

EDUCATION PERMANENTE

DOSSIER

LES 20 ANS DU BILAN DE COMPÉTENCES



La naissance de la formation professionnelle en Suisse
Lorenzo Bonoli

Epreuves identitaires en situation de transition psychosociale
Muriel Deltand

Education permanente

est publiée en partenariat

avec l'équipe pédagogique « Métiers de la formation »

département Travail, orientation, formation ; école Management et société

du Conservatoire national des arts et métiers

Prof. Guy Jobert

le **cnam**

SOMMAIRE

DOSSIER

LES 20 ANS DU BILAN DE COMPÉTENCES

dirigé par Thierry Ardouin et Sylvain Lacaille

5 Editorial

LES FONDEMENTS DU BILAN DE COMPÉTENCES

11 Les premiers pas des bilans de compétences

Bernard Liétard

21 Partir du salarié et viser son autonomie

entretien avec Jean-Pierre Soisson

33 Le bilan de compétences : entre pratiques sociales et pratiques professionnelles, un dispositif frontière

Thierry Ardouin

43 Le bénéficiaire du bilan et son autonomie programmée

Bernard Gangloff

55 L'efficacité du bilan de compétences : pistes pour l'évolution des prestations

Jean-Luc Bernaud

LES ACTEURS DU BILAN DE COMPÉTENCES

71 Reconnaissance de l'expérience personnelle et professionnelle : brève histoire d'une longue marche

Jean-Pierre Bellier

81 L'évaluation qualitative des bilans de compétences

Joëlle Lascols

91 Le bilan de compétences : son public et ses attentes, ses contributions et ses effets

Christelle Chaudron, Sylvain Lacaille

107 **Du bilan de compétences au projet professionnel :
linéarités et détours**

Hédia Zannad, Sarah Alves

119 **Les groupes d'échanges de pratiques en centre de bilan**

Marie Anthor

LES PRATIQUES DU BILAN DE COMPÉTENCES

131 **Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences ?**

André Chauvet

143 **Les ingrédients actuels du bilan sont-ils solubles dans le cadre
réglementaire des années 1990 ?**

Sylvain Lacaille

161 **Le temps du bilan**

Daniel Galmier, Victor Troyano

169 **La légitimité du bilan de compétences dans les pratiques RH**

Hélène Legay

179 **L'évaluation des compétences relationnelles et sociales :
obstacles idéologiques et reconceptualisations nécessaires**

Odile Camus

199 **Résumés / Abstracts**

HISTOIRE ET MÉMOIRE

209 **La naissance de la formation professionnelle en Suisse :
entre compétences techniques et éducation morale**

Lorenzo Bonoli

RECHERCHE

223 **Epreuves identitaires en situation de transition psychosociale :
le cas de Maxime**

Muriel Deltand

235 Appel à contributions

236 Agenda

240 Bulletin d'abonnement



ÉDITORIAL

Vingt ans après son introduction dans le Code du travail, qu'est devenu le bilan de compétences ? Ce dispositif, destiné à « constituer une démarche privilégiée pour l'élaboration d'un projet porteur d'évolution et de progression professionnelles », comme l'indiquait la circulaire du 19 mars 1993 signée de Martine Aubry, alors ministre du Travail, répond-il encore à ses objectifs d'origine ? Ses pratiques, autrefois construites « en marchant », dans une réflexion et un questionnement permanents, se sont-elles stabilisées et ont-elles su évoluer avec les modifications des structures sociales et économiques de l'emploi ? Ses acteurs, initialement issus de trois grandes institutions (AFPA, GRETA et ANPE), rejoints depuis par les partenaires sociaux qui assurent aujourd'hui la principale source de financement et la reconnaissance de ses prestataires, et les salariés eux-mêmes, cosignataires de la convention qui lui donne une existence juridique, jouent-ils toujours le même rôle dans sa mise en œuvre ?

A l'occasion du vingtième anniversaire de la loi de 1991, nous avons voulu soumettre ce questionnement aux acteurs d'origine, mais également aux professionnels, aux chercheurs, aux partenaires sociaux et aux financeurs qui, aujourd'hui, font exister le dispositif et le mettent en questions.

Le cadre réglementaire voulu entre 1989 et 1993, complété en 1996 par une démarche qualité nationale, posait les bases juridiques d'un dispositif né d'une volonté politique de doter les salariés d'une possibilité de se réapproprier leur trajectoire socioprofessionnelle, et de se positionner stratégiquement dans la dynamique naissante de la logique de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, et éventuellement de transition de carrière. Ce cadre, volontairement adossé à celui de la formation professionnelle, instituait le travailleur comme initiateur et signataire de la convention tripartite, et ouvrait droit à des modes de financement pluriels. Les vingt dernières années ont vu le nombre de bilans financés augmenter régulièrement mais dans des proportions relativement modestes. Il reste aujourd'hui un dispositif sous-utilisé (60 000 bénéficiaires par an) au regard du nombre de travailleurs qui peuvent y prétendre, et les critiques sévères sur son efficacité objective sont aussi nombreuses que les avis dithyrambiques recueillis à chaud auprès des salariés. Des dispositifs voisins ont vu le jour

depuis sa création sans parvenir à en recouvrir toutes les dimensions et sans donner au travailleur une place centrale. Les publics cibles se sont également modifiés et féminisés. Au cours des années, le dispositif a été amené à répondre à des besoins en évolution professionnelle, en demande de changement, en termes de traitement social de l'inadaptation ou de la souffrance au travail, mais également pour confirmer des demandes de formation. Plus récemment, il s'est trouvé réinvesti, par les salariés et progressivement par les cadres, d'objectifs d'anticipation stratégique individuelle face à un tissu socio-économique instable et un contexte insécurisant, dans une logique prospective. Pour autant, des questions restent posées sur la place réelle tenue par les salariés dans la démarche et sur la centration disciplinaire du dispositif par certains professionnels, alors que les textes les plus anciens prônaient déjà une interdisciplinarité.

Les pratiques de bilans ont évolué, notamment au gré des influences conceptuelles venues des différents champs de la recherche qui ont traversé les réflexions des professionnels, comme des pratiques mises en œuvre hors de nos frontières (nous pensons principalement aux influences québécoises). Mais ce sont sans doute les professionnels du bilan eux-mêmes qui ont le plus contribué à ces évolutions. La diversification des centres de bilan, leur ouverture aux ressources humaines, à l'insertion sociale ou à la formation professionnelle, ont élargi le champ des pratiques.

Fournir des éléments statistiques sur le bilan est un exercice périlleux depuis que la DARES a cessé d'utiliser, à partir de 2005, le compte rendu statistique et financier, pourtant toujours inscrit dans les textes (décret de 2008). Le nombre annuel de bilans varie aujourd'hui de 60 000 à 80 000, compte tenu de la difficulté à chiffrer ceux financés par le DIF et par les entreprises, et de la confusion qui perdure encore parfois entre les différents types de bilan. La part la plus importante (50 à 60 % du total) reste financée par les FONGECIF. Quant au nombre de centres de bilans, leur calcul est plus complexe, car il doit tenir compte des centres qui n'ont pas une activité régulière de bilan (ou qui assimilent bilans de compétences et autres types de bilans). Une projection à partir des derniers chiffres fiables disponibles de la DARES situe leur nombre autour de 1 250 organismes. La plupart sont constitués par des cabinets RH et des organismes de formation. Enfin, on peut estimer à 4 500 le nombre de professionnels (conseillers/consultants) ayant une activité plus ou moins régulière sur ce dispositif. Pour autant, tous les indicateurs (l'évolution des financements par les FONGECIF notamment) montrent que le nombre de bilans est en constante mais relativement faible augmentation depuis sa création, comme si ce dispositif, pourtant reconnu, peinait à se développer. La création de dispositifs voisins ou satellites constitue peut-être également un frein à son développement.

Les contributions de ce dossier se répartissent en trois grands chapitres interdépendants : les fondements, les acteurs et les pratiques du dispositif.



Aborder les fondements du bilan, c'est questionner ses origines politiques et conceptuelles, puis interroger les ressorts et les limites de ses finalités initiales. C'est enfin poser la question de son efficacité réelle, supposée ou attendue, à l'aune des démarches de recherche et d'évaluation du dispositif. A la fois inscrit dans et issu de la démarche de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience, produit d'une histoire, de choix politiques, d'une ingénierie émergente et plurielle de dispositifs concourants, le bilan de compétences apparaît comme un outil de réappropriation, par le salarié et pour lui-même, de ses ressources et de ses potentialités au service d'un projet à dimension socioprofessionnelle. *Bernard Liétard* lui reconnaît aujourd'hui, comme il l'annonçait déjà en 1994, une existence et une identité définies par des pratiques et des praticiens.

Nous verrons avec *Jean-Pierre Soisson* que si le dispositif est le produit d'une volonté politique, celle-ci s'inscrivait également dans un contexte socio-économique particulier, et dans un rapport de négociation constante entre Etat et partenaires sociaux. Ces derniers assurent aujourd'hui une part importante de sa gestion et de son financement. Cela étant, le « père politique » du dispositif l'inscrivait dès sa création dans une triple volonté : celle de l'adosser au congé individuel de formation (et donc à la notion de formation permanente), de l'appuyer sur des structures prestataires indépendantes des pouvoirs publics, et surtout de le faire partir de la volonté du salarié. Pour *Thierry Ardouin*, il s'agit d'un « dispositif frontière », mettant en jeu des champs et des catégories d'acteurs gravitant autour de la dimension socioprofessionnelle et des mondes de la formation. Objet frontière entre éducation, travail et société, il est également, pour le travailleur, lieu de transition, de problématisation et de mise en tension de sa trajectoire sociale et professionnelle, entre pragmatisme et utopie.

En ce sens, *Bernard Gangloff* nous interpelle sur la réalité d'une société qui demande de plus en plus à ses acteurs de se construire par eux-mêmes, renforçant l'individualisme et son corollaire, l'agentivité. Citant Lemoine, il met également l'accent sur le travail d'auto-emprise qu'il contribue à générer, et sur la place centrale que tient le projet dans son déroulement comme dans ses finalités. Pour autant, cette dimension prépondérante du projet, dans nos sociétés comme dans le bilan, et qui semble constituer la réponse unique à une multitude de problématiques complexes, pose toutefois la question des marges de libertés de plus en plus étroites et incertaines pour le construire. B. Gangloff va jusqu'à l'envisager sous l'angle d'une « anesthésie sociale », ou une forme d'aliénation que cache mal la recherche d'autonomie et de conformité. Cette première partie s'achève avec *Jean-Luc Bernaud* autour de la question du bilan, du projet, de la prise d'autonomie et de la nécessaire question de son évaluation. Son approche, à partir d'une revue des études existantes ou comparables sur des dispositifs voisins, apporte un éclairage en termes de mesures objectives sur un dispositif dont l'efficacité a souvent été mise en question par l'IGAS. Cette efficacité ne saurait objectivement



être remise en cause, mais J.-L. Bernaud identifie des marges de progrès que des études qualitatives plus complètes et plus complexes pourraient objectiver davantage. Il pointe toutefois trois axes de réflexion : la professionnalisation des acteurs, l'individualisation de la démarche et l'innovation dans les pratiques.

Si le bilan de compétences met en évidence la relation entre le consultant (celui qui consulte donc le bénéficiaire du droit au financement) et le conseiller (appelé aussi consultant bilan, ce qui n'est pas sans risque d'ambiguïté dans la posture, ou de confusion dans les articles, mais nous avons gardé le terme usité par les auteurs), des acteurs de plus en plus nombreux gravitent autour d'eux.

Jean-Pierre Bellier rappelle très justement les initiateurs du dispositif et leur rôle : tels des « mutins et des mutants », ces acteurs politico-institutionnels mais aussi techniques, dont il fit partie, sont les précurseurs de cette innovation. Il rappelle également comment le terme « compétence » est entré en résonance dans la sphère socioprofessionnelle, faisant évoluer les représentations et les fonctionnements dans le champ social. En tant que professionnelle d'une structure paritaire importante, *Joëlle Lascols* montre comment l'évolution de la réglementation relative à l'habilitation des centres de bilans amène à questionner la qualité des prestations qu'ils assurent. Le bilan s'organise en grande partie dans la trilogie consultant/structure/bénéficiaire, en lien avec l'environnement, dont les OPACIF font le plus souvent partie. *Sylvain Lacaille* et *Christelle Chaudron*, à partir du traitement d'une étude du FONGECIF Auvergne, interrogent les attentes du public du bilan de compétences et ses effets sur eux. Cherchant à déterminer s'il existe un acteur principal du bilan, ils mettent en évidence les tensions inhérentes au bilan entre la centration sur le salarié, et donc sa personnalisation, et la personnification dudit bilan par le conseiller, notamment par la démarche et les outils utilisés. Il apparaît que les volontés, les intentions, les orientations et le choix des protagonistes ne sont pas toujours en cohérence entre eux et avec les textes d'origine (dans lesquels il est d'ailleurs parfois difficile de percevoir qui est l'auteur du bilan). *Hédia Zannad* et *Sarah Alves* interrogent la posture délicate, parfois incertaine, des conseillers, entre les dimensions curative et productive du bilan, et sa centration sur le projet professionnel. Par là même, elles questionnent la visibilité des effets du bilan et la lisibilité du rôle des conseillers. C'est bien parce que les positions et les postures des conseillers sont complexes – et parfois sources d'imprécisions, voire de dérives – qu'existe une démarche d'habilitation des centres, mais aussi, selon *Marie Anthon*, une réelle demande de supervision des pratiques. L'auteure relate une expérience avec deux groupes d'analyse de pratiques intercentres. La mise en œuvre n'est pas aisée et nécessite du temps, mais il en résulte une professionnalisation du collectif de travail et un accroissement du professionnalisme des praticiens.

Le bilan de compétences actuel est aussi constitué par les pratiques de ses acteurs. Avec les finalités du dispositif perçues par les différents acteurs en termes



de postures différenciées, *André Chauvet* pointe l'importance de la part rétrospective et centrée sur l'individu, qui tend à prendre le pas sur la prise en compte de sa situation actuelle et future. La question d'une posture plus collaborative entre les acteurs en présence et orientée sur un futur anticipé, vers les conditions d'une « prise de risque acceptable et réaliste » du salarié, peut constituer une piste d'évolution. Dans une logique semblable, *Sylvain Lacaille* réinterroge la place et le rôle du salarié dans la démarche. Entre références aux textes d'origine et à leurs finalités, intentions et pratiques réelles, les règles du jeu et les cartes sont-elles aussi bien connues et distribuées qu'on le dit ou que l'on veut bien le croire ? *Daniel Galmier* et *Victor Troyano* posent la question du temps. Le temps du salarié en bilan n'est pas celui du conseiller (ni du financeur). Temps de retour sur soi pour le premier, temps organisé en vue d'une finalité pour le second : ces deux dimensions tentent de cohabiter et de converger. Les auteurs abordent une partie du vécu quotidien des acteurs du bilan dont on mésestime souvent l'importance et l'impact. Alors même que ce dispositif a été créé pour faciliter l'intégration des projets individuels dans les logiques collectives de GPEC naissantes, cette dimension peine à prendre sa place dans les pratiques. *Hélène Legay* souligne la difficulté d'une vision partagée du management par les compétences, que l'on peut louer ou déplorer mais qui constitue une réalité des règles de l'échange salarial ; elle le considère à la fois comme le symptôme et comme une ébauche de solution si un travail de dialogue authentique entre les acteurs s'instaure. Le bilan de compétences peut, selon l'auteure, faire pont entre des visions différentes ou divergentes. Enfin, le thème de plus en plus central des « compétences relationnelles et sociales » développé par *Odile Camus* est mis en perspective avec le phénomène de la reproduction sociale, voire de la distinction, mis en évidence par certains courants de la sociologie. L'hypothèse qu'elles en constituent un élément signifiant et que le bilan de compétences, au lieu d'en réduire les effets puisse contribuer à les renforcer, doit appeler les professionnels à la vigilance quant à leur propre posture et à leurs modalités d'intervention.

Ainsi, poser les questions de la pertinence, de la capacité d'évolution et de la cohérence des différentes postures de ses acteurs du bilan, c'est poser la question de son utilité, et partant, des raisons de son maintien et de son développement. Les éléments de réponse produits par les contributeurs de ce dossier d'*Education permanente* laissent penser que ce dispositif a montré son utilité depuis sa création plus qu'il ne l'a démontré. Il se peut que, parmi les professionnels, les publics et les financeurs, il existe un défaut de communication et d'argumentation sur les composantes objectives d'utilité de ce dispositif et même au-delà, du modèle qu'il constitue pour les autres démarches d'accompagnement. Une étude attentive des pratiques actuelles – et, comparativement, des latitudes de pratiques qu'offre et permet son cadre réglementaire – montre qu'un espace de création et d'innovation reste en friche, sur lequel seuls quelques aventuriers osent s'avancer pour initier



des démarches plus adaptées au contexte et aux possibilités technologiques actuelles, et que pourtant, des textes issus des années 1990 n'interdisent pas d'expérimenter. C'est sans doute autour de l'évaluation que se situe l'effort à fournir par l'ensemble des acteurs du bilan. Des salariés mieux informés sur leur rôle et sur leur droits afin d'être actifs plutôt qu'acteurs ; des financeurs prenant en compte leur place au cœur du dispositif et leur rôle dans l'évaluation de la conformité et la qualité des prestations qu'ils financent ; des structures de bilan inscrites dans des démarches professionnalisantes plutôt que de professionnalisation à destination des conseillers : telles sont les conditions requises pour mettre en œuvre un processus d'évaluation capable de montrer la réelle plus-value sociale et professionnelle offerte par ce dispositif.

Ce chantier est vaste et complexe ; il risque de poser des questions dont les réponses ne vont pas de soi et ne sont pas toujours plaisantes à entendre. Mais c'est le prix à payer pour qu'un dispositif qui, en son temps, fut novateur et révolutionnaire, conçu pour accompagner le changement, ne trahisse pas ses finalités.

Thierry Ardouin et Sylvain Lacaille



Les premiers pas des bilans de compétences

Comme je le présentais en 1991 dans cette même revue¹, le développement des bilans de compétences trouve sa place dans la définition progressive d'une politique globale de reconnaissance et de validation des acquis, au niveau des programmes publics comme à celui de la gestion des compétences dans les entreprises. Je voudrais ici apporter le témoignage d'un acteur ayant participé à la mise en place de cette politique, entre 1984 et 1991, dans le cadre de la Délégation à la formation professionnelle, en coresponsabilité avec Josette Pasquier, à qui je dédie cet article.

Une vieille idée neuve²

Significativement développés depuis la fin du XIX^e siècle, les tests mentaux et les méthodes et examens psychotechniques, cherchant à rendre compte des aptitudes opérationnelles des travailleurs, constituent des références historiques qu'il ne faut pas oublier. Anecdotiquement, les quelque 10 000 personnes qui, en 1884, pour trois pence, ont mesuré leurs performances dans le cadre du « laboratoire anthropométrique » ouvert dans l'enceinte de l'Exposition internationale de la santé anglaise, sont sans doute les premières à avoir participé à une opération de bilan de masse, dont l'objectif était d'obtenir des résultats statistiques à l'appui des thèses de Galton (1883). Cet auteur proposait en effet de faire un bilan des

BERNARD LIÉTARD, chargé des dossiers « reconnaissance et validation des acquis » et « formation de formateurs » à la Délégation à la formation professionnelle de 1984 à 1991, maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers (chaire de formation des adultes) de 1992 à 2007.

1. B. Liétard, « Institutionnalisation d'une pratique : les bilans », *Education permanente*, n° 108, 1991, p. 137-146. On peut reporter le lecteur curieux aux témoignages et analyses figurant dans les deux numéros spéciaux (108 et 109/110) consacrés au thème « Bilan et orientation ». On peut aussi se référer, sur la période 1984-1991, aux deux dossiers « bilans de compétences » de la revue *Actualité de la formation permanente* (n° 94/1988 et n° 112/1991) dans lesquels Anne-Marie Lucas et Danielle Colardyn avaient assuré un suivi et un soutien technique au développement de la politique de « reconnaissance et de validation des acquis ».
2. On renvoie le lecteur demandeur de références historiques au remarquable ouvrage de Jean Guichard et Michel Huteau, *Psychologie de l'orientation* (Paris, Dunod, 2001).



possibilités de chacun à développer une sélection intelligente substituée à une sélection naturelle. En tant qu'héritier des théories évolutionnistes de son cousin Darwin, on ne souscrit évidemment pas à son projet de créer une nouvelle science, « l'eugénique », censée rechercher les meilleures conditions de la reproduction humaine.

Comme le rappellent Guichard et Huteau (2001), au lendemain de la Première Guerre mondiale, en France comme dans d'autres pays européens, l'Etat organise en réseau différentes institutions (offices, centres, cabinets, bureaux d'orientation professionnelle) pour participer au redressement du pays en donnant plus d'efficacité à la formation professionnelle. Leur public est notamment composé des élèves qui, arrivant en fin de scolarité obligatoire, se destinent à l'apprentissage et doivent suivre les cours professionnels que la loi Astier a institués en 1919. Les auteurs montrent l'émergence et les évolutions de « l'examen psychologique d'orientation professionnelle », qui dépasse progressivement le modèle « psychotechnique » au profit de prestations personnalisées et d'une approche plus qualitative, trouvant sa place dans un processus de socialisation mettant l'accent sur les transitions personnelles et professionnelles. C'est dans cette problématique nouvelle de « l'orientation éducative » (Boursier, 1989) que se situent les « bilans de compétences personnelles et professionnelles ». Selon leur définition légale, ils ont en effet pour objet de « permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles, ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation ».

Des références significatives préalables³

De nombreuses pratiques préexistaient, dont l'existence même a fourni des sources d'inspiration précieuses et a constitué un terrain favorable à l'enracinement et à l'émergence progressive de cet objet social aujourd'hui bien identifié. Bien avant les textes contractuels et législatifs qui ont institué les bilans de compétences, des actions significatives avaient été mises en place dans les secteurs public, parapublic et privé. Du côté des institutions publiques, on notera des expérimentations réussies au sein de l'ANPE, de l'Education nationale et de son réseau de centres d'information et d'orientation. Des initiatives avaient aussi été mises en œuvre par diverses institutions privées : associations, cabinets de recrutement, organisations professionnelles ou consulaires, entreprises pour l'évaluation et la gestion du personnel. Quatre d'entre elles méritent une mention spéciale :

3. Quelques-unes de ces sources d'inspiration de la politique en émergence de reconnaissance et de validation des acquis sont présentées en 1986 dans les n° 18 et 19 d'*Etudes et expérimentations*, publication d'information sur les études, actions expérimentales et synthèses statistiques de la Délégation à la formation professionnelle.



- les « sessions perspectives » organisées dès 1982 par l'Association pour l'emploi des cadres (APEC) ;
- les formations proposées par le mouvement *Retravailler* (Perier, 1990), créé en 1973 par Evelyne Sullerot pour faciliter l'insertion professionnelle des femmes puis d'autres publics en mobilité ;
- les actions mises en œuvre par l'AFPA pour assurer la sélection des stagiaires et accompagner le développement de formations modulaires ;
- les initiatives des centres de réadaptation fonctionnelle, notamment celui de Mulhouse (Roschitz, 1992), pour la guidance des handicapés en vue de leur réinsertion professionnelle.

La définition contractuelle et juridique du bilan de compétences a en outre été précédée de nombreuses expérimentations depuis 1984. En février 1988, un colloque organisé par le Centre Inffo⁴ sous l'égide de la Délégation à la formation professionnelle a permis de mettre en perspective les principales approches et d'analyser les expériences les plus significatives. Cet effort constant de capitalisation avait également pour objet de mettre à la disposition des prescripteurs et utilisateurs de « bilans » un certain nombre de références de base et de réponses aux questions qu'ils se posaient. Tel est l'objet du *Guide méthodologique* rédigé par Jacques Aubret (Aubret *et al.*, 1990). Il n'est pas interdit de supposer qu'il a pu aussi contribuer à nourrir la réflexion des négociateurs des accords nationaux interprofessionnels paritaires du 3 juillet 1991 et des promoteurs de la loi du 31 décembre 1991, textes créateurs d'un droit nouveau au bilan de compétences.

L'expérimentation des CIBC

Une place à part est à faire à l'expérimentation menée entre 1985 et 1987 des « centres de bilans d'expérience personnelle et professionnelle », qui deviendront « centres interinstitutionnels de bilans de compétences » (CIBC) en 1988. Les modalités en sont fixées par une circulaire du 14 mars 1986, signée *in extremis* par Michel Delebarre, alors ministre chargé du Travail. Elle concerne quinze centres répartis sur dix régions. Un groupe national de pilotage fut constitué et a fonctionné de 1985 à 1988 : il regroupait des représentants de l'AFPA, de l'ANPE, de l'Education nationale et d'autres ministères techniques, de *Retravailler*, de la Délégation à l'emploi et de la Délégation à la formation professionnelle. L'expérimentation a été également suivie et capitalisée avec l'appui technique du centre de réadaptation de Mulhouse (Barthe et Hirn, 1988).

Outre l'observation de la mise en œuvre des bilans eux-mêmes dans la diversité des démarches et des outils mobilisés, elle visait à :

4. Il en est rendu compte dans un dossier spécial paru dans le n° 94 d'*Actualité de la formation permanente*, ainsi que dans un ouvrage de synthèse de Danielle Colardyn (1989).



- réunir localement, sur la base du volontariat, des synergies interinstitutionnelles et pluridisciplinaires, rompant ainsi avec les cloisonnements traditionnels des administrations compétentes en matière d'orientation, de formation et d'emploi, d'une part, et avec les « chasses gardées » des statuts professionnels, d'autre part, au profit d'un travail d'équipe développant une compétence collective ;
- servir de témoin d'une déontologie protégeant les personnes s'engageant dans la démarche, et d'une conception dynamique et ouverte du « bilan de compétences », non réductible à un positionnement et articulée avec la définition d'un projet personnel ;
- constituer des « lieux ressources » mettant leur expérience au service d'autres structures ;
- développer une « gestion préventive à froid des ressources humaines » en offrant un service à des publics qui ne trouvaient pas de réponses dans l'offre d'orientation existante. Ils n'étaient en effet ni assez « adaptés » pour qu'on chasse leur tête, ni assez exclus pour être accueillis par des institutions dont l'offre était tributaire d'une catégorisation des publics et d'une pression de priorités, notamment en termes de traitement social de l'exclusion et du chômage.

14

Les résultats probants de l'expérimentation (Pasquier, 1988) amenèrent le ministère du Travail à l'étendre par la circulaire du 14 juin 1989 avec un objectif d'un CIBC par département en 1992. Mais au-delà de cette généralisation, l'apport le plus significatif de cette expérimentation fut sa contribution, en liaison avec les membres du groupe national de pilotage, à la constitution progressive de la notion de « bilan de compétences » pour aboutir à la définition proposée par Jacques Aubret dans son *Guide méthodologique* (Aubret *et al.*, 1990) : « Une démarche personnelle, requérant une médiation sociale, d'identification des potentialités personnelles et professionnelles susceptibles d'être investies dans l'élaboration et la réalisation de projets d'insertion sociale et professionnelle. » On voit bien la filiation évidente entre cette conception et la définition légale de 1991, rappelées plus haut, des bilans de compétences.

Les prémices des textes législatifs et contractuels de 1991

On l'a dit, les bilans de compétences font partie intégrante du développement d'une politique de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience (Liétard, 2011).

Au début des années 1980, le développement de cette nouvelle problématique éducative a été notamment motivée par le constat d'un déficit important de qualification validée, c'est-à-dire reconnue par les formes traditionnelles que constituent les diplômes et les titres délivrés par l'Etat d'une part, et les qualifications contractuelles issues de la négociation collective au niveau des branches



professionnelles d'autre part. Le IX^e Plan (1984-1988) avait constaté que cette absence de certifications officielles pénalisait les salariés, qui ne se voyaient pas reconnaître, de façon claire et incontestable, le potentiel que représentaient pourtant les savoirs issus de l'expérience. Comment dès lors reconnaître ces acquis expérimentiels ?

