leur permettant d'accéder au deuxième questionnaire. Le lien étant le même que celui du premier questionnaire, il s'ouvrait sur les mêmes informations, avec un rappel du consentement et le code personnel à entrer. En demandant ensuite d'avoir accès au deuxième questionnaire, la page s'ouvrait sur les 34 questions des échelles du premier questionnaire, suivi de 6 questions plus générales d'évaluation de la partie de jeu.

#### 2.2.6 TROISIEME QUESTIONNAIRE (T3)

Six semaines après la partie, un dernier mail était envoyé aux participant-e-s avec un lien leur permettant d'accéder cette fois au troisième questionnaire. Le questionnaire s'ouvrait sur une page d'information leur expliquant que nous attendions des réponses les plus complètes et détaillées possibles. Après avoir entré leur code personnel et confirmé une dernière fois leur consentement à participer à cette étude, il était demandé d'entrer quelques données démographiques telles que l'âge, le genre et le niveau de formation achevée (dans le but de pouvoir associer les participant-e-s en cas de mauvais code entré). S'en suivaient les trois sections du questionnaire, traitant du choix professionnel, de la connaissance de soi et reprenant le journal de bord de la partie. Pour ces dernières, les réponses étaient à écrire dans des zones de textes libre. Le questionnaire terminait sur un remerciement pour la participation.

## 2.3 JEU REFLECTORY© ET JOURNAL DE BORD

L'étude se base sur le jeu Reflectory© créé par Aude Poriau en 2019 (Poriau, 2021). Le coffret est composé de 4 sets de cartes différents, explorant des thématiques diverses du choix et du projet professionnel. Les cartes *Parcours* traitent de la personnalité et des compétences, les cartes *Aspiration* des intérêts, valeurs et besoins, les cartes *Exploration* de la recherche concrète d'informations et des démarches à effectuer, et finalement les cartes *Projet* aident à la définition d'un projet professionnel ou privé. Les cartes posent des questions qui peuvent être répondues de façon individuelle ou à l'aide du groupe, et de manière orale, au travers du mime, de photos, dessins ou de construction manuelle.

Le jeu est accompagné d'un journal de bord individuel sur lequel chaque participant·e note ses questionnements professionnels et personnels avant le début de la partie. Ce journal doit être complété après le jeu avec les éléments retenus de la partie. Les questions posées dans le journal sont les suivantes :

- *Quelles sont les questions que je me pose et auxquelles je souhaite avoir des éléments de réponse en jouant au REFLECTORY© ?*
- *Quelles sont mes forces (qualités et compétences) principales ?*
- *De quoi puis-je être fier/fière dans mon parcours ?*
- *Qu'est-ce qui m'intéresse dans la vie et me motive ?*
- *Quelles sont les possibilités et idées que je retiens ?*
- *Quels sont les prochains petits pas que je souhaite faire pour avancer dans ma réflexion et me rapprocher de mon objectif ?*

Une zone de prise de notes libre permet aux participant·e-s d'écrire les points qu'ils-elles souhaitent retenir tout au long de la partie.

## 2.4 ÉCHELLES

### 2.4.1 AUTO-CONNAISSANCE DE SOI (EAAC)

Notre première variable est l'auto-connaissance de soi, mesurée avec l'échelle de niveau d'auto-connaissance par attention à soi et auto-analyse (EAAC) d'après l'étude de Bernaud et Lemoine (2001). Cette échelle est composée de 32 items, dont nous avons décidé de ne retenir que les items impairs. Ceux-ci « visent à exprimer une attention portée à soi se traduisant par une connaissance de soi et de sa situation », les items pairs traitant plutôt « d'une capacité d'intervention sur soi et sur sa conduite » (Bernaud & Lemoine, 2001). La sous-échelle d'items impairs est composée de 16 items : les réponses

aux 8 premiers items étaient à scorer sur une échelle de Likert en 4 points, allant de « non » à « oui », les 8 réponses suivantes sur une échelle en 4 points allant de « presque jamais » à « très souvent ». L'échelle EAAC a été validée empiriquement avec un Alpha de Cronbach de .81 (Bernaud & Lemoine, 2001).

#### 2.4.2 SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE (SEP)

Pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle, nous avons procédé à une traduction de la New General Self-Efficacy Scale, composée de 8 items. Les réponses à ces items étaient à placer sur une échelle de Likert en 5 points, allant de « fortement en désaccord » à « fortement en accord ». Pour la version originale, une fidélité moyenne de  $\alpha = .87$  a été observée (Chen et al., 2001), tandis que notre traduction de l'échelle a atteint un alpha de .85.

#### 2.4.3 INDECISION VOCATIONNELLE

Par souci de pertinence et afin de garder des questionnaires relativement courts, nous nous sommes concentrés sur 5 des 10 sous-échelles du Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ ; Gati et al., 1996) : L'*indécision chronique* (Rc), composée de 3 items, les *croyances dysfonctionnelles* (Rd), composée de 4 items, le *manque d'informations sur soi* (Ms), composée de 4 items, les *informations incohérentes* (Iu), composée de 3 items ainsi que les *conflits internes* (Ii), composée de 5 items.

Les réponses à ces différents items étaient à scorer sur une échelle de Likert en 9 points, allant de « ne me décrit pas » à « me décrit bien ». Les différentes sous-échelles ont été validées empiriquement avec des Alphas de Cronbach de .70 pour Rc, .46 pour Rd, .80 pour Ms, .79 pour Iu, et .64 pour Ii (Gati et al., 2000).

#### 2.4.4 QUESTIONNAIRE DE SUIVI

Le troisième questionnaire à remplir était un questionnaire de questions ouvertes et de discussion sur les différentes réflexions amenées par la partie de Reflectory©. Il était séparé en trois sections principales.

La première revenait sur le choix professionnel, avec 5 questions portant sur leur situation professionnelle actuelle, les changements depuis la partie et la part attribuée au jeu dans cette évolution. Les deux premières étaient des réponses à cocher, les 3 dernières étaient des cases de texte libre. La deuxième partie avait pour objectif de faire réfléchir les participant-e-s sur leur connaissance de soi en rapport à la partie de Reflectory©. Elle

était composée de 3 questions ouvertes, qui revenaient notamment sur les différents constats posés durant et depuis le jeu, les choses apprises et d'évolution de la connaissance de soi de la personne. La troisième partie demandait aux joueur·euse·s de reprendre leur journal de bord pour rappeler leurs réponses aux 6 questions de celui-ci. Elles abordaient leurs forces, intérêts, motivations et « petits pas » souhaités dans la direction de leurs projets. Les 5 questions suivantes servaient à poursuivre la réflexion sur ces thématiques et à observer où la personne en est actuellement et sa progression réelle vers son projet. Une dernière case libre permettait aux participant·e·s d'ajouter des commentaires, remarques, suggestions, etc.

## 2.5 ÉTHIQUE

Les participant·e·s ont été informé·e·s du but de l'étude et ont donné leur consentement à l'utilisation de leurs données avant de pouvoir accéder au questionnaire. La participation était volontaire et ne comportait aucun risque pour l'intégrité physique ou psychique. Les participant·e·s pouvaient révoquer leur participation à tout moment et sans justification. Les réponses ont été traitées de manière anonyme et confidentielles, grâce au code personnel individuel. La recherche respecte le code de déontologie de la société suisse de psychologie et n'est pas soumis à la Loi fédérale relative à la recherche sur l'être humain (LRH).



### 3. RÉSULTATS

#### 3.1 DONNEES QUANTITATIVES

##### 3.1.1 ANALYSE DESCRIPTIVES

L'analyse des différentes distributions des variables en regard de leur normalité a été effectuée au moyen des histogrammes, des boxplots et du test de Kolmogorov-Smirnov. Les histogrammes suivent relativement la forme gaussienne, et les boxplots sont relativement symétriques. Le test de Kolmogorov-Smirnov montre des distributions normales à l'exception de l'indécision chronique au temps 1, et de l'auto-connaissance de soi au temps 1 ( $p < .05$ ). Le nombre de participant·e·s étant retreint ( $N=20$  au temps 1,  $N=18$  au temps 2) ces données doivent être considérées avec prudence.

L'analyse de la voussure (Kurtosis) et de l'asymétrie révèlent que toutes les mesures sont inférieures à 1, le caractère de normalité de la distribution est donc acceptable. L'analyse de la voussure tend à définir les distributions comme platykurtiques pour toutes les variables, à l'exception de SEP au T1, Rc au T1 et Rd au T2 qui ont une distribution leptokurtique (Table 1).

**Table 1**  
**Statistiques descriptives des variables dépendantes**

		SEP		Rc		Rd		Ms		Iu		Ii		EAAC	
		T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
<i>N</i>	Valide	20	18	20	18	20	18	20	18	20	18	20	18	20	18
	Manquant	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2
Moyenne		3.63	3.89	5.93	5.09	3.79	3.36	4.53	4.17	4.47	3.87	4.36	4.00	2.70	2.99
Écart-type		.59	.39	1.80	1.48	1.87	1.45	1.44	1.65	1.57	1.61	1.41	1.29	.37	.44
Asymétrie		-.83	.18	-.73	-.42	-.66	.71	.48	.30	-.37	.28	.61	-.19	-.87	-.58
Kurtosis		.29	-.56	.76	-.73	-.54	.16	-.76	-.62	-.48	-.73	-.33	-.11	-.65	.76

SEP = sentiment d'efficacité personnelle, Rc = indécision chronique, Rd = croyances dysfonctionnelles, Ms = manque d'informations sur soi, Iu = Informations inconsistantes, Ii = conflits internes, EAAC = auto-connaissance de soi

### 3.1.2 DIFFERENCES GENERALES ENTRE LES DEUX VAGUES

Le tableau des corrélations (table 2) montre de bonnes corrélations entre les différentes paires, toutes significatives,  $p < .05$ . Cela confirme que les paires sont bien appariées et qu'il y a un lien fort entre l'auto-évaluation d'un individu avant et après la partie.

**Table 2**  
**Corrélations des échantillons appariés entre les deux vagues de questionnaires**

	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
SEP T1 et T2	18	.693	.001
Rc T1 et T2	18	.650	.003
Rd T1 et T2	18	.716	.001
Ms T1 et T2	18	.467	.051
Iu T1 et T2	18	.523	.026
Ii T1 et T2	18	.643	.004
EAAC T1 et T2	18	.807	.000

SEP = sentiment d'efficacité personnelle ; Rc = indécision chronique ; Rd = croyances dysfonctionnelles ; Ms = manque d'informations sur soi ; Iu = informations incohérentes ; Ii = conflits internes, EAAC = auto-connaissance de soi

Un T-test pour échantillons appariés nous a permis de définir s'il y avait des différences significatives entre les deux temps de mesure pour nos différentes variables quantitatives. Le test des échantillons appariés montre une différence significative pour l'auto-connaissance de soi (EAAC) entre le temps 1 et le temps 2, il y a donc une augmentation significative de l'auto-connaissance après la partie ( $M=2.99$ ,  $ET=.44$ ) par rapport à l'état avant la partie de Reflectory© ( $M=2.77$ ,  $ET=.32$ ),  $t(17) = -3.56$ ,  $p = .002$ . Le test montre également un effet tendanciel de l'indécision chronique (Rc). Il y a donc une diminution tendancielle de l'indécision entre la première ( $M=5.65$ ,  $ET=1.65$ ) et la deuxième vague du questionnaire ( $M=5.09$ ,  $ET=1.48$ ),  $t(17) = 1.79$ ,  $p = .092$  (Annexe 1.2).

La différence significative d'auto-connaissance de soi a d'ailleurs été confirmée par le test non-paramétrique de Wilcoxon sur groupes appariés (Table 3).