La mise en œuvre des bilans de compétences pouvait apparaître comme un des moyens, au même titre que les « portefeuilles de compétences⁵ » développés conjointement, de les identifier et de les valoriser pour que la personne puisse engager un projet réaliste d'insertion professionnelle et sociale, et prévenir les risques d'exclusion. Armant l'individu dans ses recherches d'emploi et de formation et dans la gestion de son parcours, les bilans de compétences sont censés faire partie des dispositifs permettant la valorisation des savoirs acquis par une personne au travers de son expérience personnelle, professionnelle et sociale. Ces démarches d'exploration personnalisée s'inscrivent donc dans une conception éducative de l'orientation, dont Jacques Aubret (2004) a souligné les intérêts et les limites.

Pour en rester à la période précédant la parution des textes de 1991, en observant les actions engagées et les réflexions largement impulsées par la Délégation à la formation professionnelle⁶, on constate rapidement que, au même titre que l'ensemble des mesures prises dans le cadre de la politique émergente de reconnaissance et de validation des acquis, le développement des bilans de compétences pose des problèmes complexes d'application, auxquels les textes contractuels et législatifs de 1991 cherchent à répondre.

En premier lieu, force est de constater qu'il n'existe aucune définition commune susceptible d'intégrer, dans un ensemble conceptuel cohérent, la diversité des démarches développées sous l'appellation « bilan » : diversité des conceptions théoriques et des modèles sous-jacents aux pratiques de bilan ; diversité des fonctions attribuées aux bilans (sélection, positionnement, orientation, gestion des ressources humaines, aide à l'élaboration de projet...) ; diversité des formes de la demande ; diversité des organismes et de leurs missions ; diversité des professionnels du bilan et de leur profil, de leur statut et de leur rôle (sélectionneur, recruteur, évaluateur, accompagnateur, conseiller, psychologue, professionnels, experts...) ; diversité des approches (relationnelle, différentielle, ergo-

5. En complément à ce texte consacré aux bilans, j'ai eu l'opportunité de témoigner récemment des premiers pas du « portefeuille de compétences » en France dans le cadre d'un article paru dans le n° 96 (2011) de *Canal Psy* (revue publiée par l'université Lumière-Lyon 2) coordonné par Bruno Cuvillier et consacré à la validation des acquis de l'expérience.

6. Outre les publications de Jacques Aubret, on peut se référer ici aux conclusions de groupes de travail tel celui créé en 1986 par le Comité interministériel de la formation professionnelle, aux études documentaires comme celle confiée à l'université Paris 8 (Meyer et Berger, 1988), ou à des échanges comme ceux du colloque de février 1988 du Centre Inffo, ou du séminaire franco-québécois de Fontevraud organisé avec Gaston Pineau, spécialiste des histoires de vie, en avril 1989.



nomique, « image de soi », pour reprendre les catégories proposées par Lévy-Leboyer [1993]). Comme le soulignait Sandra Michel en 1993, « bilans de compétences doit s'écrire au pluriel ». Ce constat a amené les décideurs des textes de 1991 à ne pas définir un modèle type de « bilan référence » qui aurait valeur d'exemple. Le bilan en tant qu'objet légal a donc un champ limité d'application. Il s'adresse aux seuls salariés auxquels il ouvre droit, sous certaines conditions, à un « congé bilan ».

Un droit individuel difficile à exercer

Autre point délicat d'application : les bilans peuvent être vécus par ceux qui les font comme une opération d'évaluation, un jugement de valeur qui peut avoir des effets individuels et sociaux certes positifs, mais aussi négatifs. Conçu comme une aide à l'élaboration de projets individuels – avec trois phases obligatoires : analyse de la demande, investigation et synthèse autour d'un projet –, il n'est pas un simple positionnement par rapport à un référentiel d'emploi ou de formation, et ne relève pas de la seule investigation instrumentale ou d'une opération limitée d'évaluation ou de sélection.

Par ailleurs, il ne suffit pas de disposer d'un droit, encore faut-il s'interroger sur la pertinence de son exercice. Qu'il s'agisse d'une initiative individuelle ou d'une incitation de l'employeur, une demande de bilan n'est jamais neutre et il convient d'en mesurer les conséquences. C'est pourquoi la loi a prévu des dispositions protectrices des salariés s'engageant dans la démarche : « Le bilan ne peut être réalisé qu'avec le consentement du travailleur. La personne qui a bénéficié d'un bilan de compétences au sens de l'article L. 900-2 est seule destinataire des résultats détaillés et d'un document de synthèse. Ils ne peuvent être communiqués à un tiers qu'avec son accord. Le refus d'un salarié de consentir à un bilan de compétences ne constitue ni une faute, ni un motif de licenciement. » Il est en outre précisé que les personnes chargées de réaliser les bilans sont tenues au secret professionnel et soumises, en cas de manquement, aux dispositions pénales. Le tout est consigné dans une convention tripartite (salarié bénéficiaire/organisme prestataire/employeur et organisme paritaire financeur dans le cadre d'un congé bilan), réglementairement obligatoire. On notera que cette déontologie est d'autant plus draconienne que les risques de dérive apparaissent évidents au niveau de l'application.

Les employeurs français ont toujours été soucieux de leurs prérogatives en matière de gestion des ressources humaines et de reconnaissance des compétences professionnelles et des qualifications, dont ils se considèrent comme les seuls responsables. Les principes de base affichés en 1986 par l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) dans le premier numéro d'*Education permanente* consacré au thème de la reconnaissance et de la validation des acquis



en témoignent. Cette position a amené à renvoyer, sur demande du patronat français, l'exercice du droit au bilan, ouvert par les textes de 1991, sur l'extérieur de l'entreprise. On notera d'ailleurs que l'UIMM a pu développer un réseau régional de « centres d'évaluation du potentiel à se former dans l'industrie ». Ces centres ont mis en œuvre des opérations de bilan, dont la qualité technique et l'intérêt ne sont pas en cause, mais qui ne sont pas soumises aux conditions fixées par la loi quant à la nature des prestations, et qui n'offrent pas les mêmes garanties de propriété et de confidentialité que la loi.

Reste l'enjeu déterminant de la qualification et de la formation non seulement des accompagnateurs de bilans, mais de l'ensemble des acteurs (décideurs, politiques, gestionnaires, fournisseurs, spécialistes, producteurs, destinataires, usagers, consommateurs...). En cette fin des années 1980, le problème est mal réglé : possibilités de formation insuffisantes, débat entre professionnalisme et professionnalisation, manque d'organisation collective des professionnels, corporatismes et autres protectionnismes, qui aimeraient laisser penser, pour reprendre les formules de Jean de La Fontaine, que « l'enseigne fait la chalandise » alors que « c'est à l'œuvre qu'on connaît l'artisan ». L'expérimentation des CIBC avait pu montrer l'importance de « l'interinstitutionnalité » et de la « pluridisciplinarité » pour s'appuyer sur une compétence d'équipe, qui rompt avec les cloisonnements institutionnels et le modèle d'un conseiller unique d'orientation souvent psychologue. Leur développement à partir de 1989 continua à témoigner de l'intérêt de ces deux ouvertures pour apporter des réponses pertinentes et diversifiées aux demandes. Des préconisations sont également formulées dans les textes législatifs et contractuels quant à la qualité des prestataires et des professionnels conduisant les bilans. Dans l'application du droit au bilan de compétences, leur choix fut largement dévolu aux organismes collecteurs paritaires agréés (OPCA) intervenant dans son financement. Rejoignant l'intérêt porté au début des années 1990 à la qualité des formations, des préconisations « qualité » ont pu être formulées, notamment par Anne-Marie Lucas dans le cadre de *Quaternaire Education*. Enfin, en même temps que se développaient des formations de formateurs d'adultes, ont été mis en place des cursus de formation spécifiques pour les accompagnateurs de bilan (Liétard, 1994), et plus largement de la « validation des acquis ».

En toute chose, il faut considérer la fin

Sur la période 1984-1991, et dans les premières années d'application de la loi de 1991, un débat de fond était engagé autour de la richesse et des risques attachés aux bilans de compétences. Tous deux tiennent à la diversité des demandes et des actions rappelées plus haut, et à l'ambiguïté fondamentale d'une pratique sociale aux frontières entre les individus et les organisations. Il faut être conscient que, derrière les pratiques, se jouent des débats idéologiques. Vingt ans après, ils



sont d'autant plus d'actualité du fait de la mise en œuvre progressive d'un droit individuel à l'information, au conseil et à l'accompagnement en matière d'orientation, ouvert par la loi du 24 novembre 2009. On tentera donc, en conclusion, d'en poser les termes.

Les bilans de compétences jouent un rôle de médiation sociale concourant à la socialisation des individus dans une société donnée à un moment donné. Ainsi que le montre Pineau (Pineau *et al.*, 1990), leur développement s'inscrit comme un des nouveaux moyens de gestion des relations entre l'individu et les organisations, au même titre que la valorisation de la motivation et des compétences sociales ou que la gestion participative des ressources humaines

Non sans contradiction, ces pratiques sociales en émergence veulent à la fois permettre la reconnaissance des compétences des individus et les aider ainsi à être mieux armés pour gérer leur parcours et leurs transitions professionnelles – la responsabilisation et la reconnaissance des acquis font d'ailleurs partie des piliers du nouveau modèle de la compétence (Zarifian, 1988) qui se substitue progressivement, en France, à la notion de « qualification » jugée trop rigide dans un monde du travail qui se recompose autour d'obligations de mobilité et de flexibilité, et concourir à cette flexibilité accrue tout en renvoyant sur la responsabilité individuelle des responsabilités collectives, de moins en moins assumées, comme la lutte contre l'exclusion.

Le *yin* et le *yang* des bilans de compétences

D'un côté, ils sont une des fleurs de l'hiver social, qui se développe d'autant plus que l'environnement devient complexe, évolutif et incertain. On rejoint le paradoxe développé par Merle (1991) pour l'orientation : « Plus les repères professionnels deviennent flous, plus les balises qui jalonnent l'univers des métiers disparaissent, plus la demande d'orientation croît. Mais de quel secours est un sextant en plein brouillard ? A quoi bon un radar quand les ondes sont brouillées ? » Enfants du libéralisme, ils héritent des idéologies de leur père stigmatisées par de Gaulejac (1993) :

- idéologie gestionnaire qui suscite des « bilans comptables » ;
- idéologie productiviste et utilitariste, qui réduit la valeur des individus à des critères de rentabilité ; dans ce cadre, le bilan permettrait notamment de détecter les individus à potentiel et ceux sur lesquels cela ne vaut pas (ou plus) d'investir ;
- idéologie de la compétitivité et du « gagnant », qui se trouve, grâce à son mérite et à son acceptation des dures lois de la concurrence, du bon côté de la société « duale ». Dans une société où l'on passe de « la lutte des classes à la lutte des places », le bilan est censé permettre à l'individu de mieux tirer son épingle du jeu sur les différents marchés en l'aidant à devenir une marchandise présentable et à mieux savoir se vendre ;



– idéologie individualiste enfin, qui rend la personne responsable de sa situation dans une société « égologique » du « chacun pour soi » ; dans ce cadre, une des fonctions du bilan serait de faire acquérir au « bilané » la conviction qu'il est la cause principale de ce qui lui arrive, de ses réussites comme de ses échecs

Dans le même temps, les bilans peuvent être considérés pour les individus comme un moyen de formation et de valorisation de leurs acquis, quelle qu'en soit l'origine, et une aide à la sécurisation de leur parcours et à la détermination de projets. Certes, les voies de l'orientation sont verglacées ; certes, ceux qui les empruntent sont appelés à développer « l'art de naviguer sans carte et sans balise », pour reprendre la formule de Vincent Merle, mais ce n'est pas une raison pour qu'orienteurs et orientés s'en tiennent à un immobilisme : conscients des plaques de verglas et des brouillards givrants qu'ils rencontreront, ils se doivent d'emprunter ensemble les voies proposées. Les bilans de compétences peuvent aussi générer – et de nombreux cas en témoignent – le développement personnel et l'autonomie, permettant ainsi une responsabilisation positive en vue d'une nouvelle citoyenneté. Dans la conception éducative, qui est celle de la définition contractuelle et légale du « bilan de compétences » depuis 1991, il peut permettre à la personne, au travers de la prise de conscience qu'il constitue de ses potentialités et de leur prolongement dans des projets, de renforcer le sentiment d'estime de soi, et de contribuer ainsi à forger une identité personnelle et sociale forte si nécessaire dans un contexte social complexe, évolutif et incertain. En cela, les bilans de compétences constituent une indéniable avancée sociale.

Par rapport à ce débat, il faut éviter une lecture mythique où les bilans de compétences seraient a priori « bons » ou « mauvais », pour les considérer comme des pratiques sociales contingentes, dont les effets individuels et sociaux dépendent des contextes dans lesquels ils sont produits et des stratégies des acteurs sociaux qui les mettent en œuvre. La transformation d'un texte en réalité passe toujours par ce qu'en font ceux qui l'appliquent. Malgré leur fonction conservatrice et reproductrice, les bilans, comme toute action éducative, sont un lieu où le combat existe, où il peut se développer grâce à des conseillers-bilans « progressistes », de telle manière que ceux qu'ils accompagnent acquièrent plus de lucidité et plus de force. Cela pose le problème de la formation et de la qualification des professionnels du bilan. Agents doubles, au service à la fois des individus et des organisations, en plus de leur expertise technique, ils doivent être clairs sur les limites de leur action en fonction des contraintes de leur situation, du jeu des acteurs et des possibilités ouvertes par l'environnement.

Dans un tel projet, l'orientation n'est plus seulement scolaire et professionnelle : elle devient existentielle. La finalité principale du conseil en orientation, dont le bilan de compétences est un des moyens, est de donner l'occasion au consultant de « se [ré]instituer en tant que personne », pour reprendre la formulation de Jean Guichard. C'est une des conditions principales pour que les bilans



de compétences, qui souffrent de la même ambivalence que la langue d'Esopé, soient la meilleure ou la pire des choses. ◆

Bibliographie

- AUBRET, J. 2004. *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris, Dunod.
- AUBRET, J. 2011. « L'orientation professionnelle des adultes ». *Dans* : P. Caspar, P. Carré (dir. publ.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, 3^e édition.
- AUBRET, J. ; AUBRET, F. ; DAMIANI, C. 1990. *Les bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique*. Paris, INETOP/EAP.
- BARTHE, B. ; HIRN, J.-F. 1988. *Note de synthèse sur le rapport de l'expérimentation des centres de bilan personnel et professionnel*. Paris, Délégation à la formation professionnelle.
- BOURSIER, S. 1989. *L'orientation éducative des adultes*. Paris, Entente.
- COLARDYN, D. 1989. *Bilans de compétences personnelles et professionnelles. Approche historique des pratiques indispensables et diversifiées*. Paris, Centre Inffo, Délégation à la formation professionnelle.
- GAULEJAC, V. de. 1993. « De la lutte des classes à la lutte des places ». *Groupe familial*. N° 140, « Bilans de compétences. Les carrières du moi ».
- GUICHARD, J. ; HUTEAU, M. 2001. *Psychologie de l'orientation*. Paris, Dunod.
- LÉVY-LEBOYER, C. 1993. *Le bilan de compétences*. Paris, Editions d'Organisation.
- LIÉTARD, B. 1994. « Quelle qualification pour les accompagnateurs de bilans ? ». *Actualité de la formation permanente*. N° 132.
- LIÉTARD, B. 2011. « La validation des acquis de l'expérience ». *Dans* : P. Caspar, P. Carré (dir. publ.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, 3^e édition.
- MERLE, V. 1991. « Les paradoxes de l'orientation professionnelle ». *Education permanente*. N° 108, p. 23-32.
- MEYER, N. ; BERGER, G. 1988. *La reconnaissance des acquis : étude à caractère documentaire*. Paris, université Paris 8.
- MICHEL, S. 1993. *Sens et contresens des bilans de compétences*. Paris, Liaisons.
- PASQUIER, J. 1988. « L'expérimentation des CIBC ». *Actualité de la formation permanente*. N° 95.
- PERIER, J. 1990. *Retravailler : une méthode à vivre*. Paris, Entente.
- PINEAU, G. ; LIÉTARD, B. ; CHAPUT, M. (dir. publ.). 1991. *Reconnaître les acquis*. Actes du séminaire de Fontevraud, avril 1989.
- ROSCHITZ, C. 1992. *Le métier du tiers*. Paris, Entente.
- ZARIFIAN, P. 1988. « L'émergence du modèle de la compétence ». *Dans* : F. Stankiewicz (dir. publ.). *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines*. Paris, Economica.



Partir du salarié et viser son autonomie

Le dispositif de bilan de compétences a de multiples origines : conceptuelle, économique, historique et politique. C'est à cette dernière dimension que s'attache cette contribution. La possibilité d'échanger avec l'un des personnages politiques à l'origine de ce dispositif nous a été offerte, et l'intérêt de restituer cet entretien nous a semblé pertinent pour illustrer les conditions de production du bilan de compétences, et vingt ans plus tard, questionner l'opportunité de sa pérennité au regard du contexte actuel.

Il nous a aussi paru important de reprendre la genèse du bilan de compétences dans ses dimensions politique et historique (au sens des choix et des décisions qui conditionnent l'émergence de certaines pratiques sociales), et d'interroger les origines du dispositif également sous cet angle. Par l'intermédiaire de Jean-Pierre Bellier, une rencontre avec Jean-Pierre Soisson, ancien ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, et président de la région Bourgogne pendant plusieurs mandatures, s'est déroulée en juillet 2011 à Auxerre. Cet article est une synthèse de l'entrevue, parfois complétée par des points d'éclairage ou de précision de ses rédacteurs. Il est suivi d'une contribution de Jean-Pierre Bellier sur les aspects plus organisationnels de la création du dispositif et de son cadre réglementaire. On l'aura compris, il s'agit ici, non pas d'offrir une tribune à une personnalité politique, mais de resituer les éléments socio-historiques d'émergence et de contingence d'une loi en train de se faire.

JEAN-PIERRE SOISSON a été successivement secrétaire d'Etat aux universités, ministre de l'Enseignement supérieur, secrétaire d'Etat chargé de la Formation professionnelle de 1974 à 1976, ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle entre 1988 et 1991. Il a également présidé, depuis 1985, le Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue. Il fut maire d'Auxerre de 1971 à 1998, président du conseil régional de Bourgogne de 1992 à 2004, député de l'Yonne de 1968 à 2012.

Propos recueillis et mis en forme par Sylvain Lacaille et Thierry Ardouin, au terme d'un entretien organisé et animé par Jean-Pierre Bellier. L'ordre des questions a été conservé afin de respecter le cours de la pensée de Jean-Pierre Soisson et de ne pas trahir sa vision globale de la situation. Les notes de bas de page servant à préciser le contexte ont été rédigées par Sylvain Lacaille et Jean-Pierre Bellier.



La première question porte sur le contexte de l'époque de la création du dispositif, et sur le rôle qu'il y a joué.

Ministre de l'Enseignement supérieur, secrétaire d'Etat chargé de la Formation professionnelle de 1974 à 1976, et ministre du Travail de l'Emploi et de la Formation professionnelle entre 1988 et 1991, Jean-Pierre Soisson a été également nommé, en avril 1985, président du Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue (CCPRA) par Laurent Fabius. Ce n'est qu'en mai 1991, lors de la préparation de la loi dont nous avons fêté les 20 ans en décembre dernier, que Martine Aubry s'est vue confier le ministère du Travail, et ce jusqu'en mars 1993 et la signature de la dernière circulaire importante sur le bilan de compétences. Mais la plus grande partie des élaborations et des négociations qui ont prévalu à sa création se sont déroulées en deux temps : une phase exploratoire sur la reconnaissance et la validation des acquis sous l'égide de Michel Delebarre ; puis l'étape décisive de son implantation, notamment à travers « l'approche compétences » dans le paysage de la GRH dès le milieu des années 1980. L'intuition et la conviction de Jean-Pierre Soisson, ministre d'ouverture, appuyées par l'entregent politique de son secrétaire d'Etat à la Formation professionnelle de 1988 à 1991, André Laignel, permettront la réussite de cette ambition.

La première expérience de Jean-Pierre Soisson en matière de formation professionnelle sous le gouvernement Chirac, son rôle en tant que président de région ainsi que du CCPRA, puis son retour au gouvernement entre 1988 à 1993 sous l'autorité de Michel Rocard, Edith Cresson et Pierre Bérégovoy, à nouveau en charge de la formation professionnelle en tant que ministre du Travail et de l'Emploi – responsabilité qu'il n'avait acceptée que si la formation professionnelle lui était confiée dans le même portefeuille¹ –, lui ont permis de comprendre que les problématiques de formation professionnelle se situent toujours à l'interface des enjeux locaux, interterritoriaux et nationaux, portés par leurs différents acteurs.

Mais ce qu'il lui a semblé essentiel de souligner dans la mise en œuvre et la réussite de l'élaboration de ce dispositif réside bien dans l'implication d'une association de convaincus² appartenant aux trois échelons de décision (local, régional, national), regroupés informellement mais régulièrement autour de lui. Indépendamment de leurs différentes fonctions et affectations, il les a entendus pratiquer des « retours d'expérience » sur les expérimentations de terrain (dont celles,

1. Pour mémoire, entre 1986 et 1988, la formation professionnelle était sous la responsabilité de Nicole Catala, secrétaire d'Etat auprès du ministre chargé de l'Education nationale, marquant ainsi une disjonction de la formation professionnelle du monde du travail et de l'emploi pour la mettre sous la bannière de la formation initiale (gouvernement de Jacques Chirac, première cohabitation).

2. « Think tank à géométrie variable », auquel ont notamment participé des parlementaires ainsi que des experts de tout bord comme Bruno Rémond, Gérard Vanderpotte, Bertrand Schwartz, Dominique de Calan, Jean Courdouan, Jean Rossignaux, Jean-François Nallet, Hervé Sériexy, Alain Lebaube, Jean-Pierre Bellier...



nombreuses, menées à Auxerre, en Bourgogne, dont il était maire en même temps que président de région). Cet état d'esprit, mêlant expertise professionnelle et stratégie institutionnelle, a eu pour effet d'entraîner l'évolution du dispositif bilan déjà existant au sein des centres de bilans d'expérience personnelle et professionnelle (CBEPP, créés en 1986 sous l'impulsion de M. Delebarre) vers la prise en compte de la notion de compétences. Parallèlement, cette introduction de la « compétence » se retrouve également dans le glissement de la GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des carrières) vers une GPEC *bis* (gestion prévisionnelle des emplois et des « compétences »). C'est durant cette période que s'est posée pour la première fois la question de la nécessaire évolution du dispositif de formation professionnelle (vingt ans après la loi de 1971), justement pour lui donner une finalité nouvelle, consistant à faire acquérir ou à optimiser les compétences des stagiaires au bénéfice de leur employabilité.

C'est ainsi que, dès le début de son ministère en 1988, il a souhaité que la notion de compétence soit mise au cœur de la réflexion sur l'avenir du bilan professionnel, avec l'idée de tenir compte d'une « double détente » : celle des employeurs dans leur politique de GRH, et celle du salarié dans son évolution professionnelle. Il a toutefois œuvré pour qu'une majorité de bilans puisse se décider soit à l'initiative du travailleur (qui de toute façon restait propriétaire des résultats), soit avec son consentement. Le fait que la primauté de la décision soit dévolue à l'entreprise et la priorité à ses nécessités collectives devait, selon lui, être compensé par une possibilité, pour le salarié, d'initier la demande de bilan afin de faire évoluer sa situation indépendamment du contexte de l'entreprise.

Localement, il était parvenu à faire d'Auxerre et de la Bourgogne un laboratoire d'expérimentations sur la formation professionnelle et sur le bilan de compétences, mais également sur la promotion de l'emploi pour les élèves sortis du système scolaire sans qualification. La Maison de l'information professionnelle fut l'une des réalisations phares (la structure, projet pilote à l'époque, réalisée avec le concours financier de l'AFPA, a d'ailleurs pour nom *Le Phare*, à Auxerre, et fonctionne toujours dans un des quartiers sensibles de la ville).

Après avoir laissé le ministère du Travail à Martine Aubry (François Mitterrand souhaitait une femme à la tête de ce ministère), il continue, en tant que ministre de la Fonction publique, à suivre l'évolution de ses projets. Certains membres de son équipe resteront en place malgré les changements de ministre, afin de poursuivre en cohérence le travail engagé. Il fut de fait à l'origine de textes fondateurs du dispositif de bilan de compétences³ :

3. Jean-Pierre Bellier a tenu à insister sur le fait que, depuis les premières expérimentations mises en place sous l'égide de Michel Delebarre jusqu'en 1991, Bernard Liétard et Josette Pasquier, tous deux chargés de mission à la Délégation à la formation professionnelle sous l'autorité d'André Ramoff, délégué, marqueront par leurs contributions, notes techniques et expérimentations, la genèse du bilan de compétences. Ils ont orchestré de manière décisive, au sein de l'administration, la mise en place du dispositif.



- la circulaire de juin 1989, qui pose pour la première fois le terme « bilan de compétences » (et non plus d'expérience) personnelles et professionnelles, instituant les centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC) en remplacement des CBEPP ;
- la circulaire de mai 1990, qui généralise les CIBC dans chaque département ;
- la loi du 4 juillet 1990 (crédit formation individualisé ou droit à la qualification) qui a introduit la notion de bilan de compétences dans le Code du travail ;
- l'accord national interprofessionnel de juillet 1991 ;
- la loi sur la formation professionnelle de décembre 1991 (dite loi Aubry), inscrivant le bilan au titre du CIF, précédée de l'accord national interprofessionnel de juillet 1991 (depuis 1971, en matière de formation professionnelle, il est de coutume de faire précéder les textes réglementaires d'un accord entre les partenaires sociaux, qui leur donne sens et contenu).

A cette époque, toute l'équipe qui entoure Jean-Pierre Soisson est mobilisée pour expliquer aux représentant syndicaux les différentes étapes de construction de la loi. Celle-ci s'est construite pas à pas avec les principales organisations syndicales, qui elles-mêmes informaient les services du ministre des difficultés rencontrées. L'idée était qu'une loi n'est efficace dans ce domaine que si elle vient à la rencontre des éléments réels du terrain et si elle prend en compte la spécificité française de la gestion de la formation professionnelle par le paritarisme. Malgré les pressions au sein du gouvernement, le temps fut donné aux organisations syndicales pour négocier l'accord, et la loi ne fut présentée au parlement qu'en décembre, après conclusion de l'accord de juillet 1991.

La question suivante concerne le passage des CBEPP aux CIBC et ce qui caractérisera ensuite leur identité et leurs modes de fonctionnement.

Selon Jean-Pierre Soisson, l'enjeu consistait à créer des structures indépendantes des pouvoirs publics, constituées principalement sous forme associative. La circulaire de 1989 apportait cette possibilité en présentant deux parties. L'une portait sur le développement des centres de bilan qui passaient de « centres de bilans d'expérience personnelle et professionnelle » à « centres de bilans de compétences personnelles et professionnelles », où la forme juridique recommandée était le mode associatif, et où devaient être représentés les partenaires sociaux locaux, le DRFP, le DDTE, l'ANPE et, le plus souvent possible, les représentant des collectivités territoriales. Cette organisation renforçait le principe d'un ancrage local de l'organe décisionnel des CIBC. L'orientation du texte a soulevé quelques difficultés, notamment avec l'Education nationale, qui obtint que le recteur figure dans le comité de pilotage. Mais Jean-Pierre Soisson insista sur le fait qu'il tenait à ce que la circulaire instaure une indépendance structurelle et fonctionnelle des CIBC à l'égard du directeur départemental du travail. Cette posi-



tion⁴ a généré quelques difficultés par la suite avec le ministère du Travail qui déplorait cette orientation du texte. La seconde partie de la circulaire comportait les éléments de financement des centres de bilan avec une somme forfaitaire allouée à chaque centre afin d'en faciliter le fonctionnement.

Les textes règlementaires, les pratiques et les financements ayant entraîné une généralisation des centres de bilans⁵, l'évolution du nombre de bilans réalisés et le rattachement de centres expérimentaux préexistants – comme à Auxerre le CIBY⁶ avec la Maison de l'entreprise –, un cadre réglementaire plus général s'imposait. Il fut élaboré entre 1989 et 1993 avec, en point d'orgue, l'inscription du bilan dans le Code du travail et dans sa réforme de 1991 sur le champ de la formation professionnelle, les textes de 1992 (décret) et de 1993 (circulaire) venant compléter la mise en œuvre du dispositif et organiser sa réalisation par d'autres structures que les CIBC. Cette mise en œuvre fut rendue possible par l'intervention d'une même équipe entre 1988 et 1993, qui a assuré la continuité de cette élaboration. Jean-Pierre Soisson manifeste ainsi sa reconnaissance à Martine Aubry qui a accepté qu'après son départ du ministère du Travail, certains membres de son équipe restent attachés à faire aboutir le travail initié cinq ans plus tôt et mené en collaboration avec les partenaires sociaux.

Cette mise en œuvre a toutefois rencontré quelques obstacles, le principal étant lié à une décentralisation inachevée, restée au milieu du gué. Selon lui, si « la formation professionnelle continue est le jardin des partenaires sociaux », la réalité sur le terrain ne va pas de soi. D'une part, on assiste actuellement à une remise en cause de la décentralisation par les régions, mais également à une reprise en main de la formation professionnelle continue par l'Etat, en complète opposition avec les lois de 1983 par lesquelles cette compétence est dévolue aux régions. C'est dans cette optique que les discussions ont toujours été mises en œuvre à son initiative. Mais une bonne mesure de formation professionnelle ne montre pas ses effets immédiatement. Il faut lui accorder un temps de gestation, que l'ancien ministre estime entre cinq et dix ans. Entre 1985 et 1995, il a pu voir évoluer et aboutir les expériences et les mesures lancées dans quelques centres bourguignons. Il faut accepter cette lenteur et ne pas sans cesse remettre en cause ce qui a été fait avant de l'avoir évalué. Il déplore notamment les remises en cause actuelles sur le plan de la formation professionnelle et la destruction de ce qui a été fait.

4. Indépendance qui s'est traduite ensuite par une relative indifférence de la part des services déconcentrés de l'Etat tant à l'égard des CIBC qu'à celui du bilan de compétences en général. Aujourd'hui, les faits et les pratiques montrent que le rôle de principal acteur du bilan de compétences dans les régions est tenu par les OPACIF (et principalement les FONGECIF), au plan du financement comme à celui des démarches qualité.
5. Si les centres de bilans sont passés de quelques dizaines entre 1986 et 1989 à plus d'un millier aujourd'hui, leur généralisation, pour se stabiliser actuellement autour de 1 250 centres, est difficile à quantifier, le chiffre étant complexe à saisir du fait de la fluctuation de l'activité au sein de structures à activités multiples.
6. Au départ centre « interprofessionnel » puis « interinstitutionnel » de bilan de l'Yonne dirigé par Jean-Pierre Bellier.



A ce titre, le bilan de compétences est une mesure symbolique de ce constat de besoin de gestation. En effet, les chiffres montrent que le nombre de centres de bilan et le nombre de bilans réalisés sont en constante évolution depuis vingt ans⁷.

Notre troisième question porte sur le fait de savoir pourquoi, alors qu'il s'agit plus d'une mesure d'accompagnement, de conseil et d'orientation, que d'une mesure de formation, l'organisation réglementaire a adossé le bilan de compétences à la formation professionnelle.

La réponse se passe de commentaires : cela procédait d'une volonté politique forte de sa part, et tant qu'il a été chargé de ce dossier, il n'y a pas eu de dérogation, ni de dérapage. Une contradiction existe souvent entre les nécessités collectives et les aspirations individuelles. Les nécessités collectives ne doivent pas primer sur tout. Il faut permettre le développement des aspirations individuelles et donc autoriser, voire favoriser, les bilans réalisés à partir des demandes des salariés eux-mêmes et en plus grand nombre, sans quoi les entreprises seraient tentées de tout décider⁸.

26

La question suivante traite des conditions de négociation avec les représentants des entreprises au regard de cette dimension favorisant la démarche à l'initiative des salariés.

Jean-Pierre Soisson reconnaît que la négociation fut difficile avec le patronat, mais qu'elle a été facilitée par les expérimentations de terrain, dont certaines impliquaient des entreprises et des responsables patronaux. Il cite notamment celle menée à Auxerre conjointement par l'UIMM, la Maison de l'entreprise et une entreprise locale qui, à l'époque, fut la première à proposer la formation des ingénieurs par l'apprentissage. Les responsables de la Maison de l'entreprise ont su faire comprendre au-dessus d'eux tout l'intérêt qu'il pouvait y avoir à s'engager dans la voie du bilan de compétences des salariés. Les syndicats (notamment la CFDT et la CGT) et le patronat (principalement le CNPF de l'époque) se sont laissés convaincre par ceux qui, sur le terrain, menaient les expérimenta-

7. Il évolue de 5 à 10 % par an suivant les régions, mais le nombre de centres de bilan tend à se stabiliser. Les bénéficiaires du dispositif font lentement leur chemin dans l'esprit, et les représentations des travailleurs et les craintes réciproques des salariés et des employeurs tendent à diminuer. A ce titre, le droit individuel à la formation (DIF) a joué un rôle de déclencheur médian entre des demandes conjointes dont aucun des deux ne voulait assumer seul l'initiative.

8. Il est à noter que la plus grande partie des bilans de compétences financés en France le sont par les OPACIF dans un cadre réglementaire assimilé au CIF et où la nature même de la convention tripartite le positionne comme un des trois acteurs centraux de la prestation, à égalité de droits, contrairement à des prescriptions par des tiers comme on a pu le constater avec le bilan de compétences approfondi (BCA).



tions. A ce titre, Dominique de Calan⁹ fut très présent dans les négociations, se déplaçant dans les différentes chambres syndicales en France pour convaincre ses relais locaux.

La suite de l'entretien porte sur la notion de compétence, son émergence et son usage dans le champ des bilans.

Là encore, la réponse souligne la présence d'une équipe de techniciens qui ont expliqué, aux politiques comme à l'opinion, que le terme « carrière » n'était plus approprié pour permettre le développement de la formation professionnelle parce qu'il se situait trop du côté de l'employeur, de l'employabilité, et que l'on ne regardait pas assez l'homme et les possibilités de développement qu'il portait en lui. Et Bertrand Schwartz, avec son « rayonnement extraordinaire » (*sic*), tenait à la notion de compétence et a favorisé le basculement d'un terme à l'autre. Comme la notion était plus vague, plus complexe, elle s'avérait moins rigide ; cela conférait au salarié qui le demandait une plus grande possibilité d'action et une plus grande liberté. Tout cela s'appuyait beaucoup plus sur ses possibilités que la notion de carrière.

Jean-Pierre Soisson rappelle qu'à cette époque, on n'en était encore qu'aux prémices du débat sur la notion de compétences et de qualifications. S'il est clair que le niveau de qualification induisait une appartenance à un système de classification, elle n'était qu'une des formes d'expression des capacités individuelles. C'est pour cela que le CIBY n'a intégré le réseau des CIBC que lorsqu'il a été spécifiquement fait référence à la notion de compétences. A cette époque¹⁰, les prestataires de bilan étaient des centres de bilan d'expérience personnelle et professionnelle¹¹. Des expériences comme celle d'Auxerre se déroulaient en marge des expérimentations officielles, en lien avec les entreprises et s'appuyant sur la « logique compétences¹² ».

Lorsqu'il est devenu ministre du Travail en 1988, Jean-Pierre Soisson a impulsé l'idée qu'il fallait confirmer la pertinence de cette approche, d'où la circulaire de 1989 signée conjointement avec André Laignel, qui ne généralisait

9. Vice-président de l'AFPA pendant plusieurs années, Dominique de Calan s'est toujours montré influent en matière de formation professionnelle. Il fut directeur de la formation professionnelle à l'UIMM à partir de 1987. Plus récemment, il a été un négociateur très actif lors de l'élaboration de la loi sur la formation tout au long de la vie et sur le dialogue social de mai 2004. En 1990, il était président du COPACIF.

10. Au milieu des années 1980.

11. Les finalités de la prestation ne sont pas encore celles du bilan de compétences que nous connaissons actuellement ; elle sont plus centrées sur un état des lieux des expériences passées et des orientations professionnelles que cela peut augurer. La notion de projet professionnel comme finalité essentielle et première du bilan n'apparaît que dans les textes des années 1990-1991.

12. Logique compétence que les sociologues du travail font généralement débiter en tant que telle dans les organisations à partir de l'accord ACAP 2000 dans la sidérurgie en 1990, même si des écrits sur le sujet et des études en psychologie ou en sociologie du travail avaient été mises en œuvre dès le milieu des années 1980.



pas les centres de bilans personnels et professionnels, mais initiait la création d'un centre interinstitutionnel de bilans de compétences (CIBC) par département. L'approche compétences et l'usage de cette notion ont ainsi définitivement impacté la logique du bilan personnel et professionnel¹³.

Cette approche se situait dans le prolongement des politiques mises en place, celle de la validation/reconnaissance des acquis¹⁴, la définition des parcours individualisés, des parcours de formation, et celle de la gestion prévisionnelle des emplois. Le bilan de compétences avait vocation à apporter une réponse à la contradiction majeure entre les aspirations individuelles de maîtrise de la vie professionnelle et les nécessités collectives de l'entreprise. Il devait également conduire à mieux prendre en compte et à mieux répartir, dans un nouvel équilibre, temps de travail, temps de formation et temps de loisir, l'ensemble s'inscrivant dans la logique de formation tout au long de la vie.

Le questionnement revient ensuite sur le faible rôle joué par les régions et leur « mise en marge » du bilan.

La décentralisation n'ayant pas été réalisée jusqu'à son terme, et bien qu'il ait été à l'époque président du Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue CCPRA, ce dernier n'a pas toujours joué son rôle. Les régions ou le ministère n'ont pas toujours désigné les personnes les plus aptes à entreprendre une telle réflexion. Le comité de coordination n'avait de sens que s'il reprenait le programme des régions avec des acteurs/décideurs moteurs dans la définition des politiques de formation professionnelle de chaque région. Or, on s'est perdu dans des volontés d'équilibrage politique (la première liste conduite par Jean-Pierre Soisson en 1985 allait d'un bout à l'autre de l'échiquier politique représenté par les régions) et la présence des uns et des autres était en dents de scie. De fait, ce fut plus un organe administratif chargé de coordonner des moyens au niveau statistique et financier qu'une véritable direction de la formation professionnelle. Une décentralisation « au milieu du gué » malgré des déclarations péremptoires reste mal adaptée à des prises de décision. Les interlocuteurs syndicaux régionaux n'avaient pas de pouvoir de décision. Aujourd'hui encore, les syndicats décident au niveau national avec l'Etat mais pas au niveau régional. Il aurait fallu que l'Etat marque le pas et permette aux régions de négocier localement les accords sur la formation profes-

13. Et de fait en ont modifié la finalité sociale pour la recentrer sur le projet professionnel plus que sur un état des lieux qui ne constituait plus qu'un moyen au service de la construction du projet. Ce premier type de bilan, mis en place sous Michel Delebarre par Josette Pasquier et Bernard Liétard, est clairement orienté par le texte de 1986 comme devant aboutir à un état des lieux accepté et prouvé des qualifications (le terme de compétence n'est que secondairement employé comme un élément annexe) du salarié dans une logique de portefeuille.

14. Le premier décret sur la VAP date de 1985.



sionnelle dans une logique tripartite (Etat/région/syndicats). Le système français est tel que chaque gouvernement ajoute de nouvelles mesures à celles qui existent déjà. Il faudrait un archéologue pour explorer cette sédimentation !

La question suivante porte sur les évolutions et les orientations les plus probables dans ce contexte.

Concernant la décentralisation, le choix de Jean-Pierre Soisson s'est toujours porté sur un pouvoir accru aux régions, alors que l'on est paradoxalement en train d'assommer les départements par des charges en matière de prestations sociales qu'à terme, ils ne pourront supporter. L'évolution ira vraisemblablement vers un accroissement des pouvoirs des régions, et la création des conseillers territoriaux entraînera le déclin des départements. Par ailleurs, en raison des faibles moyens à leur disposition, les syndicats n'ont pas mesuré toute l'importance de s'investir au plan régional. Il manque sur ce plan, en région, des personnes aptes à la prise de décision. A la veille de l'échéance présidentielle de 2012¹⁵, le peu d'écho suscité par la question de la formation professionnelle dans le discours politique des candidats est inquiétant. En outre, Jean-Pierre Soisson porte un regard assez critique sur la réforme de la formation professionnelle et la loi Wauquiez.

Se pose également la question de l'implication des partenaires sociaux dans le dispositif de formation professionnelle et du bilan de compétences, au-delà de leur action au sein des organisations qui financent les bilans.

Selon Jean-Pierre Soisson, si l'on regarde l'histoire de la formation du dispositif et de son développement, on constate que l'équipe de techniciens réunie autour d'un ministre qui a sans cesse poussé à la réflexion et à la prise de décision a joué un rôle déterminant. L'intérêt d'une telle mesure a été expliqué aux différentes organisations syndicales, de même que l'évolution que cela pouvait représenter pour elles. Mais à chaque fois, l'initiative est venue du responsable politique et de son entourage. Les organisations syndicales ne se sont pas montrées réellement réticentes, mais elles ne comprenaient pas toujours clairement l'intérêt. D'une certaine manière, elles étaient jalouses de leurs prérogatives, et selon elles, la logique d'un dispositif tel que le bilan de compétences (qui vise une appropriation de son propre devenir professionnel par la personne) est contradictoire avec le poids et la finalité du dialogue social, qui vise notamment à gérer les hommes. On passe d'une logique où le paritarisme gère, à une logique où l'individu se voit donner les moyens de son autonomie. Pour une organisation syndicale, cela constitue une perte de pouvoir. Et pour l'entreprise, c'est également un transfert de la charge de la preuve en matière de compétences. On peut penser qu'il y a résistance en raison de ces facteurs, différents, mais qui se rejoignent au

15. Notre entretien s'est déroulé quelques mois avant l'élection présidentielle de mai 2012.



niveau de l'effet. A l'inverse, si ce dispositif était une « mauvaise » disposition, il se serait éteint de lui-même. Bien au contraire, il a donné lieu à bon nombre de dispositifs frères¹⁶, ce qui prouve bien que le modèle est valide et reproductible, et qu'il n'est pas fondamentalement remis en cause par ses acteurs¹⁷. L'un des chevaux de bataille de Jean-Pierre Soisson sur ce plan restait que les résultats du bilan ne devaient revenir qu'au seul salarié et que même les CIBC n'en conservent que les éléments statistiques.

Que reste-t-il aujourd'hui de la notion d'éducation permanente ?

Les nouveaux développements de la société, les bouleversements scientifiques et technologiques auxquels nous sommes confrontés devraient permettre un nouveau démarrage de l'éducation permanente. Mais la formation professionnelle, en tant que système social de promotion individuelle, ne peut fonctionner qu'en s'appuyant sur des personnes convaincues et convaincantes, des « croisés ». Ce dispositif est né dans une période riche de rencontres, entre des hommes venus d'horizons géographiques, professionnels et théoriques divers (débat contradictoire se poursuivant parfois très tardivement et dans des ambiances chaleureuses), dans un foisonnement d'idées, dans une ambiance de construction intellectuelle, entre des personnes partageant les mêmes valeurs humanistes.

Nous lui avons enfin posé la question de savoir d'où lui vient cette passion pour la formation professionnelle.

C'est une passion de quarante ans. La formation professionnelle a toujours été considérée comme la cinquième roue du carrosse. Sa passion, c'est pour les hommes, pour le « faire », dans l'optique de valoriser les qualités humaines. Et Jean-Pierre Bellier de compléter : « C'est un des rares ministres que j'ai toujours vu remercier le cuisinier avec autant de chaleur et de conviction que les participants ou les organisateurs dans les réunions et les colloques ! »

16. Nous avons recensé pas moins de six autres types de bilans directement inspirés du bilan de compétences, mais dont les modalités de réalisation ou de divulgation des résultats n'en respectent pas les contraintes afin d'être plus facilement « utilisés » dans les logiques de GPEC.

17. Plusieurs études et rapports rendus par l'IGAS en 1997, 2002 et 2007, ont remis en cause son utilité et son efficacité, mais selon nous, ces rapports ne s'appuyaient pas sur un échantillon suffisamment représentatif (limité à une seule région ou portant sur des régions ne développant pas de démarche qualité spécifique) ou se limitaient à des approches quantitatives là où se justifiaient des approches qualitatives (de type monographiques ou pour le moins par entretiens non directifs). A l'inverse, ces mêmes rapports pointaient du doigt des faiblesses organisationnelles ou structurelles réelles en matière de monodisciplinarité des équipes (les études portaient principalement sur les CIBC) et sur une absence cruelle de réalisme dans les conclusions des bilans, ce que nous avons pu constater assez régulièrement au cours de nos missions d'auditeur qualité, et ce malgré un cadre réglementaire très clair sur ce point.



Pour conclure

Pour les chercheurs et les professionnels que nous sommes et qui cherchons à décrypter les rouages complexes des dispositifs et des politiques de formation, la rencontre d'un responsable et décideur politique œuvrant dans le champ de la formation est toujours un temps fort. Jean-Pierre Soisson peut être considéré objectivement comme le « père politique » (au sens noble du terme) du bilan de compétences tel qu'il existe actuellement. Tout au long de l'entretien, il a eu à cœur de mentionner que ce dispositif est la combinaison de choix politiques, de dispositifs voisins antérieurs, et d'une collaboration au sein d'une équipe attachée à une évolution constante des réflexions sur la pratique, dans le cadre de rencontres humaines. Nous pouvons toutefois retenir que le cadre réglementaire qui régit aujourd'hui le dispositif porte toujours clairement la marque de sa volonté d'origine de voir le bilan de compétences « partir du salarié », viser son autonomie et lui permettre de s'approprier son projet d'avenir. ◆



Le bilan de compétences : entre pratiques sociales et pratiques professionnelles, un dispositif frontière

Le bilan de compétences s'inscrit dans le cadre de la formation professionnelle continue. Cette dernière ne renvoie pas seulement au face-à-face pédagogique – quelle que soit sa forme : présentielle, distante, hybride –, elle s'inscrit dans un continuum pouvant combiner information, bilan, analyse de projet, orientation, formation et validation. Dans cet ensemble, le bilan de compétences apparaît comme un dispositif « frontière » intéressant à décrypter. Il représente une synthèse, ou tout du moins il se situe au confluent des mondes sociaux de la formation. Il est aussi frontière dans les enjeux constitutifs des différents acteurs et de leurs positions. Il est enfin frontière en tant que déclinaison spécifique d'une action de formation où la question de la problématisation est primordiale. En déclinant ces trois aspects, nous voudrions ici donner à voir cette multiplicité.

Le bilan de compétences au croisement des mondes sociaux de la formation des adultes

La formation s'est construite dans le temps à partir d'une diversité d'approches, d'expériences et d'idéologies : l'alphabétisation et la lutte contre l'illettrisme ; le développement local comme projet éducatif et de société ; l'animation socioculturelle, avec l'idée d'accès pour tous à la culture dans l'esprit de l'éducation populaire ; la formation professionnelle continue. Ces différents courants ont construit la formation dans sa diversité, même si les récentes lois de 2004 et 2009 nous éloignent peu ou prou des principes de l'éducation permanente en se focalisant sur l'employabilité (Ardouin et Gasse, 2006).

La formation n'est effectivement pas monolithique et s'inscrit dans la complexité par l'hétérogénéité des publics, des dispositifs, des objectifs, des organisations et des institutions. Elle développe des pratiques pédagogiques et éducatives qui renvoient à des conceptions idéologiques spécifiques, parfois antagonistes. Le bilan de compétences lui aussi s'inscrit dans cette tension du champ, à l'intersection des mondes sociaux de la formation des adultes.

La formation n'est pas unique ; elle s'articule entre trois sphères : l'éducation, le travail et la société. Nous pouvons dire qu'elle est présente dans différents mondes sociaux, dont chacun a ses logiques, ses modes de fonctionnement, ses dispositifs et ses systèmes avec lesquels la formation interagit.

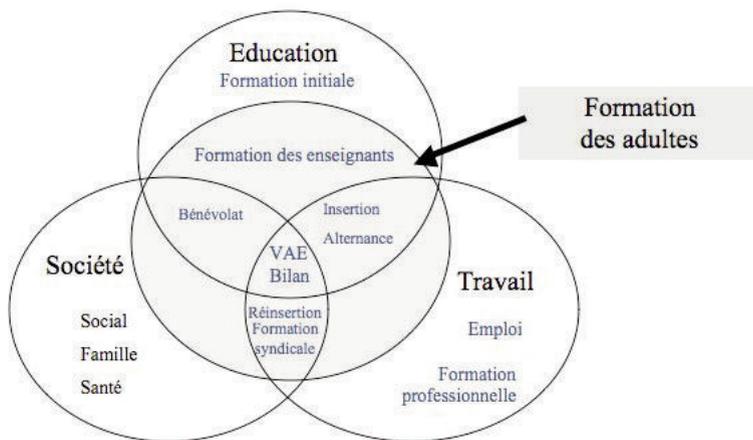


Schéma 1. Les mondes sociaux de la formation (T. Ardouin).

La formation des adultes est multiple. Dans la sphère de l'éducation, elle correspond à la formation continuée des enseignants (reprise d'études ou stage de formation qualifiante). Dans la sphère de l'emploi, il s'agit de la formation professionnelle continue mais aussi de la formation « sur le tas ». Entre l'éducation et l'emploi, elle existe par l'alternance ou pour les formations d'insertion. Dans la sphère de la société, elle est destinée aux familles (éducation à la santé ou accompagnement social), en visant non pas la qualification ou l'emploi mais une meilleure insertion. Entre société et travail, elle est destinée à la réinsertion, notamment de publics « cibles » (femmes, migrants, détenus), mais aussi, dans un tout autre domaine, aux activités syndicales, cadrées par la loi, dans une logique sociale. Entre société et éducation, elle peut être à destination des bénévoles. Enfin, au carrefour des trois sphères, il existe des dispositifs dépendants de la formation, tels que le bilan de compétences ou la validation des acquis, qui touchent les trois domaines. Il s'agit en effet de rechercher, dans son histoire, les



compétences et/ou les acquis expérimentiels, sociaux, personnels et professionnels, en vue d'un projet d'emploi, de formation ou de certification.

Quel est le rapport entre un cadre ou un ingénieur en séminaire de management, une femme migrante en cours d'alphabétisation et un demandeur d'emploi en stage de mobilisation à l'emploi ? Chacun est en formation pour apprendre, évoluer et s'intégrer dans la société. La formation des adultes est donc diverse et présente dans différents mondes sociaux. Chaque monde a ses professionnels, ses structures, son langage, ses objectifs et ses méthodologies. Même s'il n'est pas le seul à agir sur le projet et sur les évolutions des personnes, le bilan de compétences est, par nature, un dispositif d'interface et d'interactions des trois mondes où se mêlent des dimensions formelles, non formelles et informelles, de formation et d'apprentissage. Au même titre que la VAE, le bilan de compétences apparaît alors clairement comme un outil de formation tout au long de la vie.

Le bilan de compétences à l'interface d'une diversité d'acteurs

Du fait de son objectif, de son fonctionnement et des méthodologies qu'il met en œuvre, le bilan de compétences interpelle une variété d'acteurs (*cf. tableau n° 1*), à différents niveaux :

- au niveau *micro*, celui de la relation pédagogique, il implique divers acteurs (bénéficiaire, conseiller bilan, personnes-ressources) ;
- au niveau *méso*, il mobilise diverses structures (centre de bilan de compétences, financeur, entreprise) ;
- au niveau *macro* (institutionnel), il fait intervenir le législateur.

L'auditeur (FONGECIF² ou OPACIF³) se situe à l'interface des niveaux pédagogique (*micro*) et organisationnel (*méso*) ; le CNFPTLV⁴ est à l'interface des niveaux organisationnel (*méso*) et institutionnel ou décisionnaire (*macro*).

Tout au long de son bilan de compétences, le salarié rencontre une diversité d'acteurs, de manière plus ou moins directe et avec plus ou moins de proximité, mais toujours dans un cadre réglementaire structurant :

- au démarrage, le bénéficiaire rencontre le financeur (conseiller OPACIF et/ou responsable RH-formation de l'entreprise) et le conseiller bilan lors d'une prise d'informations dans une logique « administrative » du montage du dossier et de son financement (même si, en réalité, c'est bien autre chose qui se passe au moment de l'inscription) ;

1. Tableau réalisé en collaboration avec Julie Jacques à partir d'entretiens et d'enquêtes menées lors de son stage de master 2 pour un FONGECIF.

2. Fonds de gestion du congé individuel de formation.

3. Organisme paritaire collecteur agréé au titre du congé individuel de formation

4. Conseil national pour la formation tout au long de la vie.



<i>Protagonistes</i>	<i>Rôles</i>	<i>Objectifs (explicites)</i>	<i>Enjeux (implicites)</i>
<i>Bénéficiaire</i>	S'informer. Choisir de s'engager dans un bilan. Réaliser son bilan. Se projeter dans un avenir professionnel et/ou en formation.	Réaliser un point sur son parcours. Envisager ou confirmer des possibles. Franchir une étape dans un processus de changement (VAE, emploi).	Réfléchir sur son employabilité. Penser l'avenir. Se rassurer.
<i>Conseiller</i>	Délivrer une information relative au bilan. Mettre en œuvre les trois temps du bilan. Être le fil rouge de la démarche avec d'autres intervenants. Rédiger la synthèse.	Faire émerger un état des lieux des compétences à partir d'un questionnaire socioprofessionnel. Permettre un retour réflexif pour transformer la nature et la signification de l'expérience. Permettre l'expression d'un projet (ou non). Rédiger la synthèse.	Être reconnu comme un professionnel de référence et contribuer à la valorisation de son métier. Développer ses compétences. Dialoguer avec d'autres professionnels de son secteur d'activité. Développer ses connaissances et élargir son réseau.
<i>Personne relais ou ressource externe</i>	Apporter une information sur son métier et sa réalité professionnelle. Dialoguer avec la personne en bilan.	Contribuer à la connaissance et la valorisation de son métier. Participer à l'évolution professionnelle d'une personne.	Être reconnu comme un professionnel de référence. Développer ses connaissances et élargir son réseau.
<i>Centre de bilan de compétences</i>	Réaliser un bilan de qualité en conformité avec le cahier des charges.	Assurer la pérennité de l'activité. Maintenir l'habilitation OPACIF.	Assurer la viabilité économique du centre. Être reconnu professionnellement. Accéder à de nouveaux publics et/ou marchés.
<i>Financeur (OPACIF)</i>	Informé sur le bilan (prise en charge et réalisation). Répondre aux demandes d'information des entreprises.	Donner les informations nécessaires au choix. Constituer le dossier de financement avec la personne. Assurer le financement.	Respecter l'équité dans l'accès à l'information et au dispositif. Apporter une plus-value dans le traitement des dossiers. Assurer la pérennité de l'OPACIF au niveau territorial.
<i>Entreprise (service RH et formation)</i>	Informé sur le bilan (prise en charge et réalisation).	Développer les compétences dans une logique de formation tout au long de la vie. Favoriser les évolutions professionnelles. Accompagner les mobilités internes et/ou externes des salariés.	Maintenir un bon climat social dans l'organisation. Répondre aux demandes. Être reconnu comme un interlocuteur. Intégrer le bilan dans la gestion des ressources humaines. Développer la formation. Rationaliser les parcours de formation.



<i>Protagonistes</i>	<i>Rôles</i>	<i>Objectifs (explicites)</i>	<i>Enjeux (implicites)</i>
<i>Auditeur (FONGECIF)</i>	Auditer les centres de bilans.	Rédiger les rapports de visites.	Etre reconnu comme un professionnel de référence. Assurer la viabilité économique. Accéder à de nouveaux publics, marchés, réseaux.
<i>Législateur</i>	Assurer la mise en œuvre et le respect de la loi.	Répondre au cadre européen de la formation tout au long de la vie et des compétences-clés. Favoriser l'égalité des chances.	Favoriser la mobilité des salariés au niveau national. Assurer la compétitivité des entreprises.
<i>Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie</i>	Donner son avis sur la législation et la réglementation. Evaluer les politiques régionales de formation.	Evaluer. Contrôler les comptes. Vérifier les critères d'habitation.	Réaliser des rapports. Etre une source de réflexion sur la formation.