**Table 3****Test non-paramétrique de Wilcoxon sur groupes appariés aux deux temps de mesure**

	SEP T2-T1	Rc T2-T1	Rd T2-T1	Ms T2-T1	Iu T2-T1	Ii T2-T1	EAAC T2-T1
<i>Z</i>	-1.599	-1.505	-.917	-.441	-1.078	-.933	-3.057
<i>p</i>	.110	.132	.359	.659	.281	.351	.002

Les autres différences se révélant non significatives et au vu du nombre restreint de participant·e·s, nous décidons d'analyser les tailles d'effet de ces différentes variables grâce au calcul du *d* de Cohen. Les différents *d* (Annexe 1.2.5) montrent l'effet significatif de l'augmentation de l'auto-connaissance comme étant de taille moyenne,  $d = .57$ . Ils révèlent également trois effets non négligeables, bien que petits, sur le sentiment d'efficacité personnelle, sur l'indécision chronique ainsi que sur les informations incohérentes,  $d > .20$ . Ces résultats peuvent signifier qu'un plus grand échantillon aurait pu donner des résultats significatifs sur ces différentes variables. Les effets sur les croyances dysfonctionnelles, sur le manque d'information sur soi ainsi que sur les conflits internes sont négligeables.

### 3.1.3 DIFFERENCES ENTRE T1 ET T2 POUR LES ITEMS

Étant donné la grande variation de réponses données en fonction des questions, nous sommes intéressé·e·s aux effets significatifs possible sur les différents items entre la première et la deuxième vague du questionnaire. Nous avons alors mené un T-tests d'échantillons appariés entre la vague 1 et 2 par item, pour chaque échelle (Annexe 1.4).

Ce test montre 3 items de l'échelle d'*auto-connaissance de soi* ayant une différence significative potentiellement causée par le jeu et un item ayant une différence tendancielle (Annexe 1.4). Il s'agit de :

- EAAC2 : *J'ai une perception claire de ma situation*,  $t(17) = -2.36$ ,  $p = .030$ , qui passe d'une moyenne de 2.78 ( $ET=.73$ ) à 3.17 ( $ET=.62$ ).
- EAAC5 : *J'ai établi la liste de mes points forts et faibles*,  $t(17) = -4.99$ ,  $p < .001$ , qui passe d'une moyenne de 2.00 ( $ET=.84$ ) à 2.94 ( $ET=.80$ ).
- EAAC6 : *Je définis mes projets pour ma vie professionnelle*,  $t(16) = -2.4$ ,  $p = .029$ , qui passe d'une moyenne de 2.53 ( $ET=.51$ ) à 2.88 ( $ET=.70$ ).

- EAAC1 : *Je connais mes compétences et mes limites*,  $t(17) = -1.71$ ,  $p = .096$ , qui passe d'une moyenne de 2.78 ( $ET=.55$ ) à 3.06 ( $ET=.73$ ).

Le test montre également des différences significatives pour deux items de l'échelle de *sentiment d'efficacité personnelle*, ainsi qu'un effet tendanciel, bien que la différence globale entre les deux vagues soit non significative (Annexe 1.4). Il s'agit ici des items :

- SEP2 : *Lorsque je suis confronté-e à des tâches difficiles, je suis certain-e que je les accomplirai*,  $t(17) = -2.20$ ,  $p = .042$ , qui passe d'une moyenne de 3.33 ( $ET=.77$ ) à 3.78 ( $ET=.65$ ).
- SEP8 : *Même lorsque les choses sont difficiles, je peux être très performant-e*,  $t(17) = -2.12$ ,  $p = .049$ , qui passe d'une moyenne de 3.56 ( $ET=.92$ ) à 3.94 ( $ET=.80$ ).
- SEP1 : *Je serai en mesure d'atteindre la plupart des objectifs que je me suis fixés*,  $t(17) = -2.06$ ,  $p = .055$ , qui passe d'une moyenne de 3.67 ( $ET=.59$ ) à 4.00 ( $ET=.34$ ).

Il y a également une différence significative pour un item de l'échelle d'indécision vocationnelle, ainsi qu'un effet tendanciel (Annexe 1.4). Il s'agit des items :

- Rc3 (indécision chronique) : *J'ai généralement peur de l'échec*,  $t(17) = -27$ ,  $p = .036$ , qui passe d'une moyenne de 6.72 ( $ET=2.59$ ) à 5.78 ( $ET=2.18$ ).
- li3 (conflits internes) : *Je trouve difficile de faire un choix de carrière, car la profession qui m'intéresse a une caractéristique qui me dérange*,  $t(17) = 1.83$ ,  $p = .085$ , qui passe d'une moyenne de 4.89 ( $ET=2.14$ ) à 4.28 ( $ET=2.16$ ).

### 3.1.4 DIFFERENCE CONTROLANT POUR LES VARIABLES DEMOGRAPHIQUES

Afin de tester l'impact de nos différentes variables contrôles et étant donné que les échelles étaient très différentes, il nous fallait des variables standardisées. Nous avons donc créé des variables de différences entre les deux vagues, en valeurs absolues (*SEP diff* était la différence en valeur absolue de *SEP T1* et *SEP T2*). Une MANOVA a ensuite permis de relever les effets au sein des différentes variables de contrôle, qui étaient l'âge, le genre, le niveau de formation achevée, la situation professionnelle actuelle et le stade du choix (selon Gati et al. 2003). En observant la Trace de Pillai, nous avons pu constater une différence globale significative entre les types d'échelles,  $F(7, 6) = 5.00$ ,  $p = .034$ . Il y a également un effet significatif de l'âge sur nos différentes échelles,  $F(7, 6) = 5.65$ ,  $p$

= .026, en particulier sur les variables du sentiment d'efficacité personnelle,  $p = .016$ , des informations inconsistantes,  $p = .032$  et de l'auto-connaissance de soi,  $p = .015$ . Le stade du choix professionnel se révèle tendanciel,  $F(7, 6) = 3.40$ ,  $p = .079$ , avec un effet lui aussi tendanciel de l'information inconsistante,  $p = .099$  (Annexe 1.3).

## 3.2 CHANGEMENTS DE SITUATION

### 3.2.1 SITUATION PROFESSIONNELLE

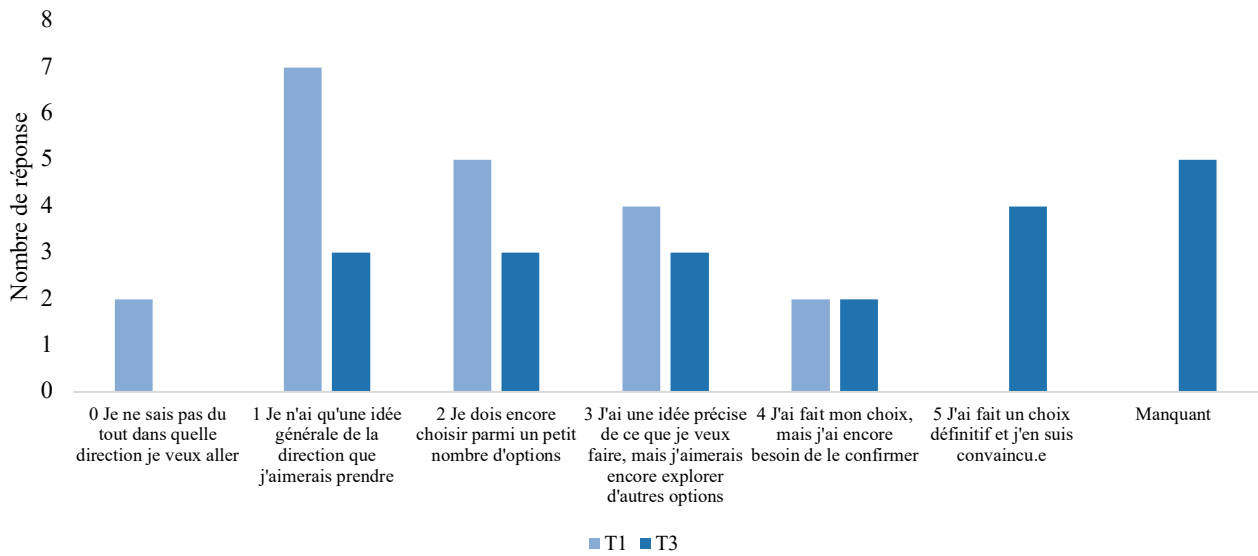
Le troisième questionnaire commençait par une question sur l'état de la situation professionnelle des participant·e·s et les changements potentiels de celle-ci depuis la partie, plus de 6 semaines auparavant. Sur 15 répondant·e·s, 8 avaient avancé dans leur parcours professionnel. Parmi les progressions sont mentionnés notamment un projet indépendant en cours (CR80), un endroit trouvé pour faire une thèse de Master (NP98), de nouvelles portes s'ouvrant (DP83), ainsi qu'un changement radical d'orientation à la suite d'un voyage (RJ98). 7 personnes n'ont pas expérimenté de changements au niveau professionnel depuis le jeu.

### 3.2.2 STADE DU CHOIX

Comme mentionné au point 2.5.3, les participant·e·s devaient répondre à une question sur leur niveau de décision par rapport à leur choix professionnel lors du premier questionnaire (T1) ainsi que lors du 3<sup>e</sup> questionnaire, soit plus de 6 semaines plus tard (T3). Les résultats indiquent une évolution des participant·e·s, bien que difficilement associable directement à la partie de Reflectory©. On remarque ainsi que les options 0 et 1, qui regroupaient précédemment le 45% des participant·e·s, qui n'avaient que très peu d'idées de quel choix faire professionnellement, a diminué pour atteindre 15% seulement après 6 semaines. Les deux niveaux les plus élevés de l'échelle, donc avec le moins de doutes, sont passés de 10% à 30% par la suite. Ces résultats sont cependant à analyser avec prudence car sur les 20 participant·e·s au T1, seul·e·s 15 ont répondu au T3, malheureusement (Figure 1).

**Figure 1**

*Nombre de réponses quant au stade du choix professionnel avant (T1) et plus de 6 semaines après la partie de Reflectory© (T3)*



### 3.3 ANALYSE THEMATIQUE DES REPONSES

**Table 4**  
**Représentation des différents thèmes et sous-thèmes**

Thèmes	Sous-thèmes	Exemple de réponse
Impact du groupe	Partage avec des inconnu·e·s	<i>J'ai énormément appris de mes compagnons de jeu, et de la manière dont je pouvais être perçue par des "inconnus" (DP83).</i>
	Ouverture à l'altérité	<i>J'y ai repensé par après, et je crois qu'au-delà d'avoir eu des réflexions sur le jeu et sur la partie à proprement parler, j'ai trouvé très intéressant de confronter ma vision du métier à celle d'autres, avec des parcours de vie très différents du mien (MJ98).</i>
	Soutien et renforcement	<i>J'ai repensé au moment durant lequel je faisais part d'un de mes projets professionnels et de l'engouement que cela avait provoqué chez les autres joueurs (MA93).</i>
Réflexions personnelles	Initiation à l'introspection	<i>Ça m'a permis d'aller voir plus loin et de se poser encore des questions (SD98).</i>
	Aboutissement de réflexions	<i>La partie Reflectory© m'a confirmé que la transmission était une valeur importante pour moi et que je souhaitais développer cela si sein de mon prochain emploi (DP83).</i>
Confiance en soi		<i>[J'ai appris] à me faire encore plus confiance et être fière de ce que je fais (SD98).</i>
Confirmation des idées		<i>Je me sens au même niveau de confiance dans ce que je veux faire qu'avant la partie, mais c'est positif. Je pense que la partie a consolidé mes choix ou mes idées (CL96).</i>
Réponses neutre et négatives		<i>Je n'ai pas l'impression que la partie aie tellement influencé mes réflexions (MA93).</i>

Les données qualitatives récoltées avec le 3<sup>e</sup> questionnaire ont été classées en plusieurs thèmes et sous-thèmes en fonction de leur contenu, selon l'analyse thématique de contenu (Braun & Clarke, 2006). Les thèmes principaux définis sont *l'impact du groupe, les réflexions personnelles* des participant·e·s, *la confirmation* de leur vision, *l'effet sur leur confiance et sur leur connaissance* d'eux·elles·mêmes, ainsi que *les réponses plutôt neutres ou négatives*, tels que représentés dans la Table 4. Nous avons ensuite pu analyser les « petits pas » entrepris depuis la partie, dans le but d'atteindre les objectifs respectifs.

### 3.3.1 IMPACT DU GROUPE

L'impact du groupe est le thème le plus revenu dans les réponses au questionnaire qualitatif, mentionné par 18 personnes. Nous avons pu diviser ces différents éléments en 3 sous-thèmes principaux : *le partage de la partie avec des inconnus, l'ouverture à l'altérité* ainsi que *le soutien et le renforcement des autres*.

#### *PARTAGE AVEC DES INCONNU·E·S*

Partager la partie avec des inconnu·e·s est un des éléments forts des retours sur le jeu, mentionné par 5 personnes, comme ici : *J'ai pensé à quel point c'était un moment sympa et un peu hors temps. Dans mon groupe on a eu une connexion forte malgré le fait qu'on ne se connaissait pas très bien, même pas du tout. C'était un beau moment de partage* (MJ98). Il semblerait que jouer à Reflectory© avec des personnes inconnues ne soit pas quelque chose de gênant, mais plutôt une bonne opportunité de se voir à travers le regard de quelqu'un qui vient de nous rencontrer. Les retours ont toujours été positifs, ce qui a pu conforter les joueur·euse·s sur leur image et leurs idées de projets :

*Je pense que la bienveillance durant la partie et le fait que des personnes qui ne me connaissent pas me conseillent d'aller vers ce que je voulais faire sans trop oser me lancer m'ont aidée à avoir plus confiance en cette idée. On m'a aussi apporté des solutions concrètes à des peurs que je pouvais avoir* (RJ98).

#### *OUVERTURE A L'ALTERITE*

5 personnes ont mentionné l'ouverture à l'autre dans leurs réponses. Cette ouverture pouvait être une ouverture à une autre vision du monde, comme ici : *j'ai certainement appris que ma vision des choses est un point de vue, et que les valeurs du travail inculquées dans mon éducation ne sont pas les seules, et j'ai pu remettre mes idées en*



*perspective* (MJ98), mais également une ouverture à une discussion profonde avec l'autre, comme ici :

*J'ai été heureuse de partager ce moment avec des personnes que je ne connaissais pas, et j'ai été en partie rassurée par le fait que, même si ces personnes n'étaient pas dans la même voie que moi, elles avaient aussi des peurs, se posaient aussi des questions du même type (SJ93).*

La partie de Reflectory© semble alors avoir permis d'élargir sa vision en étant confronté à celle de personnes issues de milieux, de classes d'âge et de professions différentes, et également de réaliser que d'autres vivaient les mêmes choses que soi, et ressentaient les mêmes doutes.

#### *SOUTIEN ET RENFORCEMENT*

La bienveillance du groupe et son rôle en tant que soutien et renforçateur a été relevé par 8 personnes. Plusieurs ont été touché·e·s par l'engagement des autres membres du groupe dans leurs problématiques personnelles, tel qu'ici : *J'ai repensé au moment durant lequel je faisais part d'un de mes projets professionnels et de l'engouement que cela avait provoqué chez les autres joueurs (MA93).* Il a permis des avancées concrètes : *Échanger avec les autres m'a permis de trouver la confiance pour me lancer (CR80).* Ce soutien a même ouvert des échanges hors du cercle des participant·e·s : *Plusieurs personnes me voient travailler dans ce domaine et j'en ai eu la confirmation avec la partie, mais aussi après en en parlant avec d'autres gens (RJ98).*

#### 3.3.2 REFLEXIONS PERSONNELLES

Le deuxième thème le plus mentionné est celui de l'effet du jeu sur leur réflexions personnelles, dont ont parlé 11 personnes. Les participant·e·s mentionnent *l'aboutissement de leurs réflexions*, mais également le fait que le jeu ait *initié des réflexions* chez eux, qu'ils-elles n'auraient peut-être pas eues sinon.

#### *INITIATION A L'INTROSPECTION*

3 personnes ont parlé du fait que le jeu ait initié le fait de se poser certaines questions et introspections, comme ici : *Le simple fait de discuter d'orientation professionnelle, de nos points forts/faibles, de nos compétences/qualités/connaissances, de nos envies/besoins m'a poussée à y réfléchir encore plus, seule (MM98).* Le jeu ouvre un espace pour s'explorer, qu'il n'est pas toujours facile de recréer ailleurs : *Cette partie m'a fait regarder au fond de moi ce qui me faisait résonner, et je ne l'ai pas retrouvé dans ma vie (SJ93).*

### ABOUTISSEMENT DES REFLEXIONS

Le questionnaire posait plusieurs questions quant à l'effet de la partie sur les réflexions personnelles des participant-e-s. 9 d'entre eux-elles ont verbalisé des éléments concrets montrant l'aboutissement des réflexions initiées par le jeu. Ces aboutissements sont très personnels et donc très variés d'une personne à l'autre. La plupart portent sur une meilleure connaissance de ses valeurs professionnelles, parfois sur des aspects très concrets, comme ici : *J'ai retenu une chose cependant : je pense qu'il serait important pour moi d'avoir un revenu stable. Je ne voudrais pas avoir peur tous les mois de ne pas pouvoir subvenir à mes besoins* (RJ98). Ou des valeurs fondamentales du travail comme ici : *La partie Reflectory© m'a confirmé que la transmission était une valeur importante pour moi et que je souhaitais développer cela au sein de mon prochain emploi* (DP83). Avec parfois un glissement de la réflexion professionnelle sur la vie personnelle :

*J'ai appris à relativiser l'importance de certaines décisions. J'ai aussi appris à différencier l'épanouissement professionnel et personnel, qui étaient chez moi jusqu'ici très liés. Par ce processus, j'ai découvert que j'avais beaucoup plus d'aspirations personnelles que professionnelles, et donc que mes choix professionnels devraient s'aligner sur les personnels et non l'inverse. Ça a été une étape majeure pour moi. En fait, la partie a ouvert certaines portes que je laissais inconsciemment fermées. Ça m'a fait relativiser certaines idées reçues sur l'orientation, le succès, la place du métier dans l'identité. La partie ne m'a pas spécialement permis de réduire mes options, mais m'a encouragé à garder certaines options ouvertes. Concrètement, j'ai compris que la voie professionnelle choisie n'est pas déterminante toute seule, mais entre dans une série de variables (ambition salariale, lieu de vie et de travail, rapports familiaux et personnels). Le regard de l'autre compte moins et mes aspirations personnelles sont renforcées. J'ai pris certaines décisions majeures liées à ces variables depuis* (SJ93).

### 3.3.3 CONFIANCE EN SOI

L'un des éléments qui revient le plus fréquemment dans les réponses reçues est celui de l'augmentation de la confiance en soi, souvent au travers d'une meilleure connaissance de soi. 11 personnes mentionnent le fait qu'ils-elles ont gagné en confiance en elles, beaucoup précisant encore qu'elles pourraient être encore plus sûres d'elles et de leurs capacités, comme ici : *J'ai appris que j'avais progressé au niveau de ma confiance en mes capacités, mais que je pouvais encore plus en avoir* (SJ93). Une personne évoque même sa confiance en le fait qu'elle est capable de faire les bons choix pour elle et son avenir : *Je me sens plus confiante sur le fait que je me pose les bonnes*

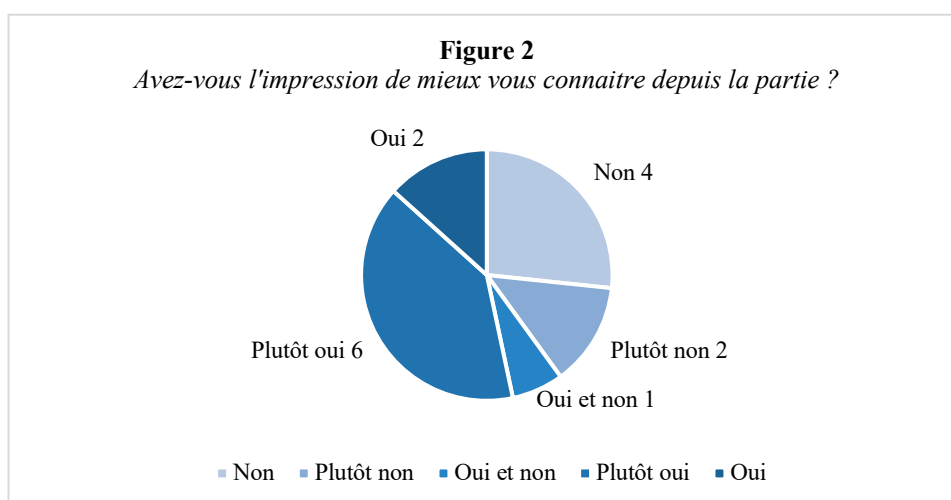
questions, ça m'a permis de réaliser que ces questions me permettront de ne pas me retrouver dans une situation professionnelle qui ne me correspond pas à 100% (NP98).

La question « Avez-vous l'impression de mieux vous connaître depuis la partie ? Si oui, en quoi ? Qu'est-ce qui a changé ? » nous a permis de comprendre l'impact du jeu sur la connaissance de soi, et qu'est-ce qui avait été amélioré grâce à cela. Les réponses, sous forme de texte, ont été recodées en « oui », « plutôt oui », « oui et non », « plutôt non » et « non » (Figure 2).

Les résultats sont très partagés, nous retrouvons 4 personnes ayant répondu que non, elles n'avaient pas l'impression de mieux se connaître, dont une mentionnant le fait qu'elle ait *développé un intérêt pour le jeu et les approches narratives* (CC93). 2 personnes ont répondu « plutôt non », l'une d'entre elles expliquant qu'elle ne se connaît pas vraiment mieux, mais que ça lui a apporté autre chose : *Pas vraiment. J'ai simplement moins peur de me lancer* (RJ98). Une personne a eu une réponse mitigée : *Oui et non. Je pense que je me connaissais déjà très bien avant la partie mais cela m'a confirmé dans ce que je pensais et m'a fait prendre encore plus confiance* (MM98). Les personnes restantes ont eu des réponses plus positives : 6 d'entre elles ont l'impression de mieux se connaître depuis la partie. Cette participante, par exemple, explique :

*Je pense que oui parce que je trouve que chaque moment de réflexion sur soi m'apporte quelque chose (un peu niais peut-être, mais c'est vrai!). Je ne sais pas si c'est grâce à la partie mais je pense que je me mets moins de pression de suivre une idée et ça m'a plus ouvert à l'idée que plusieurs de mes options sont bonnes* (CL96).

Une autre raconte : *Plutôt oui. J'ai l'impression de mieux réussir à me poser en observatrice et à prendre un temps pour mesurer les significations de mes décisions* (MJ98).