Tableau 1. Les acteurs du bilan de compétences.

- lors de la phase bilan, il est en réflexion avec le conseiller, principalement à partir des éléments questionnés de son parcours contextualisé ;
- lors de la phase projet, il est en contact avec le conseiller bilan et avec son environnement, en vue de confronter son bilan et son projet dans un contexte donné. Il vise à explorer les possibles, ou à les confirmer, notamment en rencontrant des personnes-relais (sur des dispositifs ou des formations) ou des personnes-ressources (vers des métiers envisagés) ;
- enfin, il livre ses informations au conseiller pour la rédaction de la synthèse.

A chacun de ces moments, les objectifs et les enjeux des acteurs se confrontent ou se recouvrent partiellement, dans une logique itérative, au sein d'une régulation ordinaire ou conflictuelle. Ce conflit, rarement interpersonnel, parfois professionnel, est plutôt d'ordre épistémologique en ce qu'il questionne l'origine de la connaissance : « D'où vient ce que je sais ? Quelle est la valeur que je donne à mon savoir ? Comment est-ce que je m'autorise à le signifier ? »

Un espace transitionnel, lieu de problématisation

Nous pouvons dire que le bilan de compétences place la personne bénéficiaire dans une situation d'entre-deux :

- *lexical*, entre bilan et projet, entre compétence et connaissance ;
- *temporel*, entre avant et après, entre le « déjà-là » et le « à-venir » ;
- *spatial*, entre ici et ailleurs, entre dedans et dehors ;



- *socioprofessionnel*, entre le statut actuel et le statut potentiel, ou en devenir ;
- *social*, entre le déterminé et le libre arbitre ;
- *psychologique*, entre le possible, l'autorisé et ce que l'on s'autorise ;
- *cognitif*, entre le connu et l'inconnu.

Saint-Jean *et al.* (2003) reprennent, pour le bilan de compétences, la transposition faite par Obin (1995), dans le champ de la formation, du concept d'« espace transitionnel » créé par Winnicott dans le champ de la psychologie du développement : l'espace transitionnel « désigne le passage de la situation de fusion avec le monde de la mère, à la situation où l'enfant connaît le monde et peut le transformer ». Cet espace transitionnel est une « troisième aire », un espace paradoxal entre la réalité extérieure et la réalité interne, entre le dedans et le dehors. « Pour le stagiaire en formation comme pour le jeune enfant, l'espace transitionnel peut être caractérisé comme étant un lieu de passage entre deux états, deux rapports au monde, structuré par des relations de séparation-union entre un état initial et un état visé, entre le monde intérieur et la réalité à investir » (Obin, 1995). Le bilan de compétences nous semble bien être cet espace transitionnel, ce moment paradoxal de construction du projet, qui doit prendre en compte une diversité de niveaux, d'acteurs, de domaines et de situations.

L'espace-temps du bilan est un moment particulier où se confrontent les dimensions personnelles, sociales et professionnelles de la personne dans un projet de transformation : transformation des situations par les savoirs issus de l'action du bilan et transformation des contraintes et des contraires pour pouvoir agir. Cette action nécessite une ingénierie spécifique, dans laquelle la problématisation prend tout son sens. Le bilan est une construction de problèmes – au sens de problématisation – et non pas une application de solutions préexistantes, ni un fantasme de toute-puissance de l'un ou l'autre des acteurs. L'ingénierie est médiation et communication. Nous rejoignons en cela Bachelard (1938) lorsqu'il écrit que, « dans la pensée scientifique, la médiation de l'objet par le sujet prend toujours la forme du projet ». L'ingénierie du bilan de compétences est, en effet, l'instrument de médiation entre l'objet (la situation) et le sujet (individu dans son, ou un système, d'acteurs), qui trouve sa résolution dans un projet (professionnel et éventuellement de formation). L'ingénierie se doit de tenir les « contraires » : l'individu et l'organisation, le bilan et son projet, le possible et le probable, le formel et l'informel, l'état et le souhait, le psychologique et l'économique, l'ensemble au service d'une finalité. L'ingénierie du bilan de compétences est « reliance et transformation ». Elle prend en compte les acteurs et les situations pour une démarche compréhensive. En cela, elle rejoint l'« enquête » de Dewey (1938), telle que reprise par Fabre (2006) : « L'enquête est la transformation contrôlée et dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié. »



Mais le problème n'existe pas en soi. C'est parce que l'individu, ou le collectif, s'en empare qu'il devient problématique, c'est-à-dire question à résoudre. « Il faut, écrit Dewey [1938], que le sujet prenne en charge le déséquilibre qu'il éprouve et tente de le réduire. Car la situation indéterminée n'est pas *ispo facto* problématique, elle le deviendra par l'enquête. » Et Michel Fabre (2006) d'ajouter : « La déclarer problématique, c'est d'ailleurs le premier pas de l'enquête, c'est précisément poser le problème. »

La situation du bilan de compétences est une problématisation de la relation emploi-formation-identité-compétence par le fait qu'elle interroge et met en relation ces différentes dimensions pour produire un projet idoine, mais aussi parce qu'elle agit sur ces différentes dimensions. Nous retrouvons en effet, dans l'ingénierie du bilan de compétences, le sens et les grandes caractéristiques de la problématisation. Fabre décline « les conditions minimales » de la problématisation et rappelle que « le pragmatisme de Dewey aussi bien que le rationalisme de Bachelard s'accordent [...] sur cinq caractéristiques de la problématisation ». Ces cinq dimensions de la problématisation se retrouvent dans la finalité et dans les moyens du bilan de compétences, c'est-à-dire dans son ingénierie :

– « *un processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution de problème* ». Elaborer un projet professionnel comprenant éventuellement un projet de formation dans une démarche d'ingénierie, c'est inscrire l'action du bilan de compétences en prenant en compte la situation, les différents acteurs et les différents niveaux tels que nous les avons repérés précédemment : organisation, collectif, individu, et par là même, intégrer une approche multidimensionnelle. C'est mettre en tension le problème avec les conditions et les possibles en vue de construire un projet adapté qui fasse sens ;

– « *une recherche de l'inconnu à partir du connu, c'est-à-dire de l'édification d'un certain nombre de points d'appui à partir desquels questionner* ». Il s'agit bien de cela dans le bilan : « Rechercher l'inconnu à partir du connu. » Réaliser un bilan qui dégage « les points d'appui » et permette cette projection vers l'inconnu en passant par un questionnement ouvert, réflexif, compréhensif et non de jugement ou normatif. La phase d'analyse et d'investigation, l'enquête, est primordiale. L'ingénierie questionne la situation, nous l'avons vu, pour dégager les conditions et rechercher les possibles. Elle met au jour les non-dits et les non-vus, complémentaires au cadre structurel. Elle est *ingegium*, cette capacité à imaginer, à créer et à construire du jamais vu ;

– « *une dialectique de faits et d'idées, d'expériences et de théories* ». Le bilan de compétences se base sur des faits (situation, acteurs, objectifs) et sur les idées (valeurs, croyances, volontés, utopies). Il combine à la fois les expériences, réussies ou contrariées, et les théories qui permettent de construire et de modéliser l'action. L'ingénierie du bilan de compétences est bien cette dialectique de l'action, à la fois technique et imagination, raison et passion, réalité et plaisir ;



– « *une pensée contrôlée par des normes (intellectuelles, éthiques, techniques, pragmatiques...), ces normes étant elles-mêmes tantôt prédéfinies et tantôt à construire* ». Le bilan de compétences ne part pas de rien et ne va pas vers l'abîme. La démarche s'inscrit dans des normes liées au contexte dans lequel il intervient et au problème posé. La compréhension de la situation et la construction de la réponse-projet ne se posent pas avec les mêmes données ni les mêmes normes selon les personnes et les contextes socioprofessionnels. Le questionnement, l'enquête et les recherches personnelles doivent permettre de repérer et de décliner les normes sociales et professionnelles d'un secteur, donc les normes externes à l'individu, mais aussi de dégager les normes éthiques, intellectuelles ou pratiques internes à la personne ;

– « *une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité, mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir* ». Les deux principaux risques de l'ingénierie sont de croire qu'elle peut tout comprendre et tout connaître de la réalité, et qu'elle peut tout contrôler par une procédure millimétrée. Il en est de même dans le bilan de compétences. C'est bien une lecture de la réalité qu'il convient de dégager, une modélisation dans le sens d'une grille de lecture et de compréhension à construire, et non d'un modèle à reproduire. L'ingénierie est adaptative, itérative et contextualisée. Elle utilise et élabore des outils pour penser et agir la situation, le projet et la formation. Le bilan de compétences effectue ces allers-retours entre le réel et l'imaginé, le bilan et le projet, le contexte et le souhaité; c'est une construction à chaque fois renouvelée et personnalisée.

Conclusion

Entre utopie et pragmatisme, le bilan de compétence met en œuvre une ingénierie qui est une problématisation de la relation projet-environnement. Il y a questionnement des situations individuelles, collectives, organisationnelles et sociales pour comprendre et donner du sens au bilan. Utopie, car le bilan nécessite une vision d'ensemble et une analyse fine dans le strict cadre réglementaire et éthique qu'il est difficile et délicat d'atteindre dans un environnement mouvant et des objectifs qui peuvent être contradictoires, voire cachés. Pragmatisme, car le bilan de compétences fonctionne en cherchant à intégrer le maximum de données et de valeurs en ayant à son service un ensemble de savoirs et de méthodologies adaptées et adaptatives.

C'est ici qu'apparaissent la nécessité et l'intérêt de l'accompagnement par un tiers-professionnel au service du projet de la personne. Cet accompagnement implique méthodologie et déontologie ; par une problématisation de la situation, il s'inscrit dans un esprit humaniste propre à l'éducation permanente. ◆



Bibliographie

- ARDOUIN, T. ; GASSE, S. 2006. « Education ou formation tout au long de la vie : droit à l'éducation ou devoir de formation ? ». *Education permanente*. N° 167, p. 147-158.
- BACHELARD, G. 1938. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris, Vrin.
- DEWEY, J. 1938. *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris, PUF, 1993.
- FABRE, M. 2006. « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey ». *Dans* : M. Fabre, E. Vellas. *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles, De Boeck, p. 17-30.
- OBIN, J.-P. 1995. *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris, Hachette.
- SAINT-JEAN, M. ; MIAS, C. ; BATAILLE, M. 2003. « L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 32, n° 1, p. 97-122.



Le bénéficiaire du bilan et son autonomie programmée

Les pratiques d'orientation professionnelle sont apparues avec l'industrialisation, à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, notamment avec le livre de Parsons, *Choisir une profession*, paru en 1909. Le rôle du conseiller en orientation était alors d'aider : 1) à avoir une claire compréhension de soi ; 2) à connaître les opportunités et les perspectives du marché ; 3) à faire le lien entre connaissance de soi et connaissance du marché. Cela étant, à l'époque, cette activité concernait essentiellement l'orientation des jeunes. Or, comme le souligne Guichard (1997), il n'est plus possible de limiter l'orientation au seul début de la vie active : l'imprévisibilité du futur et l'évolution des métiers dont les compétences deviennent de moins en moins bien définies impliquent maintenant de penser l'orientation comme devant accompagner l'ensemble de la vie active. Quant à Huteau (1996), qui note également que « la réflexion sur la psychologie de l'orientation professionnelle des adultes est récente », il voit, dans cette extension des besoins d'orientation, la conjonction de deux autres éléments liés par un rapport de causalité : l'accroissement de la mobilité professionnelle et la part d'autonomie laissée aux acteurs sociaux.

Partant plus spécifiquement de cette autonomie, on peut dater cette extension aux années 1980, époque à laquelle l'orientation s'opère à travers la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) en mettant l'accent sur « l'appel à la dynamique des salariés invités à développer des projets et à devenir acteurs de leurs évolutions professionnelles » (Dugué, 1996). Comme le remarque en effet Vonthron (1998), « l'évolution sociale et technico-économique des organisations est marquée par le développement de l'autonomie et de la responsabilité au poste de travail ». Se référant à Kraus (1998), François (2000) note aussi que les sociétés actuelles « demandent plus qu'avant à chacun de se construire par soi-même » ; que les plans de carrière linéaires se raréfiant, c'est maintenant à l'indi-

vidu « d'opérer par lui-même ses choix de vie, choix qui, par le passé, étaient davantage guidés par l'intégration à un milieu idéologique, professionnel ou social ». François précise aussi l'aspect capacitaire de cette prise en charge : « L'évolution du monde du travail requiert de plus en plus chez l'individu des capacités à s'autodiriger, à prendre de façon autonome des décisions de carrière, à développer ses compétences tout au long de sa vie. » Et de nombreux travaux attestent que le bilan de compétences impulse effectivement cette prise en charge de l'individu par lui-même, cette agentivité, où l'individu devient agent de son comportement, pour reprendre l'un des concepts-clés de Bandura. Ainsi, pour Yatchinovsky et Michard (1991) : « Pratiquer le bilan [...], c'est affirmer que le passé ne rend pas le futur inéluctable et que l'individu est capable d'accéder à sa zone de liberté dans un environnement contraignant [...] L'existentialisme affirme que l'homme est condamné à inventer son destin, et c'est cette phase d'invention qui sous-tend l'élaboration du projet. » C'est également ce que souligne Aubret (2007), en reprenant à son compte la conception de Lemoine (1998) pour qui le bilan de compétences est à considérer « comme un travail d'auto-emprise ; c'est-à-dire comme une riposte personnelle aux phénomènes d'emprise que représente l'ensemble des déterminations sociales qui pèsent sur lui ». Le bilan de compétences permettrait donc à l'individu de se libérer des déterminismes sociaux, et ainsi de décider de manière autonome ce qu'il veut faire de sa vie. C'est ce projet, et cette liberté de l'individu dans la construction de ce projet, que nous proposons de questionner ici.

Le projet au cœur du bilan de compétences

Si le bilan de compétences « ne prend tout son sens que s'il est tendu vers l'élaboration d'un projet » et « se trouve même justifié par cette finalité » (Lemoine, 1997), il n'en reste pas moins que le terme « projet » renvoie à de multiples acceptions. On parle de projets à court terme ou d'orientation chez les jeunes, de projets d'insertion professionnelle et sociale (à partir des années 1980), de projets de vie, de projets de la vie adulte, etc. Boutinet (2006) considère trois modes d'appréhension du projet : un mode empirique – la description de la façon volontariste par laquelle on anticipe un avenir désiré (par exemple les projets de vacances, de formation) ; un mode scientifique – qui renvoie à l'explicitation d'une pensée ; un mode opératoire – il s'agit alors de se fixer des objectifs afin de guider l'action. Et cet auteur énumère trois traits principaux du projet : l'exemplarité (le projet s'éloigne du banal et du quotidien pour un ailleurs souhaitable qui reste à atteindre) ; l'opérativité (nous ne sommes pas dans le rêve mais dans une réalisation) ; la pronomisation (le projet est toujours lié à un acteur bien identifié qui se détermine comme un auteur). De manière plus synthétique, Boutinet considère que le projet, qui implique une explicitation de la planification d'une



action, « caractérise cette conduite éminemment personnelle par laquelle je concrétise ma pensée, mes intentions à travers un dessin approprié : c'est en même temps cette conduite éminemment relationnelle qui me fait communiquer à autrui mes intentions pour le laisser juge de leur contenu. Tout projet [...] accomplit donc deux fonctions : il matérialise la pensée, ce qui donne l'occasion à l'auteur de mieux savoir ce qu'il veut ; il communique la pensée, ce qui permet à autrui de ne pas rester indifférent face à l'intention qui lui est présentée ». Et tout en admettant que les conduites d'anticipation existent depuis toujours, Boutinet souligne, dans son examen de l'évolution du projet, que « ni les Grecs ni les Latins n'avaient dans leur langue de terme équivalent pour désigner la façon dont un acteur individuel ou collectif cherchait à se définir pour lui un futur désiré à faire advenir ». Le projet est en effet une forme d'anticipation bien particulière, issue de la culture moderne, qui distingue deux éléments jusque-là assimilés, « deux moments de l'activité de création : le moment de la conception, le moment de la réalisation ». Cette évolution, qui permet d'inscrire le projet – comme en témoigne son histoire – dans son contexte culturel n'est pas sans conséquences.

L'évolution du concept de projet

C'est en Italie, plus exactement à Florence, dans les années 1420, donc à l'aube de la Renaissance, que le concept de projet fait son apparition. Cette émergence se situe dans un cadre bien spécifique (celui de l'architecture) et traduit une dichotomisation de la création architecturale en deux éléments, deux moments : celui de la conception (ou *disegno* interne, que, plus tard, en France, on traduira par le terme de « dessin »), et celui de la réalisation (ou *disegno* externe). Auparavant, ces deux aspects étaient confondus ; on fonctionnait par essais-erreurs, en laissant une large place à l'improvisation. A la fin du Moyen Age, face à la complexité issue de la diversification des matériaux utilisés, du nombre croissant de corporations professionnelles de plus en plus spécialisées, issue aussi de nouveaux modes de construction, on va certes commencer à prendre conscience du caractère de plus en plus inopérant de ce bricolage et considérer que l'improvisation doit désormais faire place à une préparation méthodique se concrétisant dans un travail de conception. Mais ce n'est qu'au début du xv^e siècle, à Florence, que cela se traduit dans les faits, sur un plan architectural. Ensuite, vers la fin du xvii^e, avec le début du siècle des Lumières, le projet se métamorphose pour concerner non plus la gestion des changements techniques mais celle des changements sociaux. Le projet devient projet de société. On va alors assimiler les concepts de projet et de progrès. On remarque aussi à cette époque un autre basculement avec Fichte (l'un des disciples de Kant), qui s'intéresse au projet dans une nouvelle perspective, individuelle et non plus collective ou sociétale. Fichte parlera ainsi du projet comme de « cette propriété du Moi d'être effort infini pour

se réaliser lui-même, tension vers, aspiration » (cité par Boutinet, 2006, p. 12). Fichte va ainsi profondément marquer la phénoménologie et l'existentialisme à venir. Les travaux de Brentano réinterprétant saint Thomas d'Aquin et son concept d'intentionnalité, les travaux de Husserl et des phénoménologues du XIX^e siècle, élaborent en effet une philosophie existentielle dans laquelle l'intentionnalité constitue l'élément-clé de la façon dont l'être humain vit sa situation dans le monde : Heidegger définit l'être humain par ce qu'il est capable de jeter au-devant de lui, en l'extirpant de lui-même. La contribution phénoménologique va donc servir de base à l'élaboration d'une psychologie du projet qui sera ultérieurement formalisée par la psychologie humaniste américaine (avec Bonner et son concept de personnalité proactive, dans les années 1960), et en France avec les travaux de Nuttin, qui situe le projet comme l'un des principaux états de la motivation. Il convient cependant de rappeler qu'à la même époque, apparaît le pragmatisme de Dewey, dans lequel le monde est considéré comme le produit d'une évolution à laquelle il faut s'adapter. Dans cette optique, les projets vont être au service de l'efficacité de la pensée, ils vont guider cette pensée en explicitant sans relâche le but à atteindre ; il s'agit de ne jamais dissocier la pensée de la fin qu'elle poursuit. La pensée est synonyme de plan d'action à mettre en œuvre, cette mise en œuvre, cette action vers un objectif étant en quelque sorte une mise à l'épreuve de l'idée.

Si l'on fait alors le point sur l'évolution du projet au cours de ces deux derniers siècles, on peut d'abord constater que l'attention qui lui est portée est devenue « de plus en plus prégnante, exprimant en cela une sorte de volontarisme soucieux de tout maîtriser, de tout orienter ou réorienter » (Boutinet). Le concept de projet est ainsi devenu « central dans toutes les actions humaines » (Goguelin, 1988). Il est « constitutif de l'existence de tout être vivant » (Carpentier, 1997). L'idée de projet est devenue une norme « contraignante, incontournable, qui disqualifie les sans-projets » (Lemoine, 1997). Botteman (1997) met lui aussi en évidence cette hégémonie du projet. Le projet marque en fait l'introduction d'une nouvelle philosophie de la volonté et de l'action, qui se pose en alternative à la philosophie de la connaissance développée par Descartes. Parmi les principaux représentants de cette nouvelle philosophie, il est possible de citer Hobbes et sa théorie du pouvoir ; Kant ; l'idéalisme allemand de Fichte évidemment, mais aussi de Schelling, de Hegel puis de Marx ; ou encore Schopenhauer ; Nietzsche avec qui cette philosophie va devenir, pour partie, une psychologie de l'intention et de la motivation grâce aux apports de la phénoménologie, et pour partie une sociologie de l'action. Si cette nouvelle philosophie rejoint ainsi parfois la psychologie de la connaissance (*via* la psychologie cognitive), elle emprunte surtout à la psychosociologie de la volonté avec l'utilisation des termes d'agent et d'acteur, et c'est cette orientation qui s'applique au bilan de compétences.



Le projet dans le bilan de compétences : un acte d'autonomie sous la pression de déterminismes externes

Depuis les années 1970, avec ce que l'on a appelé la crise, « l'Etat-providence n'a plus de solutions-miracles à proposer [...] ; chacun est invité à se débrouiller par lui-même » (Boutinet, 2006, p. 19). La crise nous a propulsés dans une culture « de la précarité, de l'éphémère, d'une plus grande incertitude, donc d'une plus grande vulnérabilité dans la gestion des modes de vie » (p. 21). Les environnements, qui deviennent de plus en plus complexes, « impliquent continuellement des choix, des prises de risques » (p. 17). Les antidotes affichés sont alors « le volontarisme et l'émergence de l'acteur [...] comme référence obligée » (p. 21). Ainsi la démarche du bilan prône-t-elle « l'implication active du sujet dans les processus d'élaboration de ses choix personnels » (Laberon *et al.*, 2005). On peut considérer cette transformation de manière positive : « Le sujet individuel, longtemps considéré comme un assujéti à l'ordre dominant, devient [...] un acteur doué d'intentions ; l'acteur avec sa capacité d'initiative et son potentiel de décision entend alors se substituer à l'assisté » (Boutinet, 2006, p. 17). Plus globalement, comme nous l'avons signalé en introduction, le projet permettrait à chacun de s'affranchir des déterminismes socio-économiques. Pour certains, il permettrait même à la société, prise dans son ensemble, de prendre le relais d'un Etat devenu impuissant pour l'affranchir lui aussi de ces déterminismes. Comme le souligne Lemoine (1997), non sans quelque ironie, « à partir d'un constat de dysfonctionnements dans une organisation [...], le projet devient le remède qui vient sauver la situation ». Lhotellier (1997) souligne également : « Le projet couvrirait de son voile protecteur l'ensemble des contradictions d'une société. Si on accède au projet, on est sauvé. »

Pour autant, si l'on effectue une analyse en profondeur, on découvre que tout n'est pas aussi clair, et notamment que le statut de l'acteur peut être sujet à controverse, ou au moins à interrogation. La pertinence d'une telle interrogation peut notamment trouver son étiat dans l'obligation du projet. Le projet relèverait de la « dictature » (Botteman, 1997), voire de la « barbarie » (Lhotellier (1997). Comme le souligne Boutinet, le projet en vient « à se transformer en obligation culturelle, nous enjoignant de chercher sans cesse à expérimenter de nouvelles solutions, de nouvelles stratégies, en vue de nous adapter à ce changement aux contours précaires. Une telle obligation culturelle nous impose d'anticiper le changement pour mieux l'orienter. Se cantonner dans le *statu quo*, c'est par le fait même se laisser marginaliser et donc encourir un risque d'exclusion sociale ». Aubret (2007) ne dit pas autre chose lorsqu'il écrit que « la logique des compétences place chaque travailleur dans l'obligation de réviser en permanence ses projets, ses motivations et ses moyens d'investissement, et d'assumer les consé-

quences de ses décisions ». Par ailleurs, François (2000) rappelle que si le projet est un outil intellectuel (pour guider des actions, prendre des décisions, traiter l'information), il est aussi expression et construction de l'identité : en construisant un projet, l'individu exprime ce qu'il pense être ou voudrait être. Ainsi, chez Erikson (1972), c'est l'image de soi dans le futur qui détermine la construction de l'identité, comme le rappelle Guichard (1993). Il y aurait donc « ineptie », estime François (2000), à vouloir prescrire un projet vocationnel : cela reviendrait à décréter l'identité. Ineptie, renchérisse Delage (1997) ou encore Botteman (1997) que de vouloir « imposer à autrui un projet, une façon d'être et de vivre ». On n'impose pas la liberté, rappelle également Lhotellier (1997). Lemoine (1997) ne dit pas autre chose lorsqu'il écrit que le projet renvoie à « un processus d'aliénation par lequel l'individu se trouve dessaisi du rapport à lui-même en se voyant imposer une finalité qui lui est étrangère ». Et cette aliénation est encore renforcée si l'on considère, avec Demazière et Dubar (1997), que le mécanisme identitaire est conçu comme un « processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant ». Cela signifie que le projet auquel on est convié ne consiste pas en n'importe quel projet ; il porte aussi, ne serait-ce qu'indirectement, sur l'identité ; il doit être réaliste et tenir compte des contraintes externes.

Enfin, le statut d'acteur conféré à l'individu signifie aussi une responsabilisation de l'individu – et en conséquence, du fait d'une assimilation pas toujours innocente, une culpabilisation de l'individu (Carpentier, 1997). La société impose en effet « à tout un chacun de définir désormais par son projet individuel ce qu'il veut pour éviter les risques d'une possible marginalisation » (Boutinet, 2006, p. 32). En d'autres termes, « si [...] les individus se font exclure ou marginaliser [...], c'est par une incapacité à se situer momentanément comme acteurs » (p. 8). De même, pour Aubret (2007), « la démarche de bilan fait écho à l'importance accordée à la responsabilité individuelle dans la gestion des rapports à la formation et au travail et dans la gestion de sa carrière professionnelle [...] L'individu acteur est considéré comme étant le principal responsable de ce qui lui arrive, notamment lorsque ce qui lui arrive n'est pas favorable. La collectivité est censée lui donner les moyens de réussir s'il saisit les chances et les opportunités qui se présentent. Eduquer la personne à prendre des initiatives et susciter les motivations à s'investir font partie des compétences développées dans un bilan ». C'est-à-dire que, pour Aubret, les promoteurs du bilan de compétences non seulement véhiculent un objectif de responsabilisation, mais il le font en étant conscients du caractère pour le moins discutable de l'efficacité du dispositif. Yatchinovsky et Michard (1991) aboutissent à la même analyse, parlant de mythe, de rêve : « Dans l'orientation et dans le bilan, on retrouve le mythe d'une justice sociale où chaque individu pourrait choisir son métier selon ses goûts et en fon-



tion de ses compétences et pourrait progresser socialement indépendamment du niveau social ou culturel de ses parents. [On passerait ainsi de] chacun selon sa naissance, son rang, à chacun selon son travail, ses compétences [...] bref, le rêve d'une société où chacun trouverait une juste place selon sa convenance et ses capacités. » Si l'on se centre par exemple sur le plan identitaire, force est de remarquer, avec Krauss (1998), la fragilisation des jeunes, pour qui le travail est une forte dimension des projets identitaires, mais qui sont confrontés à une réalité sociale qui rend de plus en plus difficile la réalisation de ces projets. Plus spécifiquement, « comment peut-on inciter les individus à élaborer un projet professionnel alors que les emplois se font de plus en plus rares et que l'instabilité caractérise la vie professionnelle de la majorité des travailleurs ? », se demande Chagnon (1997). « Peut-on parler de projets quand les marges de liberté, les possibilités dont disposent les gens sont si faibles ? », s'interroge aussi Lhotellier (1997). Delage (1997) souligne également combien « le projet comme manifestation tangible et crédible de la capacité stratégique et tactique des individus est hors de portée » de bon nombre d'entre eux. Ainsi « le projet professionnel, aussi bien défini et ciblé qu'il soit, devient parfois un mirage » (Botteman, 1997).