### 3.3.4 CONFIRMATION DE LA VISION

Le jeu a, comme montré précédemment, apporté de nouveaux éléments très utiles pour les joueur·euse·s, mais il a également eu un effet de confirmation de leurs idées originales. 4 personnes ont mentionné une confirmation de leur vision professionnelle, comme ici :

*Le jeu m'a permis de confirmer ce que je pensais déjà être mes points forts et cela m'a fait prendre encore plus confiance en moi sur ces compétences et qualités particulières. Du coup, la direction professionnelle que je souhaite prendre m'apparaît d'autant plus comme le bon choix (MM98).*

Les participant·e·s semblaient rassuré·e·s de cette confirmation, plutôt positive à leurs yeux : *Je me sens au même niveau de confiance dans ce que je veux faire qu'avant la partie, mais c'est positif. Je pense que la partie a consolidé mes choix ou mes idées (CL96).*

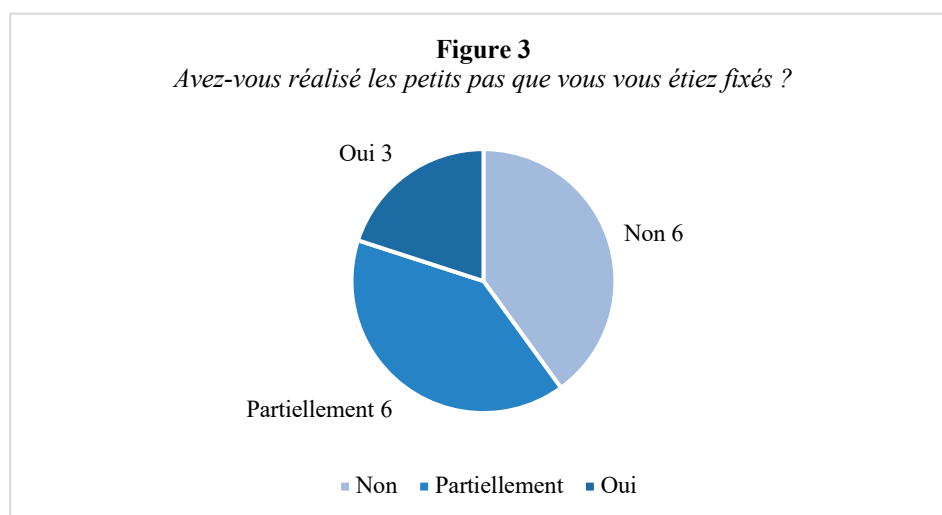
La partie a également permis de confirmer ce que certaines personnes savaient déjà d'elle au niveau personnel, tel que mentionné par 2 d'entre elles : *Ayant l'habitude d'échanger et de faire de l'introspection, pas tellement mais, cela a permis de confirmer des choses que je connaissais déjà (CC93).*

### 3.3.5 REPONSES NEUTRES ET NEGATIVES

Il est intéressant de relever également les réponses plus mitigées. Ainsi, à la question « Vous sentez-vous plus confiant·e face à votre choix professionnel depuis la partie ? », 5 personnes ont répondu que non, l'une d'entre elles expliquant : *Non, je pense que cela est dû au fait que nous n'avions joué qu'une partie du jeu. Il aurait certainement fallu jouer d'autres questions (CC93).* De plus, 2 personnes n'ont pas du tout repensé à la partie de Reflectory© durant ce laps de temps, et une ne semble pas avoir appris de nouvelles choses sur elle, racontant que *cela faisait un moment que je travaillais sur mon développement (DP83).*

### 3.4 PROGRESSIONS CONCRETES

L'une des dernières questions du journal de bord était de noter les « petits pas » que la personne avait envie de faire pour progresser vers son objectif. Nous leur demandions alors s'ils avaient, en 6 semaines, pu effectuer ces petits pas, et si non, qu'est-ce qui les en a empêché. Les résultats sont illustrés dans la figure 3.



3 personnes ont annoncé avoir effectué les petits pas planifiés (Table 4). La première se questionnait sur son orientation et sa légitimité, et avait pour objectif de travailler sa confiance en elle (VJ77). Dans le troisième questionnaire, elle annonçait avoir signé un nouveau contrat. Une autre a participé au jeu en recherche de réponses quant à ses valeurs et en se demandant quel cadre de travail lui conviendrait le mieux (DP83). Retenant l'idée de devenir coach ou formatrice, elle prévoyait de continuer l'introspection de ses qualités et de ses valeurs, et d'explorer ses possibilités de formation. Elle a depuis intégré un programme de coaching et a effectué une formation pour aider les enfants à développer leur intelligence émotionnelle. La troisième, qui se questionnait sur l'adéquation entre ses envies et son projet professionnel, avait retenu l'idée de se lancer dans un projet indépendant dans l'insertion professionnelle et le coaching scolaire (CR80). Les petits pas qu'elle envisageait étaient alors de mettre ce projet en route en effectuant les démarches nécessaires. Depuis, elle s'est inscrite à une formation, a pu rencontrer des personnes et ainsi élaborer son projet plus concrètement.

**Table 4**

**Réponses à la question « Si vous avez initié des petits pas : Qu'avez-vous mis en place, quels changements avez-vous effectués ? »**

---

CL96	<i>Je pense que je m'écoute plus et que je ne suis moins dans le rush pour terminer mon master. Plutôt que à tout prix le terminer rapidement, je voudrais le terminer bien et être fière du travail de master que je rends.</i>
CR80	<i>Rencontres de personnes et élaboration du projet. Inscription à une formation.</i>
DP83	<i>Programme de coaching pour moi et j'ai fait une formation pour aider les enfants à développer leur intelligence émotionnelle</i>
MM98	<i>J'ai travaillé (et travaille tous les jours) sur le fait de ne pas avoir peur de l'avis des autres tout le temps ; que certaines personnes ne m'aimeront pas et c'est pas grave.</i>
SD98	<i>Je vois un coach pour encore plus m'aider</i>
SJ93	<i>J'essaie de me moquer de l'avis des autres (à certains moments bien sûr opportuns)</i>
SJ97	<i>J'ai essayé de concrétiser certaines idées, de trier et hiérarchiser les prochaines étapes et de commencer gentiment à faire avancer mon projets</i>
VJ77	<i>Nouveau contrat</i>

---

6 personnes ont partiellement réalisé les petits pas envisagés (Tables 4 et 5). L'une d'entre elles avait comme questionnement le fait de savoir ce qu'elle voulait réellement faire et comment choisir parmi toutes ses options (CL96). Elle a retenu de la partie qu'elle n'avait pas à s'enfermer dans une possibilité et qu'elle pouvait voir des côtés positifs dans toutes les situations, et que chaque situation pouvait apporter son propre sentiment d'aventure. Ses prochains objectifs étaient de terminer son Master et de se fixer des délais et des objectifs concrets. Elle semble donc avoir changé de vision par rapport à ses études et les voir d'une manière plus positive. Elle raconte dans le 3<sup>e</sup> questionnaire :

*Je pense que je m'écoute plus et que je suis moins dans le rush pour terminer mon master. Plutôt qu'à tout prix le terminer rapidement, je voudrais le terminer bien et être fière du travail de master que je rends. Je pense que je peux encore mieux m'organiser dans ma vie et arrêter de procrastiner (même la procrastination proactive) (CL96).*

Une autre personne se demandait quels domaines, autres que l'enseignement pourraient lui plaire (MM98). Elle hésitait entre suivre une voie toute tracée et facilitée ou se lancer dans une voie plus incertaine, quitte à se trouver face à plus de difficultés. Elle repartit de la partie de Reflectory© avec l'envie de creuser l'option de la gestion d'équipe. Elle souhaitait apprendre à accepter de ne pas avoir toujours le contrôle sur la

situation et à ne pas toujours porter de l'importance à ce que les autres pensent d'elle, ce qui lui semble essentiel pour ce type de domaine. Elle avait également pour objectif d'avoir la force et le courage de chercher des stages dans des domaines autres que l'enseignement. 6 semaines plus tard, cette personne expliquait son évolution : *J'ai travaillé (et travaille tous les jours) sur le fait de ne pas avoir peur de l'avis des autres tout le temps ; que certaines personnes ne m'aimeront pas et c'est pas grave. Je n'ai pas recherché de stages par manque de temps* (MM98).

Un troisième exemple pourrait être celui d'un des participants (SJ97), qui se posait de nombreuses questions personnelles :

*En quoi consiste le succès ? (Réussite financière, trouver sa voie, être le meilleur dans son domaine ?). Les capacités que j'ai acquises dans un domaine sont-elles représentatives de mes qualités ? [Sont-elles] transférables ? Ou sont-elles propres au domaine étudié ? Faut-il donc chercher à faire ce que l'on aime ou faire ce en quoi on est bon ?* (SJ97)

La partie lui a permis de comprendre que les capacités diffèrent des compétences, et que les compétences peuvent être apprises, alors qu'il faut se lancer pour découvrir la limite de ses capacités. Son projet était de : *découper en petites étapes mon projet professionnel afin de découvrir mes capacités et agrandir mes compétences dans un nouveau domaine. Ça devrait me permettre de savoir petit à petit si j'avance dans la bonne direction*. Lors du 3<sup>e</sup> questionnaire, il mentionne avoir essayé de concrétiser certaines idées, de trier et hiérarchiser les prochaines étapes et d'avoir progressivement fait avancer son projet. Il relève n'avoir pas accompli tout ce qu'il avait prévu car sa situation personnelle a changé et l'a beaucoup préoccupé depuis.

6 personnes n'ont pas fait les petits pas souhaités (Table 5). Une des participantes avait par exemple participé à l'étude par curiosité, pour tester le jeu et vivre une expérience de groupe (CC93). Celle-ci avait retenu de la partie qu'elle pouvait soit continuer dans la formation, soit changer de milieu professionnel, en restant dans le social. Elle avait avancé vouloir tester un autre stage mais lors du troisième questionnaire énonçait : *Je n'ai pas tellement mis de petits pas étant encore dans l'incertitude. Je pense que la fin du master devrait déjà m'apporter des clés supplémentaires. Le temps n'est peut-être pas encore suffisamment passé pour avoir un changement ou d'autres solutions*. Cette participante, qui avait participé à l'étude par curiosité en a tout de même retiré des éléments très intéressants pour sa vie future, qu'elle explorera peut-être par la suite.

Un dernier exemple pourrait être cette participante qui se posait de nombreuses questions en participant au jeu, se demandant en particulier si le milieu visé était trop incertain pour elle, et si elle se sentait capable de sortir de la sécurité pour une activité qui lui plaise réellement (RJ98). La partie lui avait permis de mettre en lumière certaines réponses, notamment l'envie de se former, de trouver un certain point d'ancrage financier pour pouvoir en parallèle se lancer dans quelque chose de plus incertain. Elle souhaitait également travailler sa confiance en elle et se mettre moins de pression. Les petits pas qu'elle voulait accomplir étaient de rechercher les possibilités de formations, de stages et de s'investir dans des domaines qui l'intéressent. Elle raconte cependant 6 semaines plus tard : *Je n'ai pas encore eu l'occasion de faire ces choses-là. J'ai eu beaucoup de travail. Mais j'ai avancé vers le type de profession que je vise, donc je ne suis pas restée sans rien faire.*

Parmi les raisons mentionnées par les personnes n'ayant pas accompli les petits pas prévus revenaient le manque de temps, les vacances, des changements majeurs dans la vie personnelle, l'attente d'un diplôme pour voir la suite et des pas initiés dans une direction toute autre que celle discutée lors du jeu.

**Table 5**

**Réponses à la question : « Si vous n'avez pas initié de petits pas : Qu'est-ce qui vous en a empêché ? »**

---

CC93	<i>Je n'ai pas tellement mis de petits pas étant encore dans l'incertitude. Je pense que la fin du master devrait déjà m'apporter des clés supplémentaires</i>
CL96	<i>Je pense que je peux encore mieux m'organiser dans ma vie et arrêter de procrastiner (même la procrastination proactive)</i>
FD00	<i>Les vacances</i>
MA93	<i>Je n'ai pas encore repris les cours et je dois dire que j'avais oublié ces ressources trouvées lors de jeu. Je précise que j'ai un esprit qui tourne à mille à l'heure et que ce n'est pas forcément en lien avec le jeu si je n'ai pas mis ces choses en place.</i>
MI97	<i>Le temps, les vacances</i>
MJ98	<i>Je me suis engagée dans de grands pas dans une direction tout autre</i>
MM98	<i>Je n'ai pas recherché de stages par manque de temps.</i>
NP98	<i>Le temps et ne pas savoir par où commencer</i>
RJ98	<i>J'ai eu beaucoup de travail. Mais j'ai avancé vers le type de profession que je vise, donc je ne suis pas restée sans rien faire.</i>
SJ97	<i>Je n'ai pas accompli tout ce que j'avais prévu car ma situation personnelle a changé et m'a beaucoup préoccupé depuis.</i>

---



## 4. DISCUSSION

### 4.1 DISCUSSION DES RÉSULTATS

Notre étude étant la première menée sur l'outil Reflectory©, elle avait principalement une visée exploratoire. Nous souhaitons démontrer les effets d'une partie de jeu sur les joueur·e·s, en se basant sur certaines variables quantitatives telles que l'auto-connaissance de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'indécision vocationnelle. Les résultats quantitatifs montrent un effet significatif de la partie sur la connaissance de soi, ainsi que des effets non-significatifs mais de taille non-négligeable pour le sentiment d'efficacité personnelle et l'indécision chronique. Certains items des échelles se révèlent également significatifs et peuvent être interprétés.

Au niveau de la partie qualitative, les principaux éléments donnés par les participant·e·s sont l'impact du groupe avec lequel ils·elles ont joué au Reflectory©, leurs réflexions personnelles induites par le jeu, l'impact sur leur confiance en eux, l'effet de confirmation de leurs idées de base ainsi que certaines réponses plus neutres ou négatives données. Les résultats quantitatifs et qualitatifs se rejoignant sur certains points, nous les avons alors regroupés ici en 4 dimensions : *la connaissance et la confiance en soi, les réflexions, l'effet du groupe et les réponses plus neutres ou négatives*. Ces dimensions seront discutées et mises en lien avec les bases théoriques sur lesquelles est construit l'outil, c'est-à-dire la psychologie positive, les approches narratives et constructivistes, et le côté ludique du jeu de société. Les implications de cette étude seront explicitées, ainsi que ses limites et ses perspectives.

#### 4.1.1 LA CONNAISSANCE DE SOI ET LA CONFIANCE EN SOI

Nos résultats démontrent premièrement un effet significatif de l'auto-connaissance de soi, avec un effet de taille moyenne. Il semblerait qu'une partie de Reflectory© ait un impact sur le sentiment de bien se connaître. Le jeu ayant une visée introspective, il est pertinent qu'il puisse avoir un effet sur la connaissance de soi, mais qu'il soit significatif avec si peu de participant·e·s est encourageant. Certains items sont également significatifs, comme le fait d'avoir une perception plus claire de sa situation, d'avoir établi une liste de points forts et de points faibles, de définir ses projets pour sa vie professionnelle et de connaître ses compétences et ses limites.

Le sentiment d'efficacité personnelle a montré un effet non-significatif mais avec une petite taille d'effet, laissant suggérer qu'il pourrait devenir significatif avec un échantillon plus grand. Certains items semblent cependant s'améliorer après une partie, comme notamment le fait d'être certain·e de pouvoir accomplir des tâches difficiles, de pouvoir être très performant·e même face à des choses difficiles et d'être en mesure d'atteindre la plupart des objectifs fixés. Nous pouvons mettre cette échelle en lien avec les réponses qualitatives, dans lesquelles l'effet sur la confiance en soi est ressortie à plusieurs reprises. Le jeu semble alors donner confiance en ses capacités à être suffisamment performant et capable pour atteindre ses objectifs. Le fait de se croire capable ayant un impact sur la motivation à progresser et à mettre des choses en place (Degand et al., 2021) est alors confirmé par nos résultats. Il est en effet plutôt décourageant de s'élancer vers un objectif qu'on ne se croit pas capable d'atteindre, alors que l'inverse est plus motivant.

Pour cette dimension, l'effet de la psychologie positive se fait très fortement ressentir. De nombreuses questions traitent de la connaissance de soi de manière très renforçante, en axant sur les points forts, les qualités et les ressources de la personne. Tous et toutes ont su énumérer quelques-unes de leurs forces dans le dernier questionnaire, même si nous ne les avons pas particulièrement analysées dans ce travail. Se concentrer sur ses forces permet ainsi de construire une image réaliste et positive de soi-même. Comme l'a montré l'étude de Rossier et collègues (2021), l'estime de soi et l'auto-efficacité prédisent les difficultés de prise de décision en matière de carrière (Rossier et al., 2021). Augmenter son estime de soi et sa confiance en ses capacités aura donc un impact positif sur la capacité à prendre des décisions de carrière, comme semblent le confirmer nos résultats qualitatifs. Cela va également dans le sens de la pyramide de Parsons, qui conclut que la connaissance de soi est la base de toute prise de décision en orientation (Parsons, 1909). Les approches narratives transparaissent également dans les réponses. Un participant explique par exemple : *On a mis des mots sur ce que je pensais connaître* (FD00). Cela revient au principe même de la narration, qui permet de verbaliser des aspects qui n'avaient jusque-là pas encore atteint la conscience, dans le but d'unifier la vision de soi (Del Corso & Rehfuss, 2011).

#### 4.1.2 LES RÉFLEXIONS

Une partie des réponses des participant·e·s ne traite pas d'eux·elles-mêmes directement mais plus de ce qu'ils·elles désirent au niveau professionnel et personnel. Ce sous-chapitre regroupe ainsi l'initiation et l'aboutissement des réflexions personnelles, la confirmation des idées originelles, l'impact du jeu sur l'indécision chronique ainsi que le peu d'effet sur certaines variables telles que les croyances dysfonctionnelles, les informations incohérentes et les conflits internes.

Notre troisième variable quantitative était l'indécision vocationnelle, en sélectionnant 5 de ses sous-échelles. Aucune d'entre elles n'a montré d'effet significatif mais nous avons pu observer un effet tendanciel de taille non-négligeable pour l'indécision chronique, ainsi qu'un effet non-significatif mais avec une taille d'effet petite pour les informations incohérentes. Un item d'indécision chronique, le fait de craindre généralement l'échec, a montré une diminution de moyenne significative. L'item de conflits internes traitant de la difficulté à faire un choix car la profession qui intéresse a une caractéristique dérangeante, a lui aussi diminué significativement. Il est ainsi intéressant d'observer qu'une partie de Reflectory© peut diminuer la crainte de l'échec, qui peut parfois être paralysante si trop fortement ressentie. D'après Saka et Gati, l'indécision chronique pourrait être expliquée par du pessimisme ou de l'anxiété, généralisés ou spécifiques au choix professionnel (Saka & Gati, 2007). L'outil Reflectory© pourrait donc avoir un impact sur l'anxiété ou le pessimisme spécifiques au choix, tous deux pouvant expliquer une crainte de l'échec. Il semblerait également que les participant·e·s soient un peu plus tolérant·e·s face aux « défauts » de leur choix professionnel. Cela pourrait être interprété comme un signe de plus de confiance en leur choix, et donc moins de peur, qui aurait pu être traduite précédemment par une recherche d'aspects négatifs, ou des façons de se trouver des excuses pour ne pas se lancer.

De nombreux·ses participant·e·s ont relevé le fait que la partie les ai poussé·e·s à réfléchir sur eux·elles-mêmes et certains aboutissements qu'ont eues ces réflexions. Celles-ci ont d'ailleurs contribué parfois à la confirmation des idées originelles, le jeu servant ainsi de coup de pouce pour la réalisation de ces projets. Le fait de mener leurs réflexions à voix haute a fait prendre conscience de certaines choses aux participant·e·s, comme ici : *La partie m'a permis de concrétiser certaines idées et réflexions auparavant abstraites voir taboues (envers moi-même) (SJ97)*. Cela semble également alimenté par l'effet du groupe :

*J'ai appris que, parfois, verbaliser des questionnements et en discuter, même avec des inconnus, peut fortement aider à trouver des pistes de réponses, à comprendre ce qui nous tient à cœur, enfin bref, à s'auto-analyser. Discuter d'orientation professionnelle sans langue de bois et sans jugement me paraît essentiel et j'ai appris cela avec Reflectory© (MM98)*

Cela fait à nouveau écho aux approches narratives mais également au modèle de la pyramide du choix de Parsons (Parsons, 1909), montrant qu'une bonne réflexion sur soi, sur ce qu'on veut et nos limites permet d'avancer vers un choix de carrière plus pertinent.

#### 4.1.3 L'IMPACT DU GROUPE

Au niveau qualitatif, une des réponses les plus récurrentes était celle de l'impact du groupe, qui a énormément touché les joueur·euse·s. Cette occasion de se voir au-travers du regard d'inconnu·e·s est très précieuse, et certainement assez rare dans la vie quotidienne. Beaucoup de bienveillance, de soutien et de renforcement ont traversé ces interactions, et un lien fort s'est rapidement créé entre les participant·e·s. Certain·e·s nous ont partagé des mois plus tard avoir gardé contact avec les membres de leur groupe et se donner régulièrement des nouvelles lors de changements majeurs de leur vie professionnelle. Ces résultats vont dans le sens des études sur le peer-learning, notamment sur celles de Jorczak, qui ont également montré l'importance de collaborer avec ses pairs pour avancer dans un projet commun (Jorczak, 2011). Celui-ci avait également relevé l'impact d'un groupe hétérogène sur l'apprentissage, qui est également confirmé dans notre étude. Les participant·e·s semblent avoir beaucoup appris au-travers de leurs interactions avec des personnes inconnues ou peu connues, notamment du fait de leur différence de milieu d'origine :

*Je pense que la bienveillance durant la partie et le fait que des personnes qui ne me connaissent pas me conseillent d'aller vers ce que je voulais faire sans trop oser me lancer m'ont aidée à avoir plus confiance en cette idée. On m'a aussi apporté des solutions concrètes à des peurs que je pouvais avoir (RJ98).*

Cela peut également être mis en lien avec la théorie de Brown et Krane (2000), qui évoquait le modeling comme un des éléments essentiels aux accompagnements dans le choix de carrière. Le fait d'avoir pu découvrir le parcours de personnes avec des vécus et ayant traversé des obstacles différents mais similaires rend les difficultés en orientation « universelles », comme mentionné ici : *[...]j'ai été en partie rassurée par le fait que, même si ces personnes n'étaient pas dans la même voie que moi, elles avaient aussi des peurs, se posaient aussi des questions du même type (SJ93)*. Le fait d'être confronté au vécu de l'autre a donc quelque chose de rassurant et de motivant.

De plus, l'effet tendanciel sur le SEP fait sens du fait que le sentiment d'être soutenu socialement augmenterait le sentiment d'efficacité personnelle liée au choix de carrière, comme déjà mis en avant dans la littérature (Jemini-Gashi et al., 2021).

#### 4.1.4 LES RÉPONSES PLUS MITIGÉES

Il est intéressant de s'intéresser à ce qui a bien fonctionné et aux effets observés de l'outil Reflectory©, mais également de regarder ce qui a moins bien fonctionné, et qui a laissé les participant.e-s plus mitigés. En observant les réponses, nous remarquons que celles plus négatives ne portent pas sur des effets préjudiciables, mais plutôt sur un manque d'effet attendu. Bien que très minoritaires, certaines personnes indiquent ne pas avoir vraiment repensé à la partie durant les 6 semaines d'écart, ou ne pas avoir eu l'impression que ça ait été utile. Nous obtenons peu d'explications à cela, outre le fait de ne pas avoir eu assez de temps entre les deux vagues de questionnaires, ou que la personne ait déjà une bonne connaissance d'elle-même de base. Les réponses « négatives » sont donc plutôt des réponses de « non-progression », mais il est toutefois rassurant que personne ne mentionne de régression ou d'effet négatif sur soi de s'être ouvert.e à l'expérience, ce qui confirme également l'idée de la psychologie positive, qui ne confronte pas de manière très directe, préjudiciable, mais plutôt en renforçant les ressources ou les forces.