Enfin, cette responsabilisation individuelle, « idéologiquement perverse » (Coquelle, 1997) a aussi nécessairement pour corollaire une déresponsabilisation d'autres cibles potentielles. Avec Boursier (2001), Laberon *et al.* (2005) remarquent que, dans le cadre du bilan-orientation, « les pratiques évaluatives obéissent généralement à une vision essentialiste de l'homme au détriment d'approches [...] plus centrées sur les interactions entre les personnes et les milieux socio-économiques ». Comme le souligne également Gonzalez de Quijano (1997), « on fait comme si le projet était une question purement individuelle [en l'inscrivant] dans le paradigme individualiste [...] où l'action sociale est davantage orientée vers les individus que vers les structures et les organisations », masquant ainsi le fait qu'en réalité, le projet « engage l'interaction d'une personne avec son environnement ». On peut donc se demander si la responsabilisation des individus n'aurait pas, comme objectif corollaire, de briser dans l'œuf toute propension au questionnement de la responsabilité de certains barons et, partant, toute remise en cause de la structure sociale. Dans cette optique, le véritable objet du bilan de compétences serait de conduire à une certaine anesthésie sociale (Gangloff, 1999) en occultant « volontairement la responsabilité des princes et de leurs valets qui imposent une politique de violence sociale » (Carpentier, 1997). Comme le dit Beauvois (1984), inciter l'individu à se penser seul responsable de sa situation a pour objectif premier de « préserver les situations sociales [...] de la perception que l'on pourrait avoir de leur arbitraire ». Ajoutons que cette déresponsabilisation, issue d'un transfert de responsabilités sur les individus, semble être complétée par un second transfert, en direction d'instances transnationales : songeons aux nombreux discours selon lesquels les entreprises et les gouvernements n'auraient d'autre



alternative que de se soumettre aux exigences de la mondialisation et du libéralisme. Comme l'indique Dejours (1998), « la machine néolibérale est lancée, et nul ne saurait l'arrêter. Personne n'y peut rien. Le choix ne serait plus entre la soumission et le refus, au niveau individuel ou collectif, mais entre la survie et le désastre [...] Le choix ne serait donc pas entre obéissance et désobéissance mais entre réalisme et illusion ». Une éventuelle base idéologique au bilan de compétences mériterait donc peut-être d'être questionnée.

En conclusion

Il est certain, comme l'indique Sirota (1997), que « se penser comme sujet et auteur de son histoire et pas seulement comme victime impuissante d'un destin est d'autant plus important que le marché du travail ne va pas se rouvrir magiquement du jour au lendemain et accueillir tout le monde ». Dans cette optique, la dictature du projet pourrait se justifier en tant que réponse pertinente à la tyrannie du marché (Delage, 1997). Pour autant, poursuit Sirota, « mettre l'accent sur des pesanteurs sociologiques pour souligner combien elles sont des déterminants externes et puissants du destin personnel et socioprofessionnel, pour susciter une crise de conscience politique, entraîne généralement un vécu d'impuissance douloureux et culpabilisant ». Aussi est-il probable qu'à une telle incitation à la prise de conscience de responsabilités externes, beaucoup préféreraient sans doute, faute d'alternative actuelle, continuer à se laisser bernier tout en sachant qu'un tel rejet, qui referme le champ des possibles, rend l'individu à nouveau victime (voir à ce sujet les arguments répertoriés par Coquelle [1997], pour expliquer cette probable pérennisation). C'est d'ailleurs ce que souligne Beauvois (1984) à propos de la diffusion de l'internalité : cette diffusion, « qui peut conduire à voir le monde social comme naturel, donc comme le seul possible, est [déjà] une manière d'aliénation ».

Autonome ou aliéné ? Si l'interrogation n'est pas nouvelle, elle reste cependant ouverte, et notre propos vise notamment à la proposer aux acteurs du dispositif bilan de compétences, parmi lesquels figurent de nombreux psychologues. Comme le note Maisondieu (1997), « le pouvoir en place a toujours la tentation de s'appuyer sur des marchands d'illusions qui justifient ses carences à faire le bonheur des hommes en attribuant leurs malheurs à leur propre méchanceté, maladresse ou maladie. De nos jours [...], les psychologues sont particulièrement susceptibles d'être amenés à remplir, généralement à leur insu et en toute bonne foi, ce rôle [...] Même s'ils sont bien placés pour repérer les dysfonctions sociales et leurs effets délétères sur ces individus, ils ne peuvent guère percevoir leur propre participation à la reproduction de schémas de pensée qui sont, en fait, directement imprégnés de l'idéologie dominante et des préjugés les plus triviaux qu'elle véhicule, [...] préjugés particulièrement efficaces pour maintenir la société en l'état ».



Nous sommes évidemment conscients que ces propos peuvent être considérés comme quelque peu provocateurs. Pour autant, nous considérons, à l'instar de Gonzalez de Quijano (1997), que c'est lorsque les éventuelles critiques deviennent dérangeantes qu'elles sont utiles : « Elles nous alertent en pointant les dérives possibles que provoquerait [...] une centration excessive sur le pôle individu. » La réflexion à laquelle nous souhaitons donc convier les psychologues et autres consultants vise à les rendre davantage acteurs autonomes de leurs pratiques, et par cette autonomie, à les rendre notamment susceptibles de se demander s'ils souhaitent, face à un individu « dérangeant l'ordre établi parce qu'il le conteste [le désigner] comme malade pour ne pas avoir à tenir compte de sa révolte et pour, éventuellement, le contraindre à recevoir des soins qui n'auraient d'autre objectif que d'essayer de le faire taire ». Ainsi, pour Guichard (1997), le praticien de l'orientation ne doit pas être un sophiste dont la tâche serait de faire intérioriser les contraintes organisationnelles, il doit être un accompagnateur de l'individu dans sa découverte et sa construction progressive de soi, en l'aidant à intégrer des informations sur soi, sur l'emploi et les professions. L'organisation sociale n'est plus alors considérée comme une norme ultime et indépassable : elle peut être transformée et l'individu est amené à penser à sa capacité à la transformer. De même, pour Limoges (1997), « plutôt que de subir l'obligation d'être en projet et de faire des projets, plutôt que de subir la dictature du projet, il est souhaitable de faire de cette obligation une voie pour l'accomplissement de son être [...] Ce n'est pas parce qu'une chose est obligatoire qu'elle doit nécessairement être et demeurer aliénante ».

Cela étant, il est certain que bien d'autres caractéristiques du bilan de compétences nécessiteraient examen. Par exemple, toujours sur le projet, il serait pertinent de s'interroger sur la distanciation ou la conscientisation qu'il implique, et plus globalement sur la conscientisation à laquelle la société nous incite et sur sa raison d'être. Tant il semble avéré que, dès la scolarisation, notre « société pose en permanence cette exigence de principe d'avoir à témoigner dans nos entreprises d'un niveau affirmé de conscientisation » (Boutinet, 2006, p. 4). D'autre part, le projet aboutit à une attribution de sens, dans sa double acception de direction et de signification. Cela signifie que ce sens ne serait pas immédiat, naturel, et qu'il nécessiterait une recherche. Il s'agirait alors soit de découvrir un sens jusque-là caché, soit de décider d'un sens là où il n'y en a pas. Pour Boutinet (p. 23), le projet peut être saisi de deux manières différentes : comme « tentative perpétuellement recommencée pour échapper à la fatalité », ou comme « aménagement de la rupture entre notre vie quotidienne et l'idéalisation que nous nous en faisons ». Dans le second cas, le projet porte sur « la façon dont un individu [...] se détermine pour lui-même des perspectives d'action, au regard d'opportunités de situation, voire de certaines valeurs de référence ; ces projets cherchent à donner un sens au choix posé par l'acteur [...] ; c'est une telle logique qui est

présente dans le projet d'orientation du jeune, le projet de carrière de l'adulte [...] Ces projets ne poursuivent d'autre fin que celle de maintenir une tension continue entre la situation vécue présentement, dans ses limites et ses insatisfactions, et un idéal libérateur entrevu » (p. 25). Mais cette situation n'est peut-être pas la plus complexe. Par contre, la première (échapper à la fatalité) présente des enjeux d'une tout autre nature puisque alors « le projet est lié à un enjeu existentiel dans la mesure où [...] il est porteur de recherche de sens pour conjurer l'absurdité des situations auxquelles nous sommes continuellement confrontés » (p. 30). Dans ce cadre, on aboutit en effet à établir un lien entre projet et construction (ou reconstruction) de l'identité : « Ce qui se joue dans les transactions entre individu et environnement professionnel, c'est notamment l'identité. Les situations professionnelles expérimentées par l'individu façonnent son identité » (François, 2000). Demazière et Dubar (1997) notent également que la définition de soi « est de moins en moins donnée par héritage familial, voire culturel, et de plus en plus construite, expérimentée, reconstruite, tout au long de l'existence ». Mègèmont (1998), qui définit l'identité comme un principe intégrateur par lequel l'individu tente de préserver son identité malgré la pluralité de ses expériences de vie, souligne lui aussi que les systèmes sociaux actuels rendent difficile la construction de sens, du fait de la fluctuation des situations professionnelles, et en raison du manque de références fournies par la collectivité pour appréhender ces changements. C'est donc à l'individu qu'il revient de trouver les significations qui lui permettent de construire son adaptation, construction qu'il réalise notamment en interrogeant sa trajectoire passée et en élaborant des projets capables de leur restituer une cohérence. Sainsaulieu (1998) indique d'ailleurs que la trajectoire est l'une des quatre souches de l'identité. Cette liaison, entre trajectoire et identité, est donc susceptible d'introduire de nouveaux questionnements ; sur l'identité bien sûr, mais aussi, plus globalement, sur le sens de la vie.

Comme l'analyse Bourdieu (1994), on considère « que la vie constitue un tout, un ensemble cohérent et orienté qui peut et doit être appréhendé comme expression unitaire [...] d'un projet [...] Cette vie organisée comme une histoire [au sens de récit] se déroule selon un ordre chronologique qui est aussi un ordre logique, depuis [...] une origine, au double sens de point de départ [...] mais aussi [...] de raison d'être, de cause première, jusqu'à son terme qui est aussi un but [...] Le récit autobiographique s'inspire toujours [...] du souci de donner sens [...], de dégager une logique à la fois rétrospective et prospective, une consistance et une constance, en établissant des relations intelligibles, comme celle de l'effet à la cause efficiente, entre les états successifs, ainsi constitués en étapes d'un développement nécessaire. [Il y a ainsi une] inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant, en fonction d'une intention globale, certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à les justifier d'avoir existé et à leur donner cohérence ». Mais le problème, poursuit



Bourdieu, c'est que nous ne faisons peut-être ainsi que « sacrifier à une illusion ». Cette illusion constituerait alors le prix à payer pour se percevoir et être perçu par autrui comme quelqu'un de normal du fait que « le monde social [...] tend à identifier la normalité avec l'identité entendue comme constance à soi-même ». L'idéalisation de cette illusion explique ainsi qu'il « n'est pas d'être qui, à partir d'un niveau élémentaire de conscience, ne s'épuise à chercher les formules ou les attitudes qui donneraient à son existence l'unité qui lui manque » (Camus, 1951). Si tel est le cas, l'identité personnelle ne constituerait alors que le fruit de ce que Moreux (1978) appelle un « processus de production idéologique ». ♦

Bibliographie

- AUBRET, J. 2007. « Procédures et techniques du bilan de compétences ». *Dans* : A. Trognon, M. Bromberg (dir. publ.). *Psychologie sociale et ressources humaines*. Paris, PUF, p. 311-329.
- BEAUVOIS, J.-L. 1984. *La psychologie quotidienne*. Paris, PUF.
- BOTTEMAN, A. 1997. « La dictature du projet ». *Carrièreologie*. N° 63-4, p. 5-6.
- BOURSIER, S. 2001. « Pour une conception expérientielle et opportuniste de l'orientation professionnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 30, p. 139-147.
- BOURDIEU, P. 1994. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Minuit.
- BOUTINET, J.-P. 2006. *Psychologie des conduites à projet*. Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? »
- CAMUS, A. 1951. *L'homme révolté*. Paris, Gallimard.
- CARTENTIER, R. 1997. « Projet et exclusion ». *Carrièreologie*. N° 63-4, p. 129-134.
- CHAGNON, Y. 1997. « Le projet professionnel : mythe ou réalité ? ». *Carrièreologie*. N° 63-4, p. 149-153.
- COQUELLE, C. 1997. « Peut-on bien vivre sans projet ? ». *Carrièreologie*. N° 63-4, p. 117-127.
- DEJOURS, C. 1998. *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris, Le Seuil.
- DELAGE, B. 1997. « Tyrannie de l'individualisme et despotisme du marché. Comment projeter l'insertion ? ». *Carrièreologie*, N° 63-4, p. 85-94.
- DEMAZIÈRE, D. ; DUBAR, C. 1997. *Analyser les entretiens biographiques*. Paris, Nathan.
- DUGUÉ, E. 1996. « Orienter pour restructurer : les pratiques des directions d'entreprise et leurs effets ». *Dans* : E. Dugué et al. *L'orientation professionnelle des adultes*. Paris, Ministère du Travail et des Affaires sociales, Délégation à la formation professionnelle, p. 263-272.
- ERIKSON, E.-H. 1972. *Adolescence et crise*. Paris, Flammarion.
- FRANÇOIS, P.-H. 2000. « Orientation, vie professionnelle et conseil individuel ». *Dans* : J.-L. Bernaud, C. Lemoine (dir. publ.). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris, Dunod, p. 16-93.
- GANGLOFF, B. 1999. « Le bilan de compétences : une utopie nécessaire à l'anesthésie sociale ». *Psychologie et psychométrie, Revue de langue française*. N° 204, p. 67-85.
- GOGUELIN, P. 1988. « Vers une nouvelle psychologie du travail, nouvelles orientations de recherche ». *Dans* : Société française de psychologie. *Psychologie du travail. Développement des hommes et des structures de travail. Quels outils, quels moyens ?* Paris, EME, p. 219-229.



- GONZALEZ de QUIJANO, F. 1997. « Un projet peut en cacher un autre ». *Carrièreologie*. N° 63-4, p. 95-103.
- GUICHARD, J. 1993. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, PUF.
- GUICHARD, J. 1997. « Changements sociaux et pratiques d'orientation : analyse de la notion d'éducation en orientation ». *Questions d'orientation*. N° 4, p. 11-37.
- HUTEAU, M. 1996. « Pour éclairer l'approche psychologique de l'orientation professionnelle ». *Dans* : E. Dugué et al. *L'orientation professionnelle des adultes*. Paris, ministère du Travail et des Affaires sociales, Délégation à la formation professionnelle, p. 115-122.
- KRAUS, W. 1998. « La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 271, p. 105-121.
- LABERON, S. ; LAGABRIELLE, C. ; VONTHRON, A.-M. 2005. « Examen des pratiques d'évaluation en recrutement et en bilan de compétences ». *Psychologie du travail et des organisations*. N° 11, p. 3-14.
- LEMOINE, C. 1997. « Du bilan au projet ». *Carrièreologie*. N° 63-4, p. 49-58.
- LEMOINE, C. 1998. « De l'évaluation à l'auto-analyse ». *Dans* : M. Audet, J.-L. Bergeron (dir. publ.). *Pratiques de gestion des ressources humaines*. Cap-Rouge Québec, Presses Interuniversitaires, vol. 3, p. 263-269.
- 54 LHOTELLIER, A. 1997. « La grande illusion du projet fabriqué ». *Carrièreologie*. N° 63-4, p. 105-115.
- LIMOGES, J. 1997. « Pour un double affranchissement de la dictature du projet ». *Carrièreologie*. N° 63-4, p. 135-139.
- MAISONDIEU, J. 1997. *La fabrication des exclus*. Paris, Bayard.
- MÈGEMONT, J.-L. 1998. « Mobilité professionnelle : construction de l'identité et formation de la personne ». *Dans* : A. Baubion-Broye (dir. publ.). *Événements de vie, transitions et constructions de la personne*. Toulouse, érès, p. 87-109.
- MOREUX, C. 1978. « Idéologies religieuses et pouvoir : l'exemple du catholicisme québécois ». *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol. LXIV, p. 35-62.
- SAINSAULIEU, R. 1998. « Identité au travail d'hier à aujourd'hui ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 271, p. 77-93.
- SIROTA, A. 1997. « La psychologie à l'épreuve des suspicions institutionnelles. Un groupe de parole avec des "erémistes" ». *Pratiques psychologiques*. N° 3, p. 45-58.
- VONTHRON, A.-M. 1998. « Les spécificités de l'auto-évaluation des performances : une étude de l'appréciation des activités d'encadrement ». *Revue européenne de psychologie appliquée*. N° 484, p. 285-292.
- YATCHINOVSKY, A. ; MICHARD, P. 1991. *Le bilan personnel et professionnel*. Paris, ESF.



L'efficacité du bilan de compétences : pistes pour l'évolution des prestations

Convoquer le sujet de l'efficacité du bilan de compétences, c'est toucher concurremment plusieurs cordes sensibles. L'orientation tout au long de la vie s'est imposée comme un enjeu politique majeur, pour lequel la démonstration de la qualité ou de l'efficacité s'est instaurée comme un contrepoids naturel des financements qui sont décaissés. Il s'y joue une conception du travail empreinte de solidarité, d'égalité des chances et d'innovation sociale : le bilan est conçu comme une « passerelle », c'est-à-dire un outil d'aide à la gestion des transitions professionnelles, qui offre à chacun la possibilité d'être le propre architecte de sa carrière, reflétant une figure désormais qualifiée de protéenne. Aborder la question de l'efficacité, c'est également solliciter le sujet du professionnalisme des acteurs du bilan, qui renvoie à une profession émergente, polymorphe et en quête d'unité identitaire. Sur ce terrain, s'opèrent des questions de légitimité et de territorialité, et se jouent des emplois et des marchés d'autant plus cruciaux qu'ils touchent des professionnels ordinairement affectés par la précarité. Enfin, cette question est l'occasion d'examiner le bien-fondé des pratiques de conseil en orientation qui font toujours débat dans les milieux académiques. Depuis la formalisation du conseil proposée par Franck Parsons en 1905, ces pratiques se sont diversifiées, ont évolué dans leurs fondements épistémologiques et dans leur regard porté sur le client qui, depuis, a endossé un statut d'acteur. Parmi les évolutions récentes, la place accordée aux compétences et la refonte de l'architecture des prestations ont des conséquences : il importe de comprendre l'essence du développement vocationnel lorsqu'il est confronté aux formes d'accompagnement proposées aujourd'hui.

Observer des effets, ou questionner sur la nature même de l'efficacité ne sont donc pas sans enjeu. Pour autant, très vite, il faut délimiter cette question d'un point de vue sémantique et opérant. L'effet se caractérise comme une consé-

JEAN-LUC BERNAUD, professeur des universités en psychologie de l'orientation et du conseil à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle du Conservatoire national des arts et métiers (jean-luc.bernaud@cnam.fr).

quence mesurable d'un phénomène sur un autre. L'étude des effets est une procédure courante dans le champ des sciences sociales (et bien au-delà), qui nécessite d'avoir recours à une méthodologie comparative (d'une part entre groupes, d'autre part avant ou après un « traitement »). Constaté un effet, c'est observer un changement portant sur un état, un statut, une représentation, l'acquisition d'une compétence, un résultat externe ou une conduite effective. La fréquence des sourires, le gain économique ou le rythme cardiaque peuvent en être des illustrations, même si, dans le cas présent, leur pertinence n'est pas de mise. De surcroît, le changement est susceptible d'opérer à différents niveaux d'observation : celui des personnes, le plus courant, peut être confronté à celui des équi-pes de travail, d'une organisation, voire d'une société tout entière. La méthodologie d'étude du changement se donne les moyens de distinguer ce qui relève de l'intervention, ce qui provient de l'accompagnement psychosocial ou du temps passé, et enfin ce qui est lié à des erreurs de mesures inhérentes à tout recueil de données. D'où le recours à des modèles statistiques d'évaluation des effets, parfois sophistiqués, pour objectiver les mesures du changement et différencier les facteurs systématiques des facteurs aléatoires.

56

L'examen de l'efficacité se situe à un autre niveau : l'efficacité est ce qui produit l'effet attendu. De ce point de vue, un bilan de compétences est efficace s'il atteint ses objectifs. Il reste donc à caractériser ces derniers. Le cadre juridique les précise : construire un projet professionnel réaliste, associé ou non à un projet de formation. Cependant, une majorité des observateurs partagent ce point de vue, le bilan de compétences ne peut être réduit à un changement de carrière effectif. C'est au moins autant l'occasion d'une pause dans la vie professionnelle pour se situer, donner du sens à son activité, se remotiver, rééquilibrer la vie au travail et hors travail, valoriser ses savoir-faire, etc. Autrement dit, il convient de regarder l'efficacité du bilan sous des angles variés et à travers l'idée autant d'un générateur de sens que d'une modification de statut. Malgré tout, des conflits persistent dans l'explicitation de l'efficacité d'un bilan de compétences. Le mieux-être professionnel et l'instauration d'un équilibre entre différentes sphères de vie sont potentiellement mesurables, mais ils sont parfois regardés comme des effets collatéraux, et non pas centraux. Ce qui est impliqué ici relève de la conception de l'homme au travail et de la place que l'on accorde à certaines valeurs ; il s'y joue alors une opposition entre une culture du résultat et une conception centrée sur l'épanouissement de l'homme au travail. De plus, des conflits de critères – ou des paradoxes – peuvent apparaître, émanant de différentes informations provenant de l'environnement : entre l'injonction d'être moins indécis tout en étant plus flexible ; entre l'objectif de mieux valoriser ses compétences sans pouvoir toutes les exploiter ou les monnayer ; entre le fait de mieux comprendre le monde du travail et devoir accepter ses incohérences, etc. Les dynamiques de changement des individus sont complexes, leurs logiques ne sont pas forcément linéaires, et



l'efficacité ne peut être examinée sans faire référence à plusieurs strates parfois antinomiques.

La méthodologie d'étude du changement en bilan de compétences : protocoles d'observation et métrique utilisée

Etudier le changement à l'issue d'un bilan de compétences suppose un protocole spécifique d'observation qui permet de recueillir les données d'évolution des bénéficiaires et d'évaluer si les conditions sont remplies pour attribuer les effets au traitement. Parmi les démarches de recherche les plus fréquemment adoptées, figurent deux options (Gelso et Fretz, 1992). Le paradigme expérimental consiste à affecter les sujets aléatoirement aux conditions du traitement. Il permet de disposer de groupes a priori comparables, présentant des attentes et des problématiques initiales potentiellement similaires, et par conséquent, il facilite l'imputation causale aux traitements employés. Ce format est mieux adapté à une recherche de laboratoire, car l'affectation de sujets présentant un besoin d'accompagnement professionnel à un groupe témoin soulève des difficultés éthiques et pratiques délicates à contourner. Un second paradigme est qualifié de quasi expérimental et s'inscrit dans ce qu'on appelle communément la recherche sur le terrain. Il s'agit d'étudier le fonctionnement de sujets engagés dans des consultations réelles, que l'on compare éventuellement à un groupe de personnes non engagées dans une démarche similaire. S'il offre une validité écologique meilleure, ce paradigme est plus délicat à mettre en œuvre et les résultats permettent principalement de mettre en évidence un effet global du traitement réalisé.

Ces deux paradigmes ont été abondamment présentés et commentés dans la littérature scientifique (Huteau et Loarer, 1992). Un certain nombre de recommandations ont été formulées pour en accroître la validité interne et externe (Campbell et Stanley, 1963), comme le fait de combiner différentes modalités des variables indépendantes et de recourir à un groupe contrôle. Néanmoins, des difficultés résident dans le contrôle des variables et l'interprétation des résultats.

Illustrant ce que l'on peut attendre des effets des interventions, Lipsey et Wilson (1993) ont proposé une synthèse des méta-analyses dans le domaine psychologique, éducatif et comportemental. Les résultats de cette composition permettent d'avoir une vue d'ensemble des conséquences de l'emploi des méthodes en ayant recours à une métrique commune, la taille de l'effet (TE ou *effect size*, mentionné souvent avec l'indicateur *d* de Cohen).

$$TE = \frac{Me - Mc}{\text{écart-type pour l'ensemble des groupes}}$$

avec : Me : moyenne du groupe expérimental
Mc : moyenne du groupe contrôle

Une variante du calcul est appliquée lorsque le plan comporte un prétest et un posttest : dans ce cas, des moyennes ajustées, tenant compte des différences de niveau initial, peuvent être évaluées. L'intérêt de l'indicateur de taille de l'effet est de pouvoir disposer d'une métrique commune à différents protocoles de recherche, permettant des comparaisons de données et des synthèses. Néanmoins, les protocoles d'évaluation du changement constituent une vraie chausse-trappe où différentes formes d'illusions sont susceptibles de perdurer. Huteau et Loarer (1992) ont proposé un certain nombre de thèmes pour repérer et éviter ces risques. Certains sujets sont d'ordre statistique. L'effet de régression à la moyenne, abondamment commenté par Bacher (1982), est la conséquence d'une corrélation imparfaite entre les variables mesurées au prétest et au posttest ; il risque fortement de se constituer en artéfact statistique, concluant à un effet erroné du traitement, si les sujets du groupe expérimental ont un niveau initial beaucoup plus faible que les sujets du groupe témoin. Dans la même lignée, les différences de niveau initial entre le groupe témoin et le groupe expérimental sont susceptibles d'affecter la validité externe de l'expérience. Pour contrer ces deux biais, Bacher (1982) propose d'utiliser l'analyse de la covariance. D'autres biais sont de nature psychosociale. L'effet Hawthorne, proche de l'effet placebo, se produit lorsque les sujets ont conscience d'être l'objet d'une attention particulière, liée au fait d'être considérés dans un protocole de recherche ou d'être suivis par le biais d'un dispositif d'intervention. Il a été estimé à une taille de l'effet de + 0.19 chez Lipsey et Wilson (1993). Les effets d'attente (ou effet Pygmalion) sont liés pour leur part aux croyances et aux préjugés des intervenants à propos de l'efficacité des interventions éducatives qu'ils emploient. Ils ont des conséquences potentiellement observables : Huteau et Loarer (1992) citent notamment « un meilleur soutien affectif, des *feed-back* plus clairs, de meilleures opportunités d'apprendre et des interactions plus fréquentes et plus longues ». Bien qu'il n'y ait pas de recherches sur le rôle de l'effet Pygmalion dans le domaine du bilan de compétences, on sait que dans certains contextes, il peut être considérable, notamment, selon McNatt (2000) dans le domaine managérial.

La place des méthodologies qualitatives dans la problématique d'étude du changement suite à un bilan de compétences

Force est de constater que les recherches impliquant l'observation de changements vocationnels s'appuient en très grande majorité sur des protocoles quantitatifs. Pourtant, un certain nombre d'observateurs s'accordent sur la nécessité de reconsidérer la contribution des approches qualitatives dans le développement de la recherche. En effet, la finesse d'observation offerte par l'approche qualitative



et sa perspective holistique (Goldman, 1990) offrent l'avantage de rendre le sujet acteur dans le processus de recherche. De ce fait, la démarche de recherche ne s'apparente pas à un prélèvement des informations selon des cadres préétablis, mais privilégie un mode de recueil des données où l'expression spontanée du ressenti est privilégiée. Pour autant, des enjeux majeurs subsistent quant au développement de la qualité des recherches qualitatives, auxquelles on a souvent reproché une approche vague et subjective. L'analyse des travaux publiés dans le domaine du changement vocationnel après consultation en illustre les difficultés. Kirschner *et al.* (1994) ont proposé un modèle de recherche qualitative centré sur un cas singulier, celui d'une orthophoniste de 43 ans, suivie dans le cadre d'une évolution de carrière par une conseillère présentée comme ayant une « excellente réputation ». Sept entretiens d'un peu moins d'une heure sont planifiés et chaque entrevue fait l'objet d'un enregistrement audio et vidéo. Immédiatement après chaque session, les participants répondent à un questionnaire d'évaluation, puis sont invités à visionner les bandes et à indiquer, par écrit, leurs réactions aux interventions. A la fin des sessions, puis dix-huit mois après, bénéficiaires et conseillers évaluent si les objectifs vocationnels ont été atteints. Les données permettent également, pour chaque séance, d'établir la fréquence des interventions types du conseiller et des réactions du bénéficiaire, mais aussi de mettre en correspondance ces catégories de réponse et d'évaluer les réactions positives et négatives à un certain nombre d'incidents critiques au cours des consultations. Les données permettent de constater que certains modes d'intervention apparaissent plus efficaces que d'autres (comme le fait de donner de l'information, les actions de soutien, la clarification, etc.). Néanmoins, deux types de problèmes sont posés par cette recherche. Le premier, signalé par les auteurs, concerne le fait que les données sont basées sur un seul cas, sélectionné de façon non aléatoire, et ne peuvent être considérées comme généralisables. Si la procédure est utile pour illustrer une démarche méthodologique, elle apparaît potentiellement touchée par le risque de dérive anecdotique. Une seconde difficulté tient au protocole de recherche employé. Le fait d'inviter les participants à visionner les bandes à la fin de chaque entretien, à décrypter leurs réactions et à analyser leurs sentiments joue probablement sur l'appropriation d'un répertoire de comportements ; il est alors difficile d'estimer à quel point les séances suivantes sont influencées par cette auto-analyse impliquante, susceptible de générer des conduites en conformité avec des modèles discursifs préalablement élaborés.