#### 4.1.5 LA MISE EN MOUVEMENT

Une partie des participant.e-s se sont mis en mouvement et ont effectué un ou plusieurs premiers pas vers leurs objectifs. Les personnes ayant effectué ces pas sont en courte minorité par rapport à celles qui ne l'ont pas ou pas encore initié. Plusieurs d'entre elles relèvent le fait d'essayer de changer d'état d'esprit, comme ici : *J'ai travaillé (et travaille tous les jours) sur le fait de ne pas avoir peur de l'avis des autres tout le temps ; que certaines personnes ne m'aimeront pas et c'est pas grave* (MM98). On remarque un changement d'angle par rapport au problème : au lieu de trouver une solution concrète, il semblerait que le jeu ait poussé la personne à changer sa vision sur la situation. Ce résultat pourrait être interprété au vu de l'expérience nouvelle qu'a généré l'outil : se concentrer sur ses ressources, sur ses forces et sur ses valeurs personnelles peut être quelque chose de relativement nouveau pour certaines personnes, qui les pousse alors à sortir de leur schéma habituel d'analyse de leur situation. Cette remise en question est peut-être

perpétrée dans le temps avec un glissement de focus sur le problème à un recadrement de la vision du problème. De plus, la collaboration générée par le jeu, l'identification des ressources individuelles ainsi que le choix de se concentrer sur l'individu dans le processus rejoint les approches motivationnelles en orientation (Rollnick & Miller, 1995). Celles-ci ont démontré une bonne efficacité dans la mise en mouvement et l'atteinte d'objectifs spécifiques, car elles placent le choix de la personne et sa responsabilité pour les changements et les résultats au centre de la stratégie d'autonomisation (Riegel et al., 2006). Le changement ne peut avoir lieu que si la personne se croit capable d'y arriver, et comme démontré ici, le jeu Reflectory© a tendance à diminuer les craintes liées à l'échec.

La psychologie positive a montré un effet sur la motivation et la mise en mouvement (Martin, 2005), ce qui a été partiellement confirmé par nos résultats, puisqu'une partie de nos participant-e-s ont avancé vers leurs projets professionnels, notamment en commençant des formations (DP83) ou en signant un nouveau contrat (VJ77). La mise en mouvement pourrait aussi être expliquée par l'impact indirect d'une meilleure connaissance de soi, qui, comme l'a montré Ridley, aurait un effet sur la capacité à se fixer des objectifs et à les atteindre (Ridley et al., 1992). Cette mise en action rapide, six semaines après la partie déjà, reste minoritaire, et le manque de temps est la raison principale pour l'inaction des participant-e-s, d'après leurs réponses.

Nos résultats pourraient rejoindre partiellement ceux de Ferriz-Valero, qui avait trouvé que l'approche par le jeu augmente les performances au niveau universitaire et la motivation extrinsèque, sans influencer la motivation intrinsèque (Ferriz-Valero et al., 2020). Nous pourrions imaginer ici un effet d'interaction entre l'approche ludique, liée à la motivation extrinsèque et motivationnelle, travaillant sur la motivation intrinsèque, pour maximiser la probabilité de changement (Rochat & Rossier, 2016). Nos participant-e-s semblent avoir une approche un peu plus pro-active mais sans s'être non plus totalement engagé-e-s dans une voie de changement. Le temps étant la réponse la plus donnée pour expliquer cette passivité, il serait intéressant de poursuivre l'étude sur une plus longue période afin de voir si les motivations intrinsèques et extrinsèques alimentées par le jeu persistent et se concrétisent dans le temps.

## 4.2 IMPLICATIONS, LIMITES ET PERSPECTIVES

Nos résultats sont prometteurs, mais il est important de les analyser avec prudence, notamment à cause de notre nombre relativement restreint de participant·e·s. En effet, bien qu'ayant commencé avec 20 joueur·euse·s pour les parties, seul·e·s 15 ont rempli les trois questionnaires. Une perte d'un quart de l'échantillon n'est pas négligeable au niveau de la récolte de données, bien que partiellement qualitatives. Du fait du modèle mixte, nos résultats quantitatifs sont également basés sur relativement peu de participant·e·s, et bien qu'ils soient interprétables, il est important de rappeler qu'ils représentent difficilement l'entier de la population. Il serait intéressant de compléter cette étude avec des participant·e·s supplémentaires afin d'augmenter la puissance de nos résultats statistiques, ainsi que notre base de données qualitatives sur la perception des joueur·euse·s.

De plus, l'échantillon, bien qu'hétérogène, comporte tout de même une majorité de personnes entre 20 et 25 ans, beaucoup d'entre elles étant de genre féminin et issues d'une formation universitaire. Il aurait été intéressant d'avoir une plus grande diversité de profils, notamment en ciblant plus activement des personnes en reconversion ou en réorientation. Nous avons tenté de les atteindre en passant par les offices de placement mais ce recrutement s'est malheureusement révélé plutôt infructueux. Nous n'avons également recruté que des personnes volontaires et motivée à l'introspection. Ce choix ne nous a alors pas permis de tester l'outil dans des contextes plus contraints de l'orientation, comme en école par exemple, ou dans des offices de placement. Il serait également intéressant de tester son effet sur des adolescent·e·s, qui sont dans une phase de découverte de soi, et parfois peu ouvert·e·s à ce type de réflexions.

Un élément à prendre en compte pour une prochaine étude est la posture de l'expérimentateur·trice. Celle-ci a pris un rôle très passif, d'observatrice pour nos passations et a essayé d'influencer la partie le moins possible, comme si elle était jouée dans un cadre informel. Les participant·e·s ont cependant été limité·e·s à leurs propres connaissances et interprétations, et n'ont pas toujours su creuser les réflexions aussi loin que s'ils-elles étaient guidé·e·s par un·e conseiller·ère en orientation. Le fait notamment de pouvoir recontextualiser, reformuler, résumer et renforcer à la manière des 4R, très ancrée dans les entretiens en psychologie, permet d'atteindre un niveau supérieur d'introspection, qu'il n'est pas aisé d'atteindre en autonomie. De plus, Whiston et collègues (2017) ont trouvé que la psychoéducation rend les prises en charge d'orientation

plus efficaces. Celle-ci ne peut malheureusement pas se faire lors d'une partie en autonomie car le groupe est, comme dit précédemment, limité à ses propres connaissances de la psychologie dite « naïve ». Le lien entre alliance de travail et résultats des interventions n'est plus à prouver (Del Re et al., 2012), il serait donc intéressant de tester la différence d'efficacité entre les parties en auto-gestion et celles guidées par un·e psychologue utilisant ses outils d'entretiens lors des discussions autour du jeu, pour voir si le lien entre les participant·e·s suffit à remplacer une alliance de travail.

Une dernière chose qui aurait pu être repensée est le temps entre la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> vague des questionnaires. Il a en effet été relevé à plusieurs reprises lors du dernier questionnaire que trop peu de temps était passé depuis la partie, et que cette courte période ne leur avait pas suffi pour mettre en place leur projet. Il pourrait être intéressant, à l'avenir, de renvoyer le même questionnaire quelques mois plus tard, en les replongeant dans leur journal de bord afin de voir si les graines plantées lors de la partie auront eu le temps de germer et de créer une mise en action plus concrète vers l'objectif visé. Il serait également intéressant de voir si les objectifs et projets élaborés lors de la partie restent les mêmes au travers du temps, ou s'ils ont tendance à changer au fil des mois.

Cette étude est une première sur le jeu Reflectory©, mais elle ouvre la porte à de nombreuses autres qui pourraient rendre compte de son impact sur les participant·e·s. Il serait notamment très intéressant de tester d'autres variables que celles évaluées ici, comme la motivation intrinsèque et extrinsèque (Ferriz-Valero et al., 2020; Rochat & Rossier, 2016), l'adéquation avec les valeurs, l'effet sur les forces de caractère (en se basant le test VIA, par exemple), sur le *locus of control* (Anderson, 1977) ou sur les ressources externes. Il serait également très intéressant de tester plus directement l'impact du groupe, en essayant de comparer les effets entre des groupes de personnes plus ou moins inconnues ou ayant une relation plus proche, et varier l'hétérogénéité des groupes. Nous pourrions ainsi constater si l'effet est plus fort du fait du jugement positif par des inconnu·e·s ou du fait d'être avec des personnes qui ont une image déjà approfondie de soi, dans l'accompagnement lors de questionnement professionnels.



## 5. CONCLUSION

Cette première étude sur le jeu Reflectory© a montré des résultats intéressants, qui légitiment selon nous sa place comme outil dans le processus d'accompagnement en orientation. Il semble très pertinent pour aider les personnes qui ne désirent pas forcément faire un bilan complet mais surtout réfléchir à certaines de leurs problématiques de façon plus informelle, entre ami·e·s ou lors d'ateliers de groupe. L'outil est suffisamment bien conçu pour qu'on l'oublie après un certain temps. Il supporte la discussion mais sans monopoliser l'attention, et permet de rester concentré·e·s sur les questionnements personnels des participant·e·s.

Il semble guider concrètement la personne dans sa connaissance d'elle-même et vers une image plus positive d'elle, en l'aidant à établir plus clairement sa situation actuelle et à poser ses forces et ses ressources, à diminuer ses craintes de l'avenir et à se sentir plus en confiance pour affronter les prochaines étapes vers son projet professionnel. Cet outil semble ainsi totalement en adéquation avec le contexte actuel, dont le nouveau paradigme d'orientation crée un point de focus sur l'individu et sa connaissance de lui-elle-même avant de se concentrer sur ses intérêts propres pour certains domaines. Les approches narratives et la psychologie positive jouent un rôle central pour expliquer les résultats prometteurs de cet outil. L'effet sur la connaissance de soi, sur le sentiment d'efficacité, l'effet du groupe ainsi que l'initiation et l'aboutissement de réflexions personnelles et professionnelles ont de nombreuses implications, qu'il sera intéressant d'explorer à l'avenir.



## BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, C. R. (1977). Locus of control, coping behaviors, and performance in a stress setting : A longitudinal study. *The Journal of Applied Psychology*, 62(4), 446-451.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *The Journal of applied psychology*, 88, 87-99. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Bernaudo, J.-L., & Lemoine, C. (2001). Echelles d'auto-analyse des compétences (EAAC). *Echelles d'auto-analyse des compétences (EAAC)*, 22(3-4), 99-114.
- Blustein, D., Juntunen, C., & Worthington, R. (2012). *The school-to-work transition : Adjustment challenges of the forgotten half*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust : Old assumptions and new observations about career counseling. In *Handbook of counseling psychology, 3rd ed* (p. 740-766). John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions : More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 411-428. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00052-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00052-0)
- Burgoyne, A. P., Sala, G., Gobet, F., Macnamara, B. N., Campitelli, G., & Hambrick, D. Z. (2016). The relationship between cognitive ability and chess skill : A comprehensive meta-analysis. *Intelligence*, 59, 72-83. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.08.002>
- Callan, V. J., Terry, D. J., & Schweitzer, R. (1994). Coping resources, coping strategies and adjustment to organizational change : Direct or buffering effects? *Work & Stress*, 8(4), 372-383. <https://doi.org/10.1080/02678379408256543>
- Carruthers, P. (2009). Mindreading underlies metacognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(2), 164-182. <https://doi.org/10.1017/S0140525X09000831>
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Choi, B. Y., Park, H., Yang, E., Lee, S. K., Lee, Y., & Lee, S. M. (2012). Understanding Career Decision Self-Efficacy : A Meta-Analytic Approach. *Journal of Career Development*, 39(5), 443-460. <https://doi.org/10.1177/0894845311398042>
- 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(3), 295-311. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(03\)00015-0](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(03)00015-0)
- Degand, A., Desrumaux, P., & Dose, E. (2021). De l'estime de soi et du sentiment d'auto-

- efficacité à la motivation au travail : Le rôle médiateur du sens du travail chez les alternants en France. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 27(3), 203-215. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2021.07.004>
- Del Corso, J., & Rehfuß, M. C. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 334-339. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.003>
- Del Re, A. C., Flückiger, C., Horvath, A. O., Symonds, D., & Wampold, B. E. (2012). Therapist effects in the therapeutic alliance–outcome relationship : A restricted-maximum likelihood meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 32(7), 642-649. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.07.002>
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., García Martínez, S., & García-Jaén, M. (2020). Gamification in Physical Education : Evaluation of Impact on Motivation and Academic Performance within Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4465. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124465>
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability : A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gati, I., Kleiman, T., Saka, N., & Zakai, A. (2003). Perceived benefits of using an Internet-based interactive career planning system. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 272-286. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00049-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00049-0)
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. <https://doi.org/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 : Counselee versus Career Counselor Perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 99-113. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1710>
- Gaudron, J.-P., Bernaud, J.-L., & Lemoine, C. (2001). Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : Les effets individuels du bilan de compétences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30/4, Article 30/4. <https://doi.org/10.4000/osp.4929>
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions : Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision : A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165-177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Iizuka, A., Suzuki, H., Ogawa, S., Kobayashi-Cuya, K. E., Kobayashi, M., Takebayashi, T., & Fujiwara, Y. (2018). Pilot Randomized Controlled Trial of the GO Game Intervention on

- Cognitive Function. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 33(3), 192-198. <https://doi.org/10.1177/1533317517753362>
- Jemini-Gashi, L., Duraku, Z. H., & Kelmendi, K. (2021). Associations between social support, career self-efficacy, and career indecision among youth. *Current Psychology*, 40(9), 4691-4697. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00402-x>
- Jorczak, R. L. (2011). An information processing perspective on divergence and convergence in collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(2), 207-221. <https://doi.org/10.1007/s11412-010-9104-6>
- Kim, S. H., Han, D. H., Lee, Y. S., Kim, B.-N., Cheong, J. H., & Han, S. H. (2014). Baduk (the Game of Go) Improved Cognitive Function and Brain Activity in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Psychiatry Investigation*, 11(2), 143-151. <https://doi.org/10.4306/pi.2014.11.2.143>
- Klix, F. (1971). *Information und Verhalten*. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaft.
- Martin, A. J. (2005). The Role of Positive Psychology in Enhancing Satisfaction, Motivation, and Productivity in the Workplace. *Journal of Organizational Behavior Management*, 24(1-2), 113-133. [https://doi.org/10.1300/J075v24n01\\_07](https://doi.org/10.1300/J075v24n01_07)
- Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2009). Effectiveness of Career Counseling and the Impact of the Working Alliance. *Journal of Career Development*, 36(2), 183-203. <https://doi.org/10.1177/0894845309340798>
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by : Personal myths and the making of the self* (p. 336). William Morrow & Co.
- McGonigal, J. (2010, mars 17). *Le jeu peut rendre le monde meilleur*. TED. <https://www.youtube.com/watch?v=dE1DuBesGYM>
- McGonigal, J. (2015). *SuperBetter : The Power of Living Gamefully*. Penguin.
- McMahon, M., & Patton, W. (2016). What does it mean for career counselling? In *Career Counselling : Constructivist approaches* (p. 3-16). Routledge.
- Mirvis, P. H., & Hall, D. T. (1994). Psychological Success and the Boundaryless Career. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 365-380.
- Muller, J., Hicks, R., & Winocur, S. (1993). The effects of employment and unemployment on psychological well-being in Australian clerical workers : Gender differences. *Australian Journal of Psychology*, 45(2), 103-108. <https://doi.org/10.1080/00049539308259126>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin.
- Patton, W., & Creed, P. A. (2001). Developmental Issues in Career Maturity and Career Decision Status. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 336-351. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00961.x>
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. In *Revue de Carriéologie* (Vol. 9, p. 121-144). [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=ERES\\_COTTI\\_2018\\_01\\_0025&dow](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ERES_COTTI_2018_01_0025&dow)

nload=1

- Plant, P. (2004). Quality in Career Guidance : Issues and Methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 141-157. <https://doi.org/10.1007/s10775-005-1023-0>
- Poriau, A. (2021). Le jeu en gestion de carrière et développement personnel : La méthode REFLECTORY©. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 50/4. <https://doi.org/10.4000/osp.15059>
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Rickwood, R. R., Roberts, J., Batten, S., Marshall, A., & Massie, K. (2004). Empowering high-risk clients to attain a better quality of life : A career resiliency framework. *Journal of Employment Counseling*, 41(3), 98-104. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2004.tb00883.x>
- Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S., & Weinstein, C. E. (1992). Self-Regulated Learning : The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 293-306.
- Riegel, B., Dickson, V. V., Hoke, L., McMahon, J. P., Reis, B. F., & Sayers, S. (2006). A Motivational Counseling Approach to Improving Heart Failure Self-Care : Mechanisms of Effectiveness. *Journal of Cardiovascular Nursing*, 21(3), 232-241.
- Rochat, S., & Bellier-Teichmann, T. (2017). Psychologie positive et conseil en orientation : Guide pratique et pistes d'intervention. *Le Journal des psychologues*, 346(4), 37-41.
- Rochat, S., & Rossier, J. (2016). Integrating motivational interviewing in career counseling : A case study. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 150-162. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.003>
- Rollnick, S., & Miller, W. R. (1995). What is Motivational Interviewing? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 23(4), 325-334. <https://doi.org/10.1017/S135246580001643X>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, 475-476.
- Rossier, J., Rochat, S., Sovet, L., & Bernaud, J.-L. (2021). Validation of a French Version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire : Relationships With Self-Esteem and Self-Efficacy. *Journal of Career Development*, 08948453211009975. <https://doi.org/10.1177/08948453211009975>
- Saka, N., & Gati, I. (2007). Emotional and personality-related aspects of persistent career decision-making difficulties. *Journal of Vocational Behavior*, 71(3), 340-358. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.08.003>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W.

- Lent, *Career development and counseling* (Wiley, p. 42-70).
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing : A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy*. 7.
- Stahl, G. (2000). A model of collaborative knowledge-building. *In: Proceedings of Fourth International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2000), Ann Arbor, MI*, 70-77.
- Super, D. (1957). *The psychology of careers : An introduction to vocational development*. ([1st ed.]). Harper.
- Tesser, A., & Campbell, J. (1980). Self-Definition : The Impact of the Relative Performance and Similarity of Others. *Social Psychology Quarterly*, 43(3), 341-347. <https://doi.org/10.2307/3033737>
- Uy, D. J. (2019). Career SUPERDRIVE: A Qualitative Evaluation of Serious Play in the Career Exploration Process. *Asia Pacific Career Development Journal*, 2(2), 63-81.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Baum, R., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G., Wissow, L., Hill, D. L., Ameenuddin, N., Chassiakos, Y. (Linda) R., Cross, C., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M. A., MSED, Radesky, J., ... Smith, J. (2018). The Power of Play : A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>





# ANNEXES

## 1. COMPLEMENTS DE RAPPORT

### 1.1 STATISTIQUES DESCRIPTIVES

**Table 1**

**Statistiques descriptives des variables contrôles**

	Age	Genre	Niveau de formation	Situation professionnelle	Stade du choix professionnel
Moyenne	27.10	.85	2.95	1.15	1.85
Écart type	6.456	.366	1.234	1.899	1.182

### 1.2 T-TEST PAR ITEM

#### 1.2.1 TEST DES ECHANTILLONS APPARIES

**Table 2**

**Test des échantillons appariés entre le premier et le deuxième questionnaire**

	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
SEP T1 - T2	-.14	.34	-1.73	17	.101
Rc T1 - T2	.56	1.32	1.79	17	.092
Rd T1 - T2	.04	1.12	.16	17	.877
Ms T1 - T2	.19	1.60	.52	17	.613
Iu T1 - T2	.52	1.56	1.41	17	.178
Ii T1 - T2	.24	1.11	.94	17	.363
EAAC T1 - T2	-.22	.26	-3.56	17	.002

I.2.2 MOYENNES D'AUTO-CONNAISSANCE DE SOI AUX 2 VAGUES

**Table 3**  
**Moyennes d'auto-connaissance pour chaque item au T1 et T2**

	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>ET</i>	<i>ES</i>
EAAC1 T1	2.78	18	.548	.129
EAAC1 T2	3.06	18	.725	.171
EAAC2 T1	2.78	18	.732	.173
EAAC2 T2	3.17	18	.618	.146
EAAC3 T1	2.89	18	.900	.212
EAAC3 T2	3.17	18	.707	.167
EAAC4 T1	2.94	18	.539	.127
EAAC4 T2	3.17	18	.618	.146
EAAC5 T1	2.00	18	.840	.198
EAAC5 T2	2.94	18	.802	.189
EAAC6 T1	2.53	17	.514	.125
EAAC6 T2	2.88	17	.697	.169
EAAC7 T1	3.28	18	.669	.158
EAAC7 T2	3.39	18	.502	.118
EAAC8 T1	2.89	18	.583	.137
EAAC8 T2	3.11	18	.900	.212
EAAC9 T1	2.88	17	.697	.169
EAAC9 T2	2.88	17	.697	.169
EAAC10 T1	2.94	18	.725	.171
EAAC10 T2	3.06	18	.725	.171
EAAC11 T1	2.72	18	.669	.158
EAAC11 T2	2.83	18	.857	.202
EAAC12 T1	2.50	18	.857	.202
EAAC12 T2	2.67	18	.907	.214
EAAC13 T1	2.39	18	.698	.164
EAAC13 T2	2.50	18	.707	.167
EAAC14 T1	2.76	17	.831	.202
EAAC14 T2	3.00	17	.612	.149
EAAC15 T1	3.00	18	.686	.162
EAAC15 T2	3.06	18	.725	.171
EAAC16 T1	2.89	18	.832	.196
EAAC16 T2	2.83	18	.857	.202

*I.2.3 MOYENNES DE SENTIMENT D'EFFICACITE AUX 2 VAGUES*

**Table 4**  
**Moyennes de sentiment d'efficacité personnelle pour**  
**chaque item au T1 et T2**

	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>ET</i>	<i>ES</i>
SEP1 T1	3.67	18	.594	.140
SEP1 T2	4.00	18	.343	.081
SEP2 T1	3.33	18	.767	.181
SEP2 T2	3.78	18	.647	.152
SEP3 T1	4.28	18	.461	.109
SEP3 T2	4.33	18	.594	.140
SEP4 T1	3.83	18	.857	.202
SEP4 T2	3.72	18	.669	.158
SEP5 T1	3.83	18	.707	.167
SEP5 T2	3.72	18	.669	.158
SEP6 T1	4.00	18	.686	.162
SEP6 T2	4.11	18	.758	.179
SEP7 T1	3.50	18	.857	.202
SEP7 T2	3.50	18	.707	.167
SEP8 T1	3.56	18	.922	.217
SEP8 T2	3.94	18	.802	.189

*1.2.4 MOYENNES D'INDECISION VOCATIONNELLE AUX 2 VAGUES*

**Table 5**  
**Moyennes d'indécisions vocationnelles pour chaque item au T1 et T2**

	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>ET</i>	<i>ES</i>
Rc1 T1	4.78	18	2.157	.508
Rc1 T2	4.39	18	1.685	.397
Rc2 T1	5.44	18	2.064	.487
Rc2 T2	5.11	18	2.139	.504
Rc3 T1	6.72	18	2.585	.609
Rc3 T2	5.78	18	2.184	.515
Rd1 T1	3.89	18	2.166	.511
Rd1 T2	3.50	18	1.724	.406
Rd2 T1	2.33	18	1.749	.412
Rd2 T2	2.56	18	1.886	.444
Rd3 T1	5.28	18	2.347	.553
Rd3 T2	5.11	18	1.811	.427
Rd4 T1	2.11	18	1.530	.361
Rd4 T2	2.28	18	1.526	.360
Ms1 T1	4.28	18	1.809	.426
Ms1 T2	4.17	18	1.654	.390
Ms2 T1	4.56	18	2.307	.544
Ms2 T2	4.72	18	1.904	.449
Ms3 T1	4.22	18	2.102	.495
Ms3 T2	4.17	18	2.407	.567
Ms4 T1	4.39	18	2.524	.595
Ms4 T2	3.61	18	2.453	.578
Iu1 T1	5.28	18	2.270	.535
Iu1 T2	5.00	18	2.000	.471
Iu2 T1	4.00	18	2.376	.560
Iu2 T2	3.39	18	1.720	.405
Iu3 T1	3.89	18	2.471	.582
Iu3 T2	3.22	18	2.074	.489
Ii1 T1	6.00	18	2.142	.505
Ii1 T2	5.67	18	1.879	.443
Ii2 T1	2.17	18	1.948	.459
Ii2 T2	2.06	18	1.349	.318
Ii3 T1	4.89	18	2.139	.504
Ii3 T2	4.28	18	2.164	.510
Ii4 T1	4.94	18	2.127	.501
Ii4 T2	4.78	18	2.264	.534
Ii5 T1	3.22	18	2.157	.508
Ii5 T2	3.22	18	1.896	.447

### 1.2.5 CALCULS DU *d* DE COHEN

**Table 6**  
**Calcul du *d* de Cohen**

Variable	<i>d</i>	Taille de l'effet
EAAC	.57	Moyenne
SEP	.33	Petite
Rc	.35	Petite
Rd	.03	Négligeable
Ms	.13	Négligeable
Iu	.32	Petite
Ii	.19	Négligeable

### 1.3 MANOVA SUR LES VARIABLES CONTROLES

**Table 7**

**MANOVA sur la différence standardisée entre les deux vagues sur les variables de contrôle**

Source	VD	df	F	Sig.	Eta-carré partiel	Puissance observée <sup>h</sup>
Constante	SEP diff	1	.475	.504	.038	.097
	Rc diff	1	.001	.974	.000	.050
	Rd diff	1	.084	.776	.007	.058
	Ms diff	1	1.144	.306	.087	.167
	Iu diff	1	8.494	.013	.414	.763
	Ii diff	1	.156	.699	.013	.065
	EAAC diff	1	3.977	.069	.249	.450
Age	SEP diff	1	7.914	.016	.397	.733
	Rc diff	1	.330	.576	.027	.083
	Rd diff	1	.494	.495	.040	.099
	Ms diff	1	.055	.818	.005	.055
	Iu diff	1	5.849	.032	.328	.604
	Ii diff	1	.698	.420	.055	.120
	EAAC diff	1	8.001	.015	.400	.738
Stade du choix prof	SEP diff	1	.053	.822	.004	.055
	Rc diff	1	.625	.445	.049	.113
	Rd diff	1	2.210	.163	.156	.278
	Ms diff	1	2.590	.134	.178	.316
	Iu diff	1	3.197	.099	.210	.377
	Ii diff	1	.000	.987	.000	.050
	EAAC diff	1	.021	.889	.002	.052
Erreur	SEP diff	12				
	Rc diff	12				
	Rd diff	12				
	Ms diff	12				
	Iu diff	12				
	Ii diff	12				
	EAAC diff	12				

**Table 8****MANOVA sur les variables contrôles**

Effet		Valeur	F	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Sig.	Eta-carré partiel
Constante	Trace de Pillai	.854	5.003	7.000	6.000	.034	.854
	Lambda de Wilks	.146	5.003	7.000	6.000	.034	.854
	Trace de Hotelling	5.837	5.003	7.000	6.000	.034	.854
Age	Trace de Pillai	.868	5.647	7.000	6.000	.026	.868
	Lambda de Wilks	.132	5.647	7.000	6.000	.026	.868
	Trace de Hotelling	6.589	5.647	7.000	6.000	.026	.868
Genre	Trace de Pillai	.669	1.731	7.000	6.000	.260	.669
	Lambda de Wilks	.331	1.731	7.000	6.000	.260	.669
	Trace de Hotelling	2.020	1.731	7.000	6.000	.260	.669
Niveau de formation	Trace de Pillai	.686	1.871	7.000	6.000	.231	.686
	Lambda de Wilks	.314	1.871	7.000	6.000	.231	.686
	Trace de Hotelling	2.183	1.871	7.000	6.000	.231	.686
Situation professionnelle	Trace de Pillai	.346	.453	7.000	6.000	.838	.346
	Lambda de Wilks	.654	.453	7.000	6.000	.838	.346
	Trace de Hotelling	.529	.453	7.000	6.000	.838	.346
Stade de choix	Trace de Pillai	.798	3.395	7.000	6.000	.079	.798
	Lambda de Wilks	.202	3.395	7.000	6.000	.079	.798
	Trace de Hotelling	3.961	3.395	7.000	6.000	.079	.798

a. Plan : Constante + Age + Genre + Formation\_R + Sit\_Prof\_R + Choix\_Gati\_R

#### 1.4 DIFFERENCES ENTRE LES DEUX TEMPS POUR LES ITEMS

**Table 9**

**T-Test sur les items de l'auto-connaissance de soi au T1 et T2**

	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
EAAC1 T1-T2	-.278	.669	-1.761	17	.096
EAAC2 T1-T2	-.389	.698	-2.364	17	.030
EAAC3 T1- T2	-.278	.895	-1.317	17	.205
EAAC4 T1-T2	-.222	.647	-1.458	17	.163
EAAC5 T1-T2	-.944	.802	-4.994	17	.000
EAAC6 T1-T2	-.353	.606	-2.400	16	.029
EAAC7 T1- T2	-.111	.471	-1.000	17	.331
EAAC8 T1-T2	-.222	.943	-1.000	17	.331
EAAC9 T1- T2	.000	.866	.000	16	1.000
EAAC10 T1- T2	-.111	.676	-.697	17	.495
EAAC11 T1-T2	-.111	.676	-.697	17	.495
EAAC12 T1-T2	-.167	.514	-1.374	17	.187
EAAC13 T1-T2	-.111	.758	-.622	17	.542
EAAC14 T1-T2	-.235	.664	-1.461	16	.163
EAAC15 T1-T2	-.056	.639	-.369	17	.717
EAAC16 T1-T2	.056	.802	.294	17	.772

**Table 10**

**T-Test sur les items du sentiment d'efficacité personnelle au T1 et T2**

	<i>Différences appariées</i>				
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
SEP1 T1 - T2	-.333	.686	-2.062	17	.055
SEP2 T1 - T2	-.444	.856	-2.204	17	.042
SEP3 T1 - T2	-.056	.416	-.566	17	.579
SEP4 T1 - T2	.111	.676	.697	17	.495
SEP5 T1 - T2	.111	.583	.809	17	.430
SEP6 T1 - T2	-.111	.832	-.566	17	.579
SEP7 T1 - T2	.000	.767	.000	17	1.000
SEP8 T1 - T2	-.389	.778	-2.122	17	.049



**Table 11****T-Test sur les items de l'indécision vocationnelle au T1 et T2**

	<i>Différences appariées</i>				
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Rc1 T1 - T2	.389	1.614	1.022	17	.321
Rc2 T1 - T2	.333	1.749	.809	17	.430
Rc3 T1 - T2	.944	1.765	2.271	17	.036
Rd1 T1 - T2	.389	1.852	.891	17	.385
Rd2 T1 - T2	-.222	1.478	-.638	17	.532
Rd3 T1 - T2	.167	1.790	.395	17	.698
Rd4 T1 - T2	-.167	.707	-1.000	17	.331
Ms1 T1 - T2	.111	1.779	.265	17	.794
Ms2 T1 - T2	-.167	2.706	-.261	17	.797
Ms3 T1 - T2	.056	2.859	.082	17	.935
Ms4 T1 - T2	.778	2.365	1.395	17	.181
Iu1 T1 - T2	.278	2.296	.513	17	.614
Iu2 T1 - T2	.611	2.768	.937	17	.362
Iu3 T1 - T2	.667	1.680	1.683	17	.111
Ii1 T1 - T2	.333	2.029	.697	17	.495
Ii2 T1 - T2	.111	1.278	.369	17	.717
Ii3 T1 - T2	.611	1.420	1.826	17	.085
Ii4 T1 - T2	.167	2.526	.280	17	.783
Ii5 T1 - T2	.000	1.847	.000	17	1.000



## 2. DEMANDE DE CONSENTEMENT

En donnant votre consentement, vous :

- Acceptez de participer de façon volontaire à cette étude sur le jeu Reflectory et déclarez avoir été informé-e des buts de la recherche ainsi que des tâches à effectuer, de leurs risques et bénéfices. Vous pouvez à tout moment et sans avoir à fournir de justification, révoquer votre consentement à participer à cette étude. Si vous nous transmettez votre code personnel, nous serons en mesure de supprimer vos réponses. Veuillez donc en avvertir la responsable de l'étude.
- Affirmez être conscient-e de la confidentialité de vos réponses : les données individuelles sont traitées de manières anonymes et confidentielles, il n'y aura pas de moyen de vous identifier personnellement. La personne responsable de l'étude est elle-aussi soumise à une obligation stricte de confidentialité.
- Comprenez et acceptez que votre adresse e-mail soit utilisée à des fins d'organisation uniquement (fixer les dates de la partie et communiquer le lien des questionnaires). Toute trace sera effacée après la passation.
- Acceptez de rencontrer d'autres participant-e-s lors de la partie en présentiel et vous engagez à respecter au mieux la charte que vous établirez tou-te-s ensemble au début de la partie.

Je consens à participer à l'étude sur le jeu Reflectory© :

- Oui
- Non



### 3. EXEMPLE DE FLYER DE RECRUTEMENT



VOUS VOUS QUESTIONNEZ SUR  
VOTRE PARCOURS OU VOS  
CHOIX PROFESSIONNELS?

Essayons de trouver quelques réponses  
autour d'un jeu de société !

#### REFLECTORY

Basé sur la psychologie positive et les approches narratives, Reflectory est un jeu de société qui ouvre à la réflexion sur soi et sur son parcours professionnel, qui permet de définir ses ressources, de clarifier ses aspirations et d'établir des étapes concrètes pour se rapprocher de ses objectifs.

#### NOTRE ETUDE

Afin de démontrer les effets de ce jeu, nous cherchons des participants ouverts à l'introspection positive et motivés à réfléchir sur leur vision du travail, en groupe et de façon ludique. Participation non rémunérée.

[WWW.REFLECTORY.CH](http://WWW.REFLECTORY.CH)

Les parties auront lieu les samedis 25 septembre et 2 octobre,  
à l'Avenue de la Gare 1 à Lausanne. Durée totale : 2h30.

L'heure sera définie selon vos disponibilités. Places limitées.

Informations et inscriptions : [joanna.bonvin@unil.ch](mailto:joanna.bonvin@unil.ch)

*Unil*  
UNIL | Université de Lausanne