Un second exemple est emprunté à Gaudron *et al.* (2001). Il implique un échantillon de quatorze anciens bénéficiaires d'un bilan de compétences, qui s'est déroulé six à douze mois avant l'enquête. La méthode a procédé par entretiens individuels semi-directifs sur la base de cinq axes : variables démographiques ; conditions d'entrée en bilan ; perception du bénéficiaire ; élaboration d'un projet professionnel ; changements opérés. L'analyse des données procède par analyse



de contenu catégorielle, en tenant plus particulièrement compte de l'incertitude générée par la transition professionnelle. Les résultats sont présentés sous la forme de corpus classés par thématique. Ils montrent que si le bilan semble bénéfique, il génère le paradoxe de produire et de réduire, simultanément, l'incertitude. La présentation des résultats laisse néanmoins interrogatif sur la légitimité de ce phénomène. On peut se demander, par exemple, dans quelle proportion ce phénomène se produit, s'il est systématique ou ne concerne que certains types de sujets, quelle est sa pérennité ; questions auxquelles l'article et le mode d'analyse des données ne permettent pas pleinement de répondre. L'article pose également des questions sur l'interprétation que l'on peut attribuer aux données qualitatives. Ainsi, les deux premiers exemples sont interprétés comme des illustrations de l'insatisfaction liées aux conditions d'exercice de la profession, alors qu'on pourrait également y voir une recherche de rééquilibrage des différentes sphères de vie dans le cas du sujet n° 1, et une problématique qui évoque autant la sphère personnelle que le domaine professionnel pour le sujet n° 9¹.

Les deux exemples de recherches précédentes illustrent bien la richesse et les difficultés inhérentes à l'analyse de données qualitatives. Il apparaît de surcroît qu'employer une telle démarche suppose une réflexion sur le cadre épistémologique dans lequel le chercheur choisit de s'inscrire. Morrow (2005) a proposé de distinguer deux paradigmes qui structurent ces approches :

– dans le paradigme postpositiviste, le standard de recherche et le mode d'analyse des résultats rapprochent la démarche qualitative de la démarche quantitative. Ainsi, une attention particulière est accordée à la vérification empirique, à la démonstration du bien-fondé et à la fiabilité des données recueillies. Dans cet esprit, sous l'influence des travaux de Guba (Guba et Lincoln, 1982), des équivalences aux méthodes d'estimation de la qualité et de réduction de la subjectivité sont élaborées : la crédibilité correspond à la validité interne, la transférabilité à la validité externe, la constance interne à la fidélité et la fiabilité à l'objectivité². On se trouve donc dans un processus analogique où recherches qualitative et quantitative sont unies par une même optique ;

1. Le sujet n° 1 dit : « Je ne peux plus faire mon métier parce que j'aime bien mon métier. Maintenant, je ne peux plus le faire, on ne peut plus le faire dans l'amour du travail. Parce que c'est de la rentabilité. Moi, cela ne m'intéresse plus de travailler dans des conditions pareilles. C'est pour cela que j'essaie de me remettre dans une passion à moi qui est le sport. »

Le sujet n° 9 dit : « Donc, en fait, comme je ne m'entendais pas avec mon chef et que je ne savais pas non plus si mon couple allait durer : avec ma femme, il y avait des hauts et des bas, je ne savais pas trop ce que j'allais faire, donc j'ai engagé ce bilan et je voulais absolument me retrouver dans la musique. »

2. La crédibilité renvoie à la rigueur dans le processus de recherche. Elle s'étudie à partir d'observations prolongées dans le domaine ou de co-analyses de la recherche, qui proviennent des sujets ou des chercheurs. La transférabilité concerne la généralisabilité des données à d'autres échantillons. La constance interne concerne la consistance des résultats quels que soient le moment, la méthode d'analyse et le chercheur impliqué. Enfin, la fiabilité porte sur l'analyse des biais inhérents à la recherche employée.



– dans le paradigme constructiviste, une plus grande valeur est accordée à la signification des résultats et à leur authenticité. On se situe alors dans la lignée de Dilthey (1950), qui a préconisé l'impossibilité d'appliquer les méthodes expérimentales aux sciences de l'homme, et la nécessité d'une approche humano-historique pour comprendre la signification des phénomènes sociaux. Relayé par le courant phénoménologique (Husserl, 1913), puis par des auteurs comme Boudon (1984), ce paradigme dit compréhensif réfute l'existence d'une réalité extérieure au sujet et privilégie l'empathie comme mode de compréhension du vécu humain.

S'il semble aujourd'hui qu'une synthèse épistémologique n'a pas encore eu lieu (Lagache [1981] a été un artisan dans ce sens mais n'a guère créé d'émules), un consensus semble se dessiner en ce qui concerne le rapprochement entre les démarches qualitatives et quantitatives. Cette perspective unifiée est devenue possible grâce à l'explicitation des procédures de la recherche qualitative. Par exemple, Schilling (2006) a proposé un schéma d'analyse qualitative en cinq étapes, dit « en spirale » : enregistrer les données ; condenser l'information ; analyser le contenu ; coder les protocoles ; interpréter les résultats. Chaque étape fait l'objet d'une formalisation qui spécifie les questions à se poser et les attitudes à adopter, tout en préservant l'originalité de la démarche qualitative qui se veut flexible, idiosyncrasique et complexe. En allant plus loin dans l'exploitation des données, Hanson *et al.* (2005) ont proposé une réflexion sur les stratégies d'intégration des approches qualitatives et quantitatives. Il existe ainsi plusieurs options où une approche peut venir en confirmation d'une autre dans un cadre pensé de façon séquentielle ou parallèle. Certains auteurs, comme Heppner et Heppner (2003) suggèrent un mode d'emploi : « Les approches qualitatives et orientées vers la découverte s'avèrent particulièrement utiles lors des premières étapes de la recherche sur les processus d'accompagnement professionnel. » Néanmoins, les travaux menés dans le domaine vocationnel (Hanson *et al.*, 2005) laissent entrevoir de multiples scénarios pour une démarche de recherche ouverte sur la compréhension des phénomènes. Les perspectives offertes par la méthode de l'autobiographie de la carrière future, proposée par Rehfuss (2009), constituent une des voies actuellement les plus innovantes pour standardiser une approche qualitative avec une rigueur comparable à celle d'une approche quantitative.

Les principaux résultats sur l'évaluation du conseil en orientation et du bilan de compétences

Un certain nombre de travaux sont régulièrement publiés, présentés ou cités, par les organismes financeurs ou les structures de bilan elles-mêmes. Il apparaît qu'assez rarement, pour des raisons de moyens ou de technicité, la méthodologie adoptée prend en compte les points d'ancrages évoqués précédemment. Le plus souvent, les enquêtes s'appuient sur des indicateurs de satisfaction subjective,

assortis de questions diverses sur la nature des changements perçus et évalués uniquement en situation postbilan. Les constats aboutissent pour la plupart à un niveau élevé ou très élevé de satisfaction (généralement, plus de 90 %) assorti de commentaires positifs. Comme nous l'avons précédemment signalé, l'analyse du changement suite à un bilan ne peut se limiter à l'évaluation subjective de la qualité des séances. On dispose, néanmoins, pour être pleinement informé sur cette question, de recherches standardisées nord-américaines et françaises.

La question de l'évaluation des pratiques d'orientation est une tradition dans les pays anglo-saxons, très attachés à la démonstration de l'efficacité des approches et à l'abondance d'études empiriques. Le volume de recherches publiées a permis de réaliser des méta-analyses qui renseignent sur les effets selon les modes d'intervention et selon les différents types de modérateurs possibles. Oliver et Spokane (1988) puis Whiston *et al.* (1998) ont réalisé les deux les plus instructives à cet effet, sur deux périodes différentes. Les résultats observés sont sensiblement les mêmes : un effet positif général mais modéré est constaté, la taille de l'effet étant le plus souvent comprise entre + 0.50 et + 1.00. Les résultats semblent relativement consistants pour les différentes formes d'accompagnement, avec un bonus pour l'accompagnement individualisé et une minoration pour les interventions qui se déroulent en l'absence d'un professionnel. Ces résultats sont néanmoins trop généraux pour conclure, car ils intègrent aussi bien des programmes d'orientation pour adolescents que d'autres pour adultes, avec des formats d'intervention très variés (comportant aussi bien de l'information, de la guidance informatisée que de l'accompagnement par un professionnel). On est donc, a priori, dans un schéma assez différent du bilan de compétences.

Bien que récente, la prestation de « bilan de compétences » a fait l'objet, en France, d'un plus grand nombre de recherches évaluatives. Sans doute faut-il y voir l'expression d'une recherche de légitimation agrémentée d'un attrait pour une prestation originale que beaucoup, à l'étranger, nous envie. Analysant leurs formats, Lemoine (2005a) est amené à distinguer les effets sur la formation, l'emploi et la carrière, des effets psychologiques. Les premiers intéressent beaucoup l'économiste et le gestionnaire, à une époque où tous les leviers sont bons pour tenter de réduire les coûts et d'augmenter la fluidité du marché de l'emploi. Les seconds se trouvent plus au cœur des questions sur l'évolution psychologique, en particulier le changement vocationnel.

Les effets sur la formation, l'emploi et la carrière, sont observables à partir de critères de statut ou de rapport à des dispositifs : taux d'abandon en formation, réussite d'un parcours qualifiant, mobilité professionnelle, durée de recherche d'emploi. Le bilan de compétences, de ce point de vue, complète la palette des outils de gestion des ressources humaines et les dispositifs d'aide au retour à l'emploi. Il est susceptible de constituer une plate-forme facilitatrice des processus de transition, optimisant les décisions et évitant, autant que faire se peut, les parcours



de carrière erratiques. Pour autant, la définition d'indicateurs homogènes et bien circonscrits n'est pas des plus aisées : elle suppose de plus une délimitation temporelle des effets constatés et une démonstration de l'imputation causale. Dupiol (1996) a tenté d'observer les conséquences des bilans de compétences selon l'origine du financeur, un organisme paritaire ou une entreprise. Il y montre que si l'origine du financement n'a pas d'impact sur l'entrée en formation (30 % dans les deux cas), elle génère par contre une différenciation nette sur le plan de la mobilité interne et externe (20 % dans le cas d'un financement paritaire, 40 % dans le cas d'un financement entreprise). Ce résultat illustre que comprendre un effet nécessite une analyse du contexte prébilan, de la demande ou de la commande, et des enjeux du bilan pour les différents acteurs qui y sont, de près ou de loin, impliqués. Comparant différents dispositifs d'aide à l'insertion, Ferrieux et Carayon (1998) ont montré que le bilan de compétences aboutit à un taux d'emploi (48 %) légèrement supérieur que d'autres mesures comparables. Dans une autre recherche qui compare l'évolution du statut de bénéficiaires de bilans de compétences six mois après la prestation, Gaudron *et al.* (2001) ont montré que 73 % des personnes sont en emploi ou en formation, avec une nette proportion d'emploi pour ceux qui étaient préalablement salariés (45 % contre 27 %). Le bilan de compétences semble donc, en résumé, faciliter l'insertion ou la mobilité professionnelle dans des proportions mesurées et sans qu'il soit clairement envisageable, en l'état, d'attribuer cette mobilisation à l'effet propre de la prestation.

L'analyse des effets psychologiques des bilans de compétences repose sur de nombreuses données et sur de prolifiques commentaires. La référence à un schéma cartésien conduirait à distinguer les variables vocationnelles, qui sont liées aux objectifs du bilan, des variables personnelles qui touchent plutôt le rapport à soi et le bien-être subjectif. Les premières seraient plus en phase avec les objectifs énoncés dans la loi, avec une finalité axée sur le projet professionnel ou de formation, ou bien l'insertion professionnelle. Pour les secondes, il est admis que le bilan de compétences n'a pas vocation à s'inscrire dans le champ de la thérapie et ne peut proposer une forme de pansement social face aux vicissitudes du monde du travail. Mais cette distinction, vocationnelle et personnelle, ne résiste pas à l'examen critique des notions, car des convergences fortes existent entre ces orientations; comme l'indiquent Guichard et Huteau (2001) : « Dans nos sociétés, où l'on considère que l'exercice d'une profession est un moyen de construire ce que l'on veut être, ces deux catégories de problèmes sont intrinsèquement liées. » De fait, les recherches sur les effets psychologiques du bilan ont souvent examiné un ensemble de variables psychologiques qui, comme cela a été mentionné précédemment, reflètent différentes facettes du concept de soi.

Les travaux de Ferrieux et Carayon (1998) ont porté sur les effets du bilan de compétences auprès de demandeurs d'emploi et ont consisté à apprécier l'évo-

lution à trois étapes (avant le bilan, immédiatement après et six mois après la fin du bilan). Les données montrent un effet notable du bilan à la fin de la prestation puis une légère érosion de l'effet six mois après. Ainsi, le sentiment de disposer d'un projet professionnel très précis passe de 10 % avant le bilan à 61 % juste après, pour retomber à 51 % six mois après le bilan. L'auto-évaluation des capacités de communications obéit à la même loi : croissance significative à l'issue de la prestation, puis légère décline. Seule l'estime de soi, malgré une différence présentée comme significative, paraît moins marquée par l'impact de la prestation.

Kop *et al.* (1997) ont évalué quelques mois après un bilan de compétences les projets et les opinions de bénéficiaires. Très peu de personnes indiquent ne pas avoir de projet à l'issue (17,4 %), résultat dans des proportions proches des observations de Ferrieux et Carayon (1998). Le bilan est perçu comme utile sur le plan de l'orientation professionnelle mais les opinions sont plus tièdes pour ce qui concerne son effet sur le développement de la carrière ou l'insertion professionnelle. D'une façon générale, les opinions à l'égard du bilan de compétences apparaissent assez positives sans être pour autant dithyrambiques. La satisfaction générale paraît médiatisée notamment par l'âge des répondants et leurs attentes initiales ; les plus jeunes, recherchant une meilleure connaissance de soi, appréciant davantage le dispositif.

Les publications de Bernaud *et al.* (2006) et Gaudron *et al.* (2001) ont l'originalité d'avoir suivi de façon longitudinale un groupe de bénéficiaires de bilans de compétences, tout en les comparant à un groupe contrôle d'adultes engagés dans un dispositif de formation, et en ont évalué les effets modérateurs (Bernaud, 1998). La recherche s'est déroulée sur trois temps et a impliqué un ensemble de variables centrées sur le statut, le projet et les effets psychologiques, traitées à l'aide du modèle de l'analyse de la covariance. Les résultats montrent une taille de l'effet assez élevée avec une valeur de + 0.62 sur l'ensemble des variables mesurées après le bilan, et une légère érosion lors du retest à six mois ($TE = + 0.44$). Les résultats sont très positifs pour les variables relatives au label « image de soi » ($TE = + 1.19$). Les bénéficiaires d'un bilan ont enrichi leurs représentations d'eux-mêmes, produisant un plus grand nombre de descripteurs, particulièrement ceux qui sont en relation avec leurs intérêts professionnels et leurs caractéristiques de personnalité. Néanmoins, les productions rencontrent une certaine décroissance six mois après la fin du bilan. Les mesures d'autoconnaissance, appréciant différentes caractéristiques liées à la réflexion sur soi, à la clarté de l'image de soi et du projet professionnel, sont à la source d'un effet significatif, avec une taille d'effet plus modérée ($TE = + 0.65$) ; néanmoins, celle-ci est plus exemplaire pour la clarté du projet professionnel ($TE = + 0.89$). On remarquera que ces acquisitions sont relativement stables six mois après la fin du bilan. La prestation semble avoir, dans une moindre mesure, induit un changement de conduites dans le sens d'une mobilisation active ($TE = + 0.47$). Enfin, les résultats sont plus mitigés en ce qui



concerne le développement de l'estime de soi : l'effet n'est significatif que pour une seule des sous-échelles et la taille de l'effet est modeste ($TE = + 0.16$), même si elle semble se maintenir dans le temps. Ce dernier résultat, proche des observations de Ferrieux et Carayon (1998), montre que le bilan ne change que très partiellement le regard porté sur soi.

Complétant cette recherche à partir d'échantillons complémentaires et d'un paradigme similaire, Lemoine (2005*b*) montre, pour deux dispositifs voisins, mais à enjeux différents (bilans de compétences et bilans de compétences approfondis), que les effets observés sont proches de la recherche précédente : forte évolution dans la production de compétences, évolution moyenne des représentations de soi et de la dynamisation, et enfin peu d'effets sur l'estime de soi des bénéficiaires.

L'exposé des résultats des recherches sur le bilan de compétences et les prestations d'orientation des adultes conduit à conclure sur quelques points. Le bilan semble atteindre les objectifs qui lui sont assignés. Au-delà d'une satisfaction subjective très élevée, estimée à environ 90 % dans les enquêtes réalisées par différents organismes régionaux, ces recherches ont permis de démontrer que les prestations d'orientation des adultes ont des effets comparables à ceux qu'expriment les méta-analyses internationales sur les effets du conseil en orientation. L'impact sur le projet professionnel est notable, mais on note aussi le développement d'une capacité à s'analyser et à se présenter. Par contre, l'effet sur le soi affectif (estime de soi) apparaît plus modéré. Le bilan semble donc avoir modifié durablement deux composantes du concept de soi et suscite des changements apparemment durables, utiles pour l'évolution professionnelle et sans que l'on puisse l'assimiler à une prestation thérapeutique.

Deux limites actuelles peuvent être relevées. Si les tailles d'effet sont conséquentes suite à un bilan de compétences (une valeur d'au moins $+ 0.30$ peut être vue comme un effet réel mais modéré), la marge de progrès dans l'évaluation de l'efficacité semble considérable. On peut estimer qu'une taille d'effet proche comprise entre $+1.00$ et 1.50 correspond à un effet très élevé qui justifie pleinement le financement de la prestation. Cette taille d'effet n'apparaît que pour un nombre réduit de bénéficiaires (environ un tiers), probablement ceux pour qui la prestation correspond pleinement à la demande. Par ailleurs, la plupart des recherches s'appuient sur des critères centrés sur l'individu dans une perspective statique. Ainsi sont abordés le concept de soi, le projet, le statut ou la satisfaction ; et sont peu mentionnés le développement du sens que les acteurs accordent à leur vie, les dynamiques évolutives de carrière, la prise de distance face aux normes, ainsi que des problématiques organisationnelles ou sociétales : comment le bilan de compétences réduit-il la discrimination hommes-femmes ? A quel point limite-t-il les inégalités sociales ? A quel degré favorise-t-il la coopération dans les équipes de travail ?



Comment améliorer l'efficacité du bilan de compétences ?

L'argument de cet article reposait sur trois points. Le premier souhaitait exprimer l'idée qu'il est indispensable de réaliser des enquêtes évaluatives de l'efficacité du bilan de compétences. C'est le moins que l'on doive aux bénéficiaires et aux financeurs, et cela répond à la nécessité de s'inscrire dans une politique générale de développement de la qualité et de légitimation des dispositifs d'accompagnement tout au long de la vie. Pour autant, les enquêtes réalisées localement sont souvent problématiques car elles s'appuient majoritairement sur des indicateurs de satisfaction ou des questions sur le projet mesurées en situation postbilan. Or ces éléments sont de piètres indicateurs des processus en jeu et sont susceptibles d'être entachés de multiples biais. Pour les dépasser, il faut encourager des protocoles quasi-expérimentaux tout en incluant des enquêtes qualitatives innovantes (par exemple, Rehfluss, 2009).

Le deuxième point de l'article repose sur le fait que, dans les recherches standardisées qui ont été menées, la démonstration d'un effet modéré du bilan de compétences a été relevée. Cet effet est suffisant pour légitimer la prestation et encourager à la pérenniser. Mais pour autant, l'effet est perfectible car une certaine variabilité interindividuelle le caractérise. Il semble que puissent s'exprimer des potentialités pour doubler la taille de l'effet observé. L'enjeu n'est pas seulement une bataille de chiffres. Un doublement de la taille d'effet correspond à un changement perçu comme majeur pour les intéressés, conduisant le plus grand nombre à passer d'un état d'incertitude ou d'indécision à un projet construit, élaboré et argumenté.

Le troisième argument concerne l'amélioration des effets du bilan de compétences. Cette question est cruciale pour que la belle aventure du bilan ne s'esouffle pas avec le temps. Cela passe, nous semble-t-il, par trois catégories d'actions. La première concerne la formation et le développement des compétences des acteurs du bilan. En dépit de procédures qui se sont professionnalisées depuis l'initiation de la loi, ce point reste perfectible compte tenu du caractère émergent de la profession, de la variabilité des politiques de formation d'un organisme à l'autre et des modèles d'intervention qui restent encore souvent empiriques. A ce titre, restent à développer l'acquisition de modèles d'intervention (ou « postures »), l'interprétation des outils de bilan et la supervision des professionnels. Il s'agit de répondre à un cahier des charges de « bonnes pratiques » respectant à la fois l'éthique et les avancées scientifiques. Les organismes financeurs ont, semble-t-il, un rôle à jouer dans l'encouragement du développement des compétences et dans la mise en place de systèmes de reconnaissance des praticiens qui s'y sont engagés.



La deuxième catégorie d'actions consiste à individualiser davantage le bilan en partant de modèles d'analyse de la demande plus élaborés. La théorie du conseil adaptatif (Bernaud et Coutard, 2009) peut servir de point d'ancrage dans cette optique. Il s'agit de considérer le bilan de compétences sous l'angle d'une ingénierie de conseil conduisant à des parcours individualisés et répondant à différentes demandes. Que des problématiques variées se posent en bilan (Multon *et al.*, 2007 ; Guérolé *et al.*, 2012) est un fait acquis. Une voie majeure pour améliorer l'efficacité du bilan se situe dans la conception d'un bilan sur mesure adapté à la problématique posée au départ. Faurie (2012) a fait des propositions dans ce sens à travers l'exposé de quatre formes d'accompagnement au projet professionnel : un accompagnement orienté « prise de décision », un second axé « choix de carrière, un métier ou des métiers pour moi ? », un accompagnement de type « informations sur les métiers et les formations », et un dernier centré sur le thème « harmonie du projet et connaissances de soi ».

Enfin, l'innovation dans les recherches est un point fondamental pour une meilleure efficacité du bilan de compétences. Cela passe par un repérage des processus en jeu (Bernaud, 1998), ou encore des ingrédients critiques impliqués (Brown *et al.*, 2003) qui favorisent le développement vocationnel des bénéficiaires. De nombreuses innovations peuvent également être envisagées en termes de méthodologie d'évaluation des compétences, de simulations de situations de travail ou de projets professionnels. Ces recherches sont encore dans une phase émergente car, comme le signalaient Gysbers *et al.* (2000), « bien qu'il existe de nombreuses études sur les procédures utilisées en psychothérapies, on ne sait pratiquement rien sur les aspects du conseil en carrière qui sont efficaces ». ♦

Bibliographie

- BACHER, F. 1982. *Les enquêtes en psychologie. Tome 2. Explication*. Lille, Presses universitaires.
- BERNAUD, J.-L. 1998. « Les modérateurs des effets du bilan de compétences : une approche individuelle et situationnelle ». *Revue européenne de psychologie appliquée*. N° 48, p. 263-273.
- BERNAUD, J.-L. ; GAUDRON, J.-P. ; LEMOINE, C. 2006. « Effects of career counseling on french adults : an experimental study ». *Career Development Quarterly*. N° 54, p. 241-256.
- BERNAUD, J.-L. ; COUTARD, F. 2009. Individualiser l'accompagnement en orientation professionnelle : enjeux et méthodes. *Deuxième journée d'études de l'Association française de psychologie du travail et des organisations*. Dijon, 20 novembre.
- BOUDON, R. 1984. *La place du désordre*. Paris, PUF.
- BROWN, S.-D. *et al.* 2003. « Critical ingredients of career choice interventions : more analysis and new hypothesis ». *Journal of Vocational Behavior*. N° 62, p. 411-428.
- CAMPBELL, D.-T. ; STANLEY, J.-C. 1963. « Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching ». Dans : N.-L. Gage (dir. publ.). *Handbook on Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally.



- DILTHEY, W. 1950. *Le monde de l'esprit*. Paris, Aubier.
- DUPIOL, P. 1996. « De l'usage et des effets du bilan de compétences pour les salariés ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 25, p. 441-453.
- FAURIE, I. 2012. « Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel ». *Psychologie du travail et des organisations*, à paraître.
- FERRIEUX, D. ; CARAYON, D. 1998. « Evaluation de l'aide apportée par un bilan de compétences en termes d'employabilité et de réinsertion de chômeurs de longue durée ». *Revue européenne de psychologie appliquée*. N° 48, p. 251-259.
- GAUDRON, J.-P. ; BERNAUD, J.-L. ; LEMOINE, C. 2001. « Evaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 30, p. 485-510.
- GAUDRON, J.-P. ; CAYASSE, N. ; CAPDEVIELLE, N. 2001. « Bilan de compétences et transition professionnelle : réduire ou produire de l'incertitude ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 30, p. 87-108.
- GELSO, C. J. ; FRETZ, B.-R. 1992. *Counseling Psychology*. Orlando, Harcourt.
- GOLDMAN, L. 1990. « Qualitative assessment ». *The Counseling Psychologist*. N° 18, p. 205-213.
- GUBA, E.-G. ; LINCOLN, Y.-S. 1982. « Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry ». *Educational Communication and Technology Journal*. N° 30, p. 233-252.
- GUÉNOLÉ, N. ; BERNAUD, J.-L. ; GUILBERT, L. 2012. « L'accompagnement à la recherche d'un emploi : enjeux, modèles et perspectives de recherche ». *Psychologie du travail et des organisations*, à paraître.
- GUICHARD, J. ; HUTEAU, M. 2001. *Psychologie de l'orientation*. Paris, Dunod.
- GYSBERS, N.-C. ; HEPPNER, M.-J. ; JOHNSTON, J.-A. 2000. « Le conseil à la carrière : une perspective "au long de la vie" ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 29, p. 91-115.
- HANSON, W.-E. *et al.* 2005. « Mixed methods research designs in counseling psychology ». *Journal of Counseling Psychology*. N° 52, p. 224-235.
- HEPPNER, M.-J. ; HEPPNER, P.-P. 2003. « Identifying process variables in career counseling : a research agenda ». *Journal of Vocational Behavior*. N° 62, p. 429-452.
- HUSSERL, E. 1913. *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris, Gallimard.
- HUTEAU, M. ; LOARER, E. 1992. « Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 21, p. 47-74.
- KIRSCHNER, T. ; HOFFMAN, M.-A. ; HILL, C.-E. 1994. « Case study of the process and outcome of career counseling ». *Journal of Counseling Psychology*. N° 41, p. 216-226.
- KOP, J.-L. *et al.* 1997. « L'évaluation des effets du bilan de compétences par les bénéficiaires. Résultats d'une enquête nationale ». *Connexions*. N° 70, p. 95-108.
- LAGACHE, D. 1981. *L'unité de la psychologie*. Paris, PUF.
- LEMOINE, C. 2005a. *Se former au bilan de compétences*. Paris, Dunod.
- LEMOINE, C. 2005b. « Bilan de compétences et qualité de l'orientation continue ». *Risorsa Uomo, Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione*. N° 11, p. 11-23.
- LIPSEY, M.-W. ; WILSON, D.-B. 1993. « The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment. Confirmation from meta-analysis ». *American Psychologist*. N° 48, p. 1181-1209.



McNATT, D.-B. 2000. « Ancient Pygmalion joins contemporary management : a meta-analysis of the result ». *Journal of Applied Psychology*. N° 85, p. 314-322.

MORROW, S.-L. 2005. « Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology ». *Journal of Counseling Psychology*. N° 52, p. 250-260.

MULTON, K.-D. *et al.* 2007. « A cluster-analytic investigation of subtypes of adult career counseling clients : toward a taxonomy of career problems ». *Journal of Career Assessment*. N° 15, p. 66-86.

OLIVER, L.-W. ; SPOKANE, A.-R. 1988. « Career-intervention outcome : what contributes to client gain ? ». *Journal of Counseling Psychology*. N° 35, p. 447-462.

REHFUSS, M.-C. 2009. « The future career autobiography : A narrative measure of career intervention effectiveness ». *The Career Development Quarterly*. N° 58, p. 82-90.

SCHILLING, J. 2006. « On the pragmatics of qualitative assessment ». *European Journal of Psychological Assessment*. N° 22, p. 28-37.

WHISTON, S.-C. ; SEXTON, T.-L. ; LASOFF, D.-L. 1998. « Career-intervention outcome : a replication and extension of Oliver and Spokane 1988 ». *Journal of Counseling Psychology*. N° 45, p. 150-165.



Reconnaissance de l'expérience personnelle et professionnelle : brève histoire d'une longue marche

« Une civilisation évolue par ses mutins et ses mutants »... A l'instar d'Henri Laborit, Albert Jacquard et Edgar Morin se sont souvent réclamés de cette assertion. A n'en pas douter, la genèse du bilan de compétences s'inscrit parfaitement dans cette perspective : comment, de l'idée de reconnaissance et de validation des acquis chère à Bernard Liétard et Josette Pasquier – dans le contexte de la loi dite « Rigout » du 24 février 1984 portant réforme de la formation professionnelle continue et modification corrélative du Code du travail –, en est-on arrivé à graver dans le marbre législatif et réglementaire la notion pourtant si controversée de « compétence » et son principal vecteur, le bilan de compétences ?

Au premier jour était le verbe...

Institutionnellement, le cadre défini par la loi du 16 juillet 1971, elle-même issue de l'accord interprofessionnel national du 9 juillet 1970, maintient une spécificité française : la séparation de la formation professionnelle initiale, assurée par l'Education nationale, de la formation continue, qui relève du droit du travail et des partenaires sociaux.

Influencé par la doctrine québécoise en matière de reconnaissance des savoirs informels et des acquis extrascolaires, le ministère français de l'Education nationale avait fait sienne une ordonnance du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de 16 à 18 ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale. Avec Bertrand Schwartz, qui en fut le principal inspirateur, l'école fit une entrée fracassante dans l'individualisation de la formation et le développement d'une offre par « unités capitalisables », reprenant ainsi un thème qui lui était pourtant familier depuis une loi... du 10 juillet 1934. Régie par un décret du 16 mai 1975, cette disposition législative permettait en effet de

JEAN-PIERRE BELLIER, inspecteur général de l'Éducation nationale, chargé de mission auprès de la Délégation à la formation professionnelle au moment de la création du bilan de compétences.

délivrer à des techniciens, justifiant de cinq années de pratique professionnelle dans des fonctions communément confiées à des ingénieurs, le titre d'ingénieur diplômé par l'Etat.

Parallèlement, l'obsession de la lutte contre le chômage, lié au niveau de formation insuffisant d'une bonne partie du salariat français en 1981, place à cette époque la formation professionnelle – au sens large du terme – au cœur des débats économiques du moment. Les effets dévastateurs sur l'emploi du choc pétrolier de 1973 ayant sonné le glas des Trente Glorieuses, la formation professionnelle quitte le giron d'un secrétariat général rattaché au Premier ministre pour être rattachée à l'Emploi. Pressées par l'accélération des restructurations, les directions du personnel des grands groupes (on ne parle pas encore de directions des ressources humaines) encouragent la multiplication d'initiatives, d'expérimentations, de négociations sociales et de tractations de toute nature visant à concevoir une politique, des outils et des méthodes de reconversion professionnelle à destination des travailleurs victimes de ces restructurations. Pour des raisons purement économiques – et non humanistes –, la notion de bilan professionnel et personnel est à l'aube de son heure de gloire.

Voyage au cœur des acquis expérimentiels

Dans ce double contexte, émerge l'hypothèse qu'un nouveau paradigme devrait faire la jonction entre les logiques de certification éducative et les processus d'évaluation professionnelle. La prise en compte de l'expérience individuelle et des savoirs informels tend à devenir, à juste titre, un élément déterminant, tant en matière d'individualisation des parcours de formation qu'en matière de gestion des carrières. Reste à « normaliser » un langage commun aux deux univers, le vocabulaire employé jusque-là pour décrire ce patrimoine subtil, bien que riche de nuances, restant encore à cette époque imprécis. Connaissances, savoirs, savoir-faire, savoir-être, capacités, aptitudes, potentiels, habiletés – *skills* et *abilities* chez les Anglo-Saxons –, tous ces concepts font l'objet d'appréciations contradictoires de la part des acteurs de la formation professionnelle et de l'évaluation.

Il est toujours difficile d'être exhaustif dans la citation de références. Au risque de faire des mécontents, nous retiendrons ici, pour illustrer notre propos, la seule source qui inspirera principalement ceux qui chercheront à « théoriser » l'idée selon laquelle, chez chacun, il existe des « savoirs en usage », mobilisables et transférables. Nous voulons rendre ici un hommage appuyé au professeur Gérard Vergnaud. Chercheur en didactique des mathématiques venu à la formation des adultes par l'intermédiaire des sciences cognitives, il initiera « à bas bruit » de profondes réflexions sur cette question en référence à sa théorie des champs conceptuels et à la notion de « théorème-en-acte ». C'est à son initiative que se mettront un peu plus tard en place de multiples collaborations avec le



monde de l'entreprise, notamment au sein du Club CRIN « Evolution du travail et développement des compétences », qui regroupera entreprises, consultants et chercheurs, et qui travaillera notamment sur les conditions de mise en œuvre de la démarche compétence. Le « théorème-en-acte » restera-t-il un artefact ou l'ancêtre de la compétence ?

De la notion d'acquis de l'expérience au concept de compétence

En tout état de cause, c'est donc dans cette période que les mondes de l'éducation, de la formation et de la gestion des ressources humaines vont s'emparer de ce concept au contour encore mal défini et non seulement le convoquer pour désigner une capacité personnelle ou professionnelle « avérée », mais également le proposer comme alternative aux approches descriptives traditionnelles des métiers, des situations de travail, des référentiels d'emplois, des contenus de formation professionnelle ou académique, ainsi que pour la construction de certains référentiels de certification. Considérée indifféremment comme caractéristique individuelle ou collective, la compétence va lentement émerger en tant qu'indicateur permettant de déterminer les capacités des individus, des entreprises, des organisations ou des communautés de travail à s'adapter ensemble aux nouveaux défis d'une économie en mutation.

De nouvelles conceptions en matière d'offre de qualification (constituer un capital individuel et collectif de compétences) et en matière de demande (leur attribuer une valeur sociale, voire économique, sur le marché du travail) vont ainsi voir le jour, proposant un nouveau cadre conceptuel et méthodologique pour repenser la relation emploi-formation.

L'accès à de nouvelles approches en matière de bilan d'orientation ou de bilan professionnel, dont l'expérience ou les acquis expérientiels constitueront les principaux révélateurs, va devenir une nouvelle variable d'ajustement pour apprécier les qualités ou les potentiels professionnels. On parlera beaucoup de reconnaissance des compétences, et timidement de validation. C'est au même moment que, parallèlement, la notion d'employabilité va insidieusement imprégner le monde de la formation et de l'emploi, et prendre ainsi une nouvelle signification.

Vers une appropriation du concept de compétence

L'idée va donc se répandre que la notion de compétence pourrait permettre d'instrumenter les pratiques éducatives et accroître ainsi les chances d'adaptation des travailleurs aux exigences du marché du travail ; en un mot exprimer leur degré d'employabilité. Les pouvoirs publics et les acteurs sociaux l'emploieront dans trois champs distincts :



- en tant qu'organisateur de la description de l'activité professionnelle (nouvelle approche des référentiels emplois ou métiers) ;
- en tant que structure élémentaire de la formation (nouvelle approche des référentiels de formation et des modalités de certification) ;
- en tant qu'indicateur d'employabilité (nouveaux indicateurs de capacités professionnelles et personnelles).

De manière synthétique, et quel que soit l'un de ces trois aspects, la notion de compétence bénéficiera, dès le milieu des années 1980, de préjugés favorables parce qu'elle est appréciée au regard de ses principales qualités :

- sa transparence ; à partir du moment où les acteurs sociaux (Etat, employeurs, salariés, formateurs...) s'entendent sur sa nature et sa fonction, la compétence devient identifiable, donc objectivable et, selon la politique choisie, certifiable au même titre qu'un savoir académique ;
- sa valeur sociale et sa légitimité économique ; attachée à l'activité effective ou attendue, de plus contextualisée, la compétence ne peut être répertoriée, accréditée, reconnue, attestée ou validée, que sur la base d'un accord entre ces mêmes acteurs sociaux ;
- sa transférabilité ; autant la qualification (et plus encore la certification) s'attache à une discipline, une filière, un métier ou un emploi déterminés, autant la compétence permet de faciliter l'adaptabilité professionnelle, facteur de productivité et de performance des hommes et des organisations. Une de ses caractéristiques essentielles, visant à décrire des capacités élémentaires et contextualisées, lui donne des atouts majeurs pour la gestion de la mobilité professionnelle, source de fluidité du marché de l'emploi.

Du concept de compétence au bilan de compétences

Sans entrer dans une revue de question historique fastidieuse, la postérité devra retenir une série de dates, de faits et de noms marquants. Considérons comme « point zéro » la mise en place de l'expérimentation des centres de bilans d'expérience professionnelle et personnelle (CBEPP) à travers la circulaire du 14 mars 1986. A la même période, de multiples initiatives patronales ont pour ambition de tester des dispositifs interprofessionnels d'évaluation professionnelle par les compétences (qui deviendront par la suite, dans la métallurgie, à l'initiative de Dominique de Calan, des CEPFI – centres d'évaluation de potentiel à se former dans l'industrie). Si la logique compétence commence à s'installer, prudemment, dans les réseaux consulaires et patronaux, elle semble encore inquiéter les principaux acteurs publics. Seule une note technique de juin de la même année émanant de la Délégation à la formation professionnelle fait mention du concept.

Plusieurs études réalisées pour le compte du ministère en charge de la formation professionnelle laissent entendre que cette approche, aux méthodes encore



incomplètement stabilisées, souffre de sa difficulté à s'inscrire dans un contexte de crise. L'époque est en effet aux grandes remises en cause des rapports sociaux dans l'entreprise, à la prise de conscience de la disparition programmée de « l'emploi à vie ». L'une de ces études, signée Barthe et Hirn (1988), affirme que « cela se traduit par une évolution de la politique d'emploi des entreprises où l'objectif n'est pas de promouvoir, d'intégrer davantage le personnel pour le fidéliser, mais au contraire de diminuer l'effectif, de le reconverter sans arrêt, le rendre le plus mobile possible à l'intérieur ou, de plus en plus souvent, à l'extérieur de l'entreprise... ». A cet égard, une contribution de Liétard (1988) dresse une liste exhaustive des pratiques de bilan en fonction de leur finalité, mais ne fait encore que prudemment référence à la notion de compétence, comme si cette dernière risquait de ternir l'image du bilan car se référant à des usages par trop liés à des préoccupations patronales. Dans le même numéro d'*Actualité de la formation permanente*, M. Parlier, alors chargé de formation au sein du département de formation permanente de Paris-Dauphine, relève combien la dénomination d'un bilan reflète « la variété des situations de son utilisation ». Son propos laisse entrevoir combien le bilan de compétences est associé « à la nécessité de retrouver un emploi ». D'où une connotation qui influencera son devenir.

Alternance politique aidant, 1989 sera effectivement une année charnière : évaluation de l'expérimentation des CBEP, retours d'expérience et *benchmarking* sur leurs pratiques, études et recherches-actions vont permettre à la Délégation à la formation professionnelle de proposer à la nouvelle équipe gouvernementale la nécessaire évolution du dispositif. C'est la période où André Laigniel, secrétaire d'Etat à la formation professionnelle, et son conseiller, Jean-François Nallet, sous l'autorité de son ministre de tutelle, ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, Jean-Pierre Soisson, s'attèlent à la préparation des dispositions législatives et réglementaires du « droit à la qualification » portant création du « crédit formation individualisé ». Par voie de circulaire (n° 1944 du 14 juin 1989) est décidée la transformation des CBEP en centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC) et annoncée la mobilisation de moyens dans les délégations régionales à la formation professionnelle pour créer *a minima* un CIBC par département. Les circulaires n° 1676 du 29 mai 1989 et n° 90-2 du 29 mai 1990 du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle relatives au crédit-formation individualisé en direction des jeunes âgés de 16 à 25 ans confirmeront l'existence, la place et le rôle des CIBC dans le dispositif. Enfin, la loi n° 90-579 du 4 juillet 1990 relative au crédit formation, à la qualité et au contrôle de la formation professionnelle, consacra définitivement le bilan de compétences qui fera pour la première fois son entrée dans le livre IX du Code du travail.

L'année 1991 sera celle de la généralisation des bilans de compétences. En quelque dix-huit mois, chaque département français sera pourvu d'au moins un CIBC. De leur côté, les partenaires sociaux ne seront pas en reste : entamant une

nouvelle négociation interprofessionnelle sur la formation, ils réaliseront une synthèse inédite entre leur vision de l'approche compétence et l'usage des bilans de compétences dans les CIBC, que ce soit au bénéfice de demandeurs individuels ou à celui des bénéficiaires du CFI, jeunes, adultes et même demandeurs d'emploi.

L'accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991 instaurera donc, outre un droit au congé de bilan de compétences à l'intention des salariés dans le cadre du CIF, une possibilité d'imputation des frais de réalisation d'un bilan de compétences par un salarié à l'initiative de l'employeur au titre du plan de formation. Suivront d'étranges négociations qui aboutiront toutefois à un texte équilibré qui permettra par la loi de donner une existence légale à ces dispositions.

Nous traversons alors une période économique plus faste. Les discussions engagées entre les pouvoirs publics et les partenaires sociaux sont fertiles et ne portent que sur des questions de terminologie (aptitudes ou potentialités ?), de répartition dans le temps des 24 heures de congé (3 x 8 heures ou 8 x 3 heures ?), de condition de transmission des conclusions du bilan (résultats détaillés et document de synthèse) et surtout des conditions d'ouverture d'un marché qui s'annonce abondant : il s'estime en dizaines de millions (de francs) !

La loi du 31 décembre 1991, dite « loi Aubry », entérinera pour l'essentiel les dispositions de l'accord, renvoyant à des décrets d'application « les conditions de réalisation » d'un bilan de compétences.

Octobre 1992 verra la publication de l'essentiel de ces décrets d'application, et mars 1993 la circulaire d'application. Comme le remarque Fauconnier (2005), il aura fallu sept années pour faire passer un dispositif aussi étonnamment utile que le bilan de compétences.

Le marathon des pourparlers : chronique d'un septennat (extra)ordinaire

Si c'est à travers la sortie de cette circulaire que le concept de compétence va acquérir ses lettres de noblesse, combien de résistances aura-t-il fallu affronter pour y parvenir ! Le fait de passer de la logique de bilan professionnel et personnel à celle de bilan de compétences aura en effet contraint les acteurs, les chercheurs et les praticiens, à expliciter ce qu'ils nomment souvent sans bien le connaître. Sept années de débats sur la pertinence d'un concept et d'une prestation qui lui sera associée auront été nécessaires... Prestation qui permettra pourtant à plusieurs millions d'actifs d'ajuster leurs trajectoires professionnelles parce qu'ils auront pu en mesurer la dynamique autant que les perspectives.

La mutation (certains parleront de transhumance) que connaîtront le conseil et l'orientation professionnelle, du fait de « l'intrusion » de la compétence dans un ordre établi, sera longue et fastidieuse. Elle donnera lieu à un nombre de travaux et de publications inimaginables, elle vaudra des prises de position et des



querelles de clochers mémorables. Jusqu'à, pour le plaisir de certains, poser la question du caractère inné ou acquis du concept de compétence !

Nous ne rappellerons ici que quelques épisodes significatifs de cette saga, sachant que nous pourrions à l'envi faire état d'autant de tentatives de blocage qu'il y eut, pendant ces années de « mise en état » du dispositif, de partenaires impliqués¹ ! La manne financière que représentait à cette époque « le marché » peut servir d'explication à ces « états d'âmes » sachant que, bien entendu, chacun recherchait avant tout à promouvoir son approche, ses conceptions, ses méthodes, ses outils..., et donc, *in fine*, son réseau de prestataires.

Compétence, d'abord... Parle-t-on de la même chose lorsqu'on cherche à reconnaître « des » compétences et lorsqu'on recherche « la » compétence ? Quelques séminaires et colloques seront nécessaires pour décider si compétence devrait ou non s'écrire au pluriel. Et bilan ? Combien d'articles ont été consacrés à demander de bannir un terme dont la connotation négative aurait pu nuire au développement de l'approche compétence...

A entendre certains, un bilan de compétences ne pouvait être réalisé que par un psychologue. Résultat ? Plusieurs mois de discussions avec l'AFPA et différentes organisations professionnelles de psychologues pour parvenir au compromis stipulant qu'un bilan de compétences ne peut être que réalisé par un « regard pluriel », donc une équipe comportant au moins un psychologue diplômé. A entendre d'autres, il était inutile de distinguer le lieu où serait réalisé le bilan de compétences de celui où leurs structures (d'accueil, de formation, de conseil...) exerçaient leur activité principale... Pour d'autres encore, plus insistants, il ne devait pas y avoir de distinction entre le document de synthèse et les résultats détaillés qui devraient être transmis directement au commanditaire et/ou au financeur du bilan de compétences...

Chaque terme de la loi, des décrets d'application et de la circulaire, aura été pesé et soupesé dans ses moindres détails. Les cabinets ministériels, plus que d'autres, seront à chaque fois en embuscade et superviseront chaque version des textes. Allez, un ou deux scoops : cinq versions du décret d'octobre 1992 seront nécessaires avant qu'il soit transmis au Conseil d'Etat..., et l'original de la circulaire d'application, datée du 19 mars 1993, le sera... le 22 (avant la passation de pouvoirs), alors que Martine Aubry sera en train de quitter le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, suite à la défaite de la majorité aux élections législatives.

1. Tous les partenaires sociaux (cinq organisations représentatives de salariés, autant d'organisations patronales – CNPF, CGPME, UPA, FFB, UIMM), les trois consulaires, les chambres syndicales liées aux activités de formation ou de conseil, au moins cinq ministères dont l'Education nationale représentée par trois réseaux (GRETA, CIO et enseignement professionnel – DLC), ANPE, AFPA, Droit des femmes, réseaux associatifs dont *Retravailler...* et les CIBC eux-mêmes, non encore organisés ni fédérés.



Pourquoi la montagne n'accoucha pas d'une souris...

Quel que soit le caractère fastidieux de cette longue marche, son intérêt ne doit pourtant être apprécié qu'au regard de son aboutissement, car elle aura permis tout à la fois :

- de poser les questions cruciales sur les conditions de régulation sociale de la valorisation des compétences et l'accréditation des organes chargés de cette valorisation ;
- d'amener les systèmes de certification à davantage de flexibilité ;
- d'identifier les capacités non formelles qui peuvent/doivent, ou non, être reconnues au titre de la qualification ;
- d'ouvrir la discussion sur les parts respectives accordées à la reconnaissance des compétences issues de l'expérience, de la formation initiale et de la formation continue ;
- de conduire les dispositifs de certification à s'engager dans des démarches prospectives sur l'évolution des marchés du travail, de l'emploi et de la formation afin qu'ils restent en phase avec les besoins de qualification ;
- d'ouvrir de nouvelles perspectives sur l'attribution d'une valeur économique à la compétence, au même titre qu'à la formation académique et au diplôme qui la consacre.

78

La compétence : un engouement sujet à caution ou un « attracteur étrange² » ?

Le contexte socio-économique des années ayant suivi l'introduction du concept de compétence dans le monde de la formation et de la GRH ne sera pourtant pas étranger à une appropriation partisane de son utilisation. Bilans de compétences, GPEC *bis* (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et non plus des carrières), référentiel de compétences, management par les compétences..., jamais tel concept ne connaîtra un tel engouement en même temps qu'il provoquera de vives réticences (Michel, 1993). Les principales d'entre elles porteront sur sa définition : nous sommes faits comme cela, nous n'admettons une notion ou un concept qu'à partir du moment où nous savons en donner une définition. Cette dernière n'est d'ailleurs toujours pas complètement stabilisée. Seule l'Organisation internationale du travail, dans un rapport du département « politiques de formation » de 1999 en prévision du « Biennium 2000-2002 », a su prendre une position claire : plutôt que de donner une définition « en extension », elle en donnera une définition « en compréhension » : « La compétence permet de donner une consistance à un ensemble de capacités informelles et procédurales

2. Cf. G. Le Boterf (1994).



absentes ou sous estimées dans les référentiels traditionnels ; la compétence est liée à l'action. Elle permet d'agir, d'effectuer des tâches, et c'est ainsi qu'on peut la repérer. Elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre, de l'usage qui en est fait ; la compétence est affiliée à un contexte déterminé, à une situation précise, et donc finalisée, et revêt une valeur pronostique quant au transfert d'une performance dans des situations professionnelles isomorphes ; les compétences touchent à trois familles de capacités : des savoirs ou connaissances génériques, des savoir-faire [techniques ou procéduraux], et des savoir-être [capacités relationnelles et/ou comportements sociaux] ; ces capacités sont intégrées : il ne s'agit pas simplement d'une somme de capacités permettant de réaliser une performance mais de capacités structurées et construites. Elles constituent un capital de ressources qui, combinées entre elles, constituent la compétence permettant l'activité, donc la performance. Ainsi pouvons-nous retenir de la compétence, au travers de ces caractéristiques, qu'elle constitue un ensemble de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard et de raisonnements susceptibles d'être mis en œuvre pour résoudre un problème sans qu'il soit nécessaire de faire de nouvel apprentissage. »

Pour conclure...

Il peut sembler paradoxal de constater la résistance de la France à adapter son système de certification aux nouvelles exigences du marché mondial du travail, alors que nous disposons d'un appareil de formation que de nombreux partenaires étrangers nous envient. Le débat de fond s'enlise inexorablement dans des querelles de boutique, où chaque acteur défend plus une logique de fond de commerce qu'un projet de société.

Dans une société où la compétitivité tend à dépendre de plus en plus de l'économie du savoir, nul ne peut ignorer que les valeurs et les caractéristiques du monde du travail connaissent un véritable bouleversement. Notre pays, comme tant d'autres, est impliqué dans ce mouvement. Les nouvelles formes du travail exigent de la part des travailleurs des compétences de plus en plus nombreuses, de moins en moins formelles et toujours plus complexes. Notre système de certification semble intégrer avec réticence ces évidences. Il est pourtant condamné à le faire en acceptant de reconnaître la valeur à attribuer aux composantes transversales de la qualification, qu'elles soient professionnelles ou sociales.

Malgré tout, les titres et les diplômes constituent toujours, aujourd'hui, la pierre angulaire du système de certification français. Au cours de ces dernières années, deux modèles se sont affrontés pour l'enrichir : l'un s'est voulu offensif, proposant d'instaurer un véritable circuit parallèle allant de la construction d'un répertoire national des certifications professionnelles à l'amplification du dispositif de validation des acquis professionnels (1985 et 1992) ; l'autre a voulu

protéger le système existant, en tentant simplement d'élargir le dialogue social autour de la construction des diplômes.

Dans ce bras de fer toujours actuel, partenaires sociaux et pouvoirs publics sont collectivement interpellés. Les attentes sont fortes, du côté des travailleurs, actifs ou non, de participer à un vrai projet de société capable de rétablir l'équilibre entre les différentes formes de reconnaissance sociale de la compétence. Un premier pas a été franchi en France, au travers des dispositions relatives à la validation des acquis de l'expérience (VAE) et au droit encadrant les bilans de compétences. Si les premières ont ouvert une brèche dans les procédures traditionnelles de la certification, elles n'ont pas encore su générer la dynamique capable d'en rénover les mécanismes dans leur ensemble. Paradoxalement, celles instaurant les bilans de compétences, bien que confidentielles et subtiles à mettre en œuvre, ont permis d'engager la réflexion sur les modes de valorisation de la qualification sociale.

C'est sur cette voie que, depuis 1986, avec les précurseurs que furent Bernard Liétard et Josette Pasquier au sein des services de l'Etat, nous nous sommes engagés. Jean-Pierre Soisson a toujours pensé qu'il fallait cinq années à une mesure d'ordre social pour devenir opérationnelle. Cinq années pour inscrire le bilan de compétences dans la loi, sept années pour lui permettre de se développer dans les meilleures conditions possibles. Le 5 janvier dernier, vingt ans après la parution de la loi du 31 décembre 1991 au *Journal officiel*, il a atteint l'âge de raison après avoir pourtant subi de multiples agressions : certains ont voulu l'approfondir tout en le raccourcissant, d'autres ont tout simplement cherché à le neutraliser au profit de sa sœur de lait, la VAE. Mais finalement, contre toute attente, on lui réserve encore aujourd'hui une place de choix dans la panoplie des outils d'aide à la décision professionnelle. Nous attendons désormais les nouveaux mutins et mutants qui, à l'instar de leurs prédécesseurs, sauront donner aux politiques de gestion des ressources humaines les nouvelles perspectives dont elles ont tant besoin. ◆

Bibliographie

- BARTHE, B. ; HIRN, J.-F. 1988. *Note de synthèse sur le rapport de l'expérimentation des centres de bilan personnel et professionnel*. Paris, Délégation à la formation professionnelle.
- FAUCONNIER, P. 2005. *La fabrique des « meilleurs »*. Paris, Le Seuil.
- LE BOTERF, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'Organisation.
- LIÉTARD, B. 1988. « Approche conceptuelle et plurielle des bilans ». *Actualité de la formation permanente*. N° 94, mai-juin.
- MICHEL, S. 1993. *Sens et contresens des bilans de compétences*. Paris, Liaisons.



L'évaluation qualitative des bilans de compétences

Chargée de mission dans les années 1990 et aujourd'hui responsable du pôle « Accueil, information et orientation » au FONGECIF Rhône-Alpes, j'ai participé à la mise en place du dispositif opérationnel d'agrément des centres de bilans de compétences. Cette mission, négociée entre l'Etat et les partenaires sociaux, a suscité à l'époque une petite révolution dans l'univers des partenaires sociaux de terrain. En effet, une nouvelle mission, liée à l'évaluation qualitative des centres de bilans leur était dévolue par la loi et leur reconnaissait une légitimité et un positionnement nouveaux. Voyons où nous en sommes de la réflexion vingt ans après.

C'est dans le cadre de l'Accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991 que les partenaires sociaux ont créé une prestation spécifique d'orientation appelée « congé de bilan de compétences », ainsi que la nécessité, pour les organismes de bilans, « de figurer sur une liste arrêtée par l'organisme paritaire spécialisé créé pour assurer le financement du congé individuel de formation dans le champ d'application qu'ils se fixeront ». Ces dispositions ont ensuite été reprises par la loi n° 91 1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi, et par le décret n° 92-1075 du 2 octobre 1992 relatif au bilan de compétences et modifiant le Code du travail. La circulaire 93-13 de Martine Aubry du 19 mars 1993 (non publiée mais parue au *Bulletin officiel du travail*) en a précisé les modalités opérationnelles.

Pourquoi les partenaires sociaux ont-ils souhaité une démarche d'inscription sur la liste des centres de bilans agréés par les organismes paritaires collecteurs agréés au titre du congé individuel de formation (OPACIF)? S'agissant d'évaluer les compétences d'une personne d'un point de vue psychosociologique, les partenaires sociaux et les pouvoirs publics ont souhaité encadrer strictement ce dispositif, en imposant aux prestataires des critères déontologiques protégeant les bénéficiaires. Il s'agissait de réguler le marché du bilan de compétences en exigeant des centres le respect d'un certain nombre de conditions, et d'assurer aux bénéficiaires le respect de leur personne, mais aussi la qualité de la prestation.

JOËLLE LASCOLS, responsable du pôle accueil, information et orientation du FONGECIF Rhône-Alpes (jlascols@cifrhonealpes.com).



Il y a donc bientôt vingt ans que les OPACIF se sont vus confier une mission spécifique de contrôle de conformité des centres de bilans en les faisant figurer sur une liste officielle, communiquée chaque année au préfet de région. Après quelques attermoissements, certains OPACIF – dont les fonds de gestion du congé individuel de formation (FONGECIF) – ont mis en place des démarches d'agrément, d'abord relativement empiriques puis de plus en plus structurées. En effet, lors de la parution de cette loi, certains OPACIF, notamment en région Rhône-Alpes, avaient anticipé le recours aux prestations de bilan de compétences et finançaient déjà cette prestation pour les salariés « dont le projet est problématique ». S'agissant d'une prestation hors cadre juridique, il n'y avait pas de financement du salaire pendant la durée du bilan. Dès 1988, une première expérimentation avec un centre interinstitutionnel de bilan de compétences, dans la Loire, avait confirmé l'intérêt pour les salariés, mais aussi pour les commissions paritaires des OPACIF habilités à faire des choix de financement de projets de formation. Quelques centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC) en Rhône-Alpes étaient choisis et entérinés par les conseils d'administration pour proposer cette prestation dès 1989.

82

Les partenaires sociaux locaux, chargés de faire des choix de financement des congés individuels de formation (CIF), craignaient d'être en partie dépossédés de cette décision puisque des professionnels de l'orientation avaient apporté un éclairage sur le projet professionnel d'un candidat au CIF. C'est pourquoi ils décidèrent que « la note de synthèse du centre de bilan est un outil et seulement un outil d'aide à la décision, et non pas une prédécision ». Notons au passage qu'une note de synthèse portant uniquement sur la partie professionnelle du bilan pouvait être communiquée à l'OPACIF, alors qu'était réaffirmé le fait que les résultats complets du bilan sont « propriété du demandeur, donc confidentiels ».

Toujours en 1989, seuls les CIBC qui avaient une représentation paritaire étaient sollicités (deux en Rhône-Alpes). Dans cette période un peu confuse, les partenaires sociaux souhaitaient avoir « un œil » sur l'activité des centres de bilans. Ils souhaitaient que les partenaires sociaux soient représentés dans les conseils d'administration des CIBC, ce qui était compliqué puisque la gouvernance était alors assurée par l'une des structures constituant le centre « interinstitutionnel » (AFPA, GRETA, etc.). C'est en partie pour cette raison, mais aussi parce que les CIBC ont perdu progressivement leur constitution interinstitutionnelle pour devenir des structures « autonomes », qu'ils se sont transformés en association loi 1901. Cette forme juridique facilitait la participation des syndicats aux différents conseils d'administration.

De ce fait, les OPACIF ont dû s'organiser très rapidement pour assurer cette nouvelle mission et produire, dès 1992, une liste de centres de bilans. Après avoir d'abord confié cette tâche à des collaborateurs internes, certains OPACIF ont fait appel à des auditeurs externes. Chacune des deux options présente des avantages



et des inconvénients. L'auditeur interne coûte beaucoup moins cher à la structure puisqu'il en est salarié, surtout si l'auditeur interne est recruté par la structure et, a priori, déjà formé à l'activité d'audit. En revanche, il peut également être choisi parmi les collaborateurs en place et, de fait, avoir besoin d'un complément de formation. L'auditeur interne lié à son employeur par un lien de subordination peut subir de la part de son institution diverses pressions. Par ailleurs, connaissant lui-même parfaitement les structures de son territoire, il peut également faire preuve d'un certain clientélisme ou manquer d'impartialité, en étant juge et partie. *A contrario*, l'auditeur externe bénéficie d'une plus grande distanciation à l'égard des prestataires de bilan. Il produira des informations d'autant plus objectives qu'il n'a qu'un rôle consultatif et non décisionnaire dans le processus d'agrément. A l'égard des prestataires, il n'a pas à assumer un refus d'inscription mais doit seulement des explications sur les constats qu'il a pu faire. Il est également plus crédible aux yeux des partenaires sociaux car il renvoie l'image d'un spécialiste de l'activité. En outre, issu d'une autre région géographique, il ne connaît pas les prestataires. Par ailleurs, lorsque l'auditeur externe intervient dans un nombre important d'OPACIF en France, les procédures d'audit sont harmonisées (le dossier de candidature, le cahier des charges, les critères et les indicateurs) même si chaque FONGECIF peut définir ses propres critères en conformité avec la réglementation en vigueur.

Agrément, habilitation ou inscription sur une liste ?

Les textes officiels ne mentionnent ni l'agrément ni même l'habilitation des centres de bilans ; ils prévoient seulement l'inscription sur une liste arrêtée par l'organisme paritaire, à laquelle la puissance publique attache des effets de droit. Le législateur a défini cette procédure comme suit : « Dans le cadre du congé de bilan de compétences, un prestataire ne peut réaliser un bilan de compétences pour un salarié qu'à la condition de figurer sur la liste de l'organisme paritaire agréé au titre du CIF » (CIF DFP 93-13 du 19 mars 1993). C'est la transmission au préfet de région qui entérine l'existence officielle de la liste. Pour le bénéficiaire du bilan, cette officialisation constitue une garantie de qualité, validée par une institution. En effet, lui-même n'est généralement pas en mesure d'évaluer la conformité de la démarche de bilan proposée. La loi prévoit également que le préfet de région puisse être sollicité par les entreprises pour obtenir un agrément sur une opération ponctuelle d'évaluation. Cette exception n'est quasiment pas utilisée par le préfet de région. Néanmoins, lorsqu'un OPACIF est amené à retirer une habilitation en cours d'année, il doit obligatoirement l'en informer.

Cette réglementation s'applique uniquement au bilan de compétences, défini par la loi. Elle ne s'applique pas aux prestations dites « d'orientation, d'évaluation de potentiel et autres appellations », parfois utilisées par les entreprises, qui



ne sont pas imputables aux dépenses de formation continue. Néanmoins, la législation a prévu que les entreprises puissent imputer ces démarches d'orientation sur leurs obligations de formation dès lors qu'elles sont réalisées dans un centre de bilan figurant sur une liste établie par un OPACIF (circulaire DGEFP 2006/35 du 14 novembre 2006 relative à l'action de formation et aux prestations entrant dans le champ de la formation professionnelle continue). Du reste, certains cabinets de conseil en ressources humaines expliquent que figurer sur la liste du FONGECIF leur attribue une forme de label pour intervenir dans les entreprises sur d'autres types de prestations.

Des démarches d'évaluation empiriques...

Cette nouvelle mission a exigé des OPACIF qu'ils s'organisent rapidement pour produire, dès l'année 1993, une liste des centres de bilans retenus, conformément à la loi. Or, les OPACIF ne détenaient pas forcément les compétences nécessaires en interne. En outre, la démarche étant ponctuelle (une fois par an en fin d'année), il n'était parfois pas pertinent de recruter à l'extérieur ce type de compétences. C'est pourquoi, la stratégie de certains FONGECIF a d'abord été de professionnaliser une personne en interne.

La démarche n'étant pas encore connue des prestataires éventuels, le nombre de candidats était restreint et limité au réseau des partenaires sociaux et organismes institutionnels – CIBC, Association pour la formation professionnelle dans l'industrie (AFPI), etc. En 1993, la première liste établie par le FONGECIF en région Rhône-Alpes ne comportait que quatorze centres, dont sept CIBC de la région et quelques centres de bilans privés, dont quatre créés par des branches professionnelles car cette réglementation nouvelle était encore confidentielle.

Les CIBC, créés avec le soutien des partenaires sociaux, s'inscrivaient parfaitement dans la mouvance législative de l'époque et travaillaient parfois déjà avec les OPACIF. Par ailleurs, les partenaires sociaux siégeant dans les AFPI étaient représentés dans les conseils d'administration des OPACIF. Cela explique pourquoi ces deux prestataires se sont positionnés très tôt.

Les centres de bilans candidats remplissaient alors un questionnaire assez sommaire et une commission paritaire examinait les dossiers puis donnait un avis positif ou négatif sans vérifier la véracité des déclarations. Parfois, ils interrogeaient leur réseau de connaissance. Néanmoins, la décision d'inscription restait soumise à une procédure purement déclarative. Cette démarche relativement peu structurée a permis aux OPACIF de remplir la mission assignée par l'Etat dès la première année et de produire une liste des centres de bilans en 1993 et en 1994. Le nombre de postulants étant limité, la constitution d'une liste était aisée.

Or, la demande de bilans de compétences financés par le FONGECIF Rhône-Alpes croît assez rapidement (268 bilans en 1995, 400 en 1996 et 887 en 1997),



et les partenaires sociaux perçoivent la nécessité de mieux structurer la démarche. Ils mandatent la directrice d'un CIBC qui, dans le cadre de son mémoire de DESS, travaille avec la personne référente du FONGECIF à l'élaboration d'un système d'évaluation des centres de bilans. Cette démarche se traduit par l'élaboration d'un nouveau questionnaire, plus complet et plus pertinent, d'une grille de critères avec des indicateurs de performance sur une échelle de 1 à 4. Les critères concernent les méthodes et les outils, les intervenants, la structure, le coût du bilan, l'organisation et les conditions matérielles d'intervention, les résultats du bilan, le respect du dispositif légal. Ces critères ont été validés par le conseil d'administration du FONGECIF et appliqués sous cette forme à partir de la liste établie pour l'année 1996. Dans un souci de transparence, un document synthétique adressé avec le questionnaire informait les centres de bilans candidats des critères applicables.

Parallèlement à cette évolution, le nombre de centres agréés figurant sur la liste passe de 14 en 1993 à 34 en 1996. Cette croissance exponentielle de la demande d'inscriptions sur la liste (environ une centaine de candidatures à cette époque) incite les partenaires sociaux à peaufiner le système d'évaluation en vigueur. En effet, ils souhaitent garder un contrôle sur le nombre de centres de bilans, inscrits en région Rhône-Alpes et le dimensionner à la demande sociale et à la capacité des centres à assurer un nombre de bilans suffisant pour garantir un véritable professionnalisme.

... au contrôle de conformité actuel

En effet, la sélection faite uniquement sur dossier présentait des limites, liées à toute démarche de type déclaratif. Très vite, est apparue la nécessité de compléter l'évaluation sur dossier par un audit sur place. C'est pourquoi, à partir de l'année 2003, les partenaires sociaux ont choisi de faire appel à un auditeur externe, spécialiste des démarches d'évaluation des centres de bilans. Ce professionnel de l'appréciation travaillait déjà avec d'autres structures.

Selon les textes cités précédemment, les OPACIF ont pour mission de vérifier que les obligations et les conditions édictées par la réglementation sont bien respectées par l'organisme de bilan. Ces garanties concernent les règles déontologiques et les obligations administratives (circulaire DFP 93-13 du 19 mars 1993). Ce contrôle peut relever d'un audit externe assuré par un consultant extérieur à la structure et mandaté par elle, ou bien d'un audit interne assuré par une personne ou un service spécifique de la structure.

Outre une structuration de la démarche, une plus grande impartialité du fait de son externalité, l'intérêt de faire appel à un auditeur commun à plusieurs OPACIF réside dans une meilleure harmonisation des pratiques d'évaluation des centres de bilans.



Cet audit vise à mesurer, *in situ*, les écarts entre les pratiques des centres de bilans, le référentiel d'audit et le cahier des charges de la structure. Il s'agit bien d'un contrôle de conformité de la démarche au regard d'une réglementation, mais aussi d'une évaluation qualitative de la prestation bilan au regard des moyens et des méthodes mises en œuvre par le centre de bilan et ses consultants.

L'audit s'appuie sur trois sources.

1. *Le dossier de candidature.* Il est constitué par les structures candidates à l'inscription. De type déclaratif, un questionnaire retrace les réponses apportées par les structures aux questions posées : l'identité du centre de bilan, l'expérience de la structure, la méthodologie employée, les moyens mobilisés, l'organisation de la prestation, le coût du bilan et les moyens d'autoévaluation mis en œuvre. Un certain nombre de pièces sont jointes à ce document : compte rendu de deux bilans anonymes récents, curriculum vitae et diplômes des intervenants, document ADELI (automatisation des listes) pour les psychologues, compte rendu statistique et financier, attestation de l'expert-comptable justifiant d'une comptabilité séparée). Le questionnaire et les pièces annexes sont dépouillés par l'auditeur externe et le technicien du FONGECIF qui, au regard de ces informations, évaluent le potentiel de la structure candidate à répondre aux exigences de la loi.
2. *Les déclarations du centre de bilan,* lors de l'entretien d'audit qui se déroule en présence du responsable et de tous les intervenants bilan du centre. L'auditeur vérifie les éléments qualitatifs déclarés dans le questionnaire, reformule et pointe les réponses dissonantes ou insuffisamment claires.
3. *Le travail réellement effectué* par le consultant bilan à travers les états de présence (signés par le bénéficiaire) et le document de synthèse remis par le consultant au bénéficiaire en fin de bilan.

Ces documents fournissent des indications sur la manière dont s'est déroulé le bilan et sur la traduction qu'en fait le consultant sur le document de synthèse. Parfois sont intégrés les résultats des questionnaires qualitatifs émanant des bénéficiaires. Force est de constater que les questionnaires mesurant la satisfaction se révèlent souvent très positifs. En effet, dans la relation de consultant à bénéficiaire, se joue une empathie, voire une connivence, qui peut parfois brouiller la perception du bénéficiaire. Ce dernier est toujours satisfait d'avoir été écouté. Les questionnaires qualitatifs devraient porter davantage sur les effets produits par le bilan sur la situation du bénéficiaire que sur son degré de satisfaction. Dans ce cas, il est difficile de déterminer quelle part de la réussite ou de l'échec du bénéficiaire est imputable à la qualité ou à la non-qualité de la démarche.

Le rendez-vous d'audit permet l'échange avec l'équipe de consultants sur la structure, les locaux, l'expérience du bilan, la démarche de bilan, la formation des consultants bilan, leur expérience professionnelle, la déontologie. Il intègre une visite des locaux, un examen des outils utilisés et leur validité, etc. C'est une rencontre à enjeu très fort pour les consultants et leur structure.



Le recouplement de l'ensemble de ces trois sources donne une vision assez précise et fidèle des pratiques des structures bilan. Elle donne lieu à un rapport final, présenté par l'auditeur.

C'est ensuite le conseil d'administration qui, au regard des conclusions de l'auditeur, accorde, refuse ou diffère l'inscription du centre sur la liste de la région. Ces observations, très étayées, constituent une aide précieuse à la décision. Une fois la liste entérinée par le conseil d'administration, le prestataire est informé des résultats de l'audit. Ce retour comporte une première partie sur les constats observés par l'auditeur, et une seconde partie sur les axes de progrès à mettre en œuvre. Ces derniers sont soit réhibitaires à l'agrément car ils concernent des critères incontournables soit secondaires. Dans ce dernier cas, l'auditeur peut tout de même proposer l'inscription sur la liste aux décisionnaires du FONGECIF en identifiant des axes de progrès à mettre en œuvre dans un délai déterminé.

Des démarches d'audit parfois discutées

Malgré la volonté d'objectiver le plus possible la décision prise, cette dernière suscite parfois des réactions un peu vives de la part des organismes de bilan non retenus. Cette situation est accentuée par le sentiment qu'ils ont la possibilité d'avoir un recours en la personne du technicien du FONGECIF ou bien des partenaires sociaux. D'où la nécessité absolue, pour chacun des acteurs de l'évaluation (auditeur et technicien du FONGECIF), de bien circonscrire son rôle et son champ d'action. En effet, l'auditeur est chargée d'évaluer la qualité de la prestation au regard de critères connus et validés par le FONGECIF et d'en faire un rapport circonstancié ; le technicien du FONGECIF, en qualité de permanent de l'institution, peut apporter aux organismes de bilan non retenus une explication précise des raisons du refus, expliciter les axes de progrès à mettre en œuvre pour l'année suivante, et apporter un éclairage aux nouveaux centres sur les conditions à remplir pour l'inscription. Les partenaires sociaux, quant à eux, décident au regard de toutes les informations dont ils disposent, de l'inscription ou non sur la liste de l'organisme prestataire de bilans de compétences.

Après bientôt vingt années de procédure d'inscription, un certain nombre de pistes de réflexion se font jour. Elles concernent l'objectif assigné au bilan par les différents acteurs, la qualité du bilan de compétences, la transparence des critères applicables, l'expérience de la pratique de bilan et le document de synthèse.

Tout d'abord, les objectifs assignés au bilan de compétences sont différents selon les acteurs du dispositif. En effet, le bilan de compétences dans le cadre du congé bilan relève d'une relation tripartite entre une personne, le centre de bilan choisi et le financeur de la prestation. Chacun d'entre eux définit au bilan un objectif propre. Le salarié en attend une plus-value sur sa réflexion au sujet de son orientation professionnelle, le centre de bilan souhaite satisfaire son client (béné-



fiataire ou financeur ?) et le financeur en fait souvent une aide à la décision de financement d'un projet de formation. Il est donc difficile de se référer à l'objectif du bilan pour en évaluer l'atteinte et pour en déduire la qualité intrinsèque du bilan et son impact sur le devenir professionnel du bénéficiaire.

De plus, les organismes prestataires proposent également diverses prestations d'orientation appelées bilan d'orientation, bilan d'évaluation ou autre appellation... Toutes ces prestations ont aussi des objectifs différents, des méthodologies différentes, des finalités différentes et des degrés de protection du bénéficiaire différents. Dans ce cas, la qualité s'évalue au regard de tous ces éléments. Par conséquent, la non-inscription par le FONGECIF d'un centre de bilan sur la liste régionale n'interroge pas forcément la qualité du travail d'orientation, réalisée dans le cadre d'un autre dispositif de nature proche. Par exemple, une structure peut fort bien être habilitée par *Pôle emploi* pour réaliser des bilans de compétences approfondis (BCA) et ne pas figurer sur la liste des centres retenus par le FONGECIF car non conforme à la réglementation du bilan de compétences.

En outre, il est difficile de définir les caractéristiques précises d'un bilan réussi, et surtout d'en inférer la part imputable au consultant, à la structure prestataire de bilan et au bénéficiaire. Chacun est ainsi conduit à déterminer ses propres critères de réussite. Pour éclairer le propos, prenons un exemple : un salarié souhaitant se reconverter engage une démarche de bilan de compétences, son bilan devrait lui permettre d'élaborer un projet professionnel précis, réaliste et réalisable. Or, dans l'amplitude de temps imparti (deux à trois mois), ce salarié n'a pas pu aboutir à ce résultat. Que peut-on en déduire de la qualité du centre de bilan ?

On voit bien ici que la dimension personnelle du bénéficiaire est prépondérante et que les appréciations qualitatives restent subjectives. C'est pourquoi les critères d'évaluation appliqués doivent afficher une grande transparence.

Du reste, certains centres de bilans ne comprennent pas la décision de refus d'inscription communiquée par le FONGECIF. Un contact, fréquemment téléphonique, avec le technicien du FONGECIF permet de dissiper assez facilement le malentendu. Ce dernier explique les différents critères et surtout le sens de ces critères au regard de la qualité de la prestation.

Il est surprenant de constater la méconnaissance du cadre réglementaire du dispositif de bilan de certains centres sollicitant l'inscription sur la liste malgré la communication de critères précis d'appréciation. Un cahier des charges retrace les exigences qualitatives du FONGECIF, apporte un cadre aux prestataires de bilan. Il permet au FONGECIF d'expliquer la position prise par le conseil d'administration. Un autre sujet de discussion concerne le document de synthèse. Utilisé par l'auditeur pour analyser les pratiques, il constitue un élément objectif d'appréciation de la prestation effectuée par le conseiller bilan, il ne relève pas du discours ni du dossier de candidature. La loi a prévu une liste exhaustive des informations qui doivent y figurer ; cependant, il n'existe pas de document type. Des formations



sont proposées par un cabinet extérieur : « Le document de synthèse n'est pas le compte rendu des résultats du bilan ou le document des résultats détaillés [...] Il s'agit d'un texte de synthèse. Il est donc nécessaire d'isoler, d'extraire et de mettre en lien des éléments en cohérence avec les perspectives retenues, et non pas de juxtaposer des résultats descriptifs détaillés » (André Chauvet Conseil). Le document de synthèse est conçu comme un outil à usage social, donc communicable par le salarié lui-même à n'importe quel tiers.

Par ailleurs, le projet professionnel identifié doit être réaliste et surtout réalisable, il doit avoir été confronté à l'environnement socioéconomique. Ce dernier point est relativement peu souvent abordé dans les documents de synthèse, il est parfois préconisé dans le plan d'action après la fin du bilan. Le projet professionnel a donc été validé sans aucune confrontation au marché de l'emploi. Notons que la forte représentation de consultants psychologues dans les structures de bilan a influencé la nature même de la prestation de bilan de compétences. Centrée très fortement sur l'individu et sa personnalité, elle fait la part belle aux investigations d'ordre personnel dans le champ théorique de la psychologie. En revanche, les investigations économiques et sociales, destinées à évaluer la pertinence d'un projet professionnel au regard du marché de l'emploi s'inscrivent de fait dans plusieurs champs théoriques souvent mieux maîtrisés par des consultants pluricompetents, issus d'horizons divers et complémentaires. A ce titre, les documents de synthèse sont très empreints de l'approche disciplinaire du consultant bilan. C'est pourquoi l'équipe de consultants doit avoir une maîtrise de plusieurs champs théoriques acquise par la formation ou par l'expérience. Du reste, les textes originels sur le bilan de compétences préconisaient déjà cette pluridisciplinarité et ce regard pluriel, favorisant ainsi une triangulation dans la relation entre un salarié et des professionnels du bilan.

Ce dernier point constitue également un sujet de discussion entre le FONGECIF et le prestataire de bilan. Les critères de l'audit intègrent deux types d'expérience : celle des consultants bilan et celle de la structure bilan. La première concerne le degré de professionnalisme individuel et collectif et la pluridisciplinarité de l'équipe, alors que l'expérience de la structure répond plutôt à une exigence de pérennité et de solidité financière, ces deux critères restent indépendants l'un de l'autre et ne se compensent pas. Par exemple, le recrutement par un prestataire d'un professionnel aguerri à la démarche n'est pas un critère suffisant pour attester de l'expérience de la structure, qui doit être en mesure de prouver qu'elle dispose d'une expérience de la pratique de bilan de compétences.

C'est pourquoi une structure de bilan de compétences inscrite sur la liste d'un FONGECIF régional ne peut se prévaloir de cette inscription pour revendiquer une inscription dans une autre région. En effet, la qualité du bilan ne se limite pas à la méthodologie employée ; d'autres critères tels que la qualification des équipes, les locaux, la documentation, sont à prendre en compte.

Après plus de vingt ans d'existence, le dispositif du bilan de compétences, relativement stable en nombre de bilans réalisés, reste pour les bénéficiaires un moment privilégié de réflexion rétrospective et prospective sur leur parcours professionnel. Les bénéficiaires sont satisfaits de cette prestation. Néanmoins, ses effets réels sur les parcours sont quelquefois discutés. En effet, les acteurs de l'emploi et de la formation assignent à ce dispositif des objectifs parfois très différents : une validation de projet professionnel et de formation pour les financeurs de formation ; un état des lieux des compétences acquises et une identification de pistes d'évolution pour les cabinets conseil ; et parfois une « boule de cristal » pour les bénéficiaires. Par ailleurs, l'insuffisante prise en compte dans la démarche de l'environnement socioéconomique dans lequel va s'inscrire le projet en fait un dispositif centré souvent sur le bénéficiaire et peu sur le potentiel de réussite du projet professionnel.

Le bilan de compétences, inscrit dans le courant de la psychologie sociale, mis en œuvre à l'origine par des consultants issus de ce même courant, explique probablement son orientation centrée sur l'individu. C'est pourquoi toutes les démarches de nature à vérifier la conformité à la réglementation, voire la qualité intrinsèque du bilan de compétences, contribueront à faire de ce dispositif un véritable outil de gestion de carrière pour les bénéficiaires et de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences pour les entreprises. Elles permettent la construction d'un langage commun entre tous les acteurs de cette prestation aux carrefours de différents courants conceptuels, l'identification de critères communs à tous les OPACIF chargés d'élaborer les listes, un suivi qualitatif régulier des structures déjà agréées au service d'une amélioration des prestations de bilan de compétences au sens de la loi de 1991. Néanmoins, les évolutions récentes (BCA, prestations courtes d'orientation, etc.) ont progressivement dénaturé le bilan de compétences pour en faire un outil de placement. Lui assigner un objectif unique de placement constitue une vision à court terme de l'orientation.

En conclusion, occulter les aspirations du bénéficiaire et positionner le conseiller comme expert de l'orientation produisent des effets négatifs sur les parcours professionnels des individus. C'est l'adéquation entre le projet professionnel et de vie de la personne et la confrontation de ce dernier à la réalité socioéconomique qui sera un gage de réussite du processus d'orientation. La notion d'orientation tout au long de la vie, préconisée par la loi récente sur l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie, devrait inciter les pouvoirs publics à revenir aux sources de la loi de 1991. ◆



Le bilan de compétences : son public et ses attentes, ses contributions et ses effets

Depuis plus de vingt ans, le dispositif de bilan de compétences a fait l'objet d'écrits de la part des chercheurs en sciences humaines comme des professionnels de terrain. Il a été l'occasion de recueillir des témoignages de salariés, et a donné lieu à une production d'analyses qui ont contribué à faire évoluer ses pratiques et à affiner les outils et les méthodologies utilisés. Pour autant, nombre de structures de financement du bilan (principalement les FONGECIF du fait de leur place centrale dans le dispositif) ont également développé des démarches d'enquêtes qualitatives auprès des salariés bénéficiaires du dispositif, portant sur des volumes de réponses importants et significatifs. L'enquête qui nous occupe ici a été menée par le FONGECIF Auvergne au cours des années 2006 à 2009. Les données présentées portent sur une période de dix-huit mois entre 2010 et 2011. L'échantillon est composé des 590 réponses obtenues aux 855 questionnaires envoyés. Ce fort taux de réponse (70 %) constitue une base valide pour extraire des éléments objectifs et significatifs.

Notre objectif est ici de donner la parole aux salariés, non pas sur une approche qualitative (de type monographique ou d'entretien semi-directif), mais en confrontant des données issues d'un questionnaire formel (comportant 55 questions de type QCM, fermées ou ouvertes) sur le déroulement du bilan et son vécu par les salariés. Notre choix d'orientation de l'analyse des réponses s'est porté sur deux thèmes principaux : la place et le rôle du salarié dans la construction de la démarche de bilan, et la prise en compte des particularités du cadre réglementaire du dispositif, qui posent la demande du salarié et ses attentes comme principe cardinal de l'orientation de la démarche. Chez les professionnels comme chez les salariés, semblent exister des volontés, des intentions, des orientations, des choix et des faits, qui n'apparaissent pas toujours en cohérence les uns par rapport aux autres, ni avec ce qui était défini par les textes d'origine.



Caractéristiques de la population étudiée

L'étude porte sur une population dont les caractéristiques recourent celles des autres régions citées¹ (avec les quelques variations liées aux conditions économiques conjoncturelles et à la structure socio-économique de l'emploi) et dans lesquelles nous avons pu mener des études de la population concernée par le bilan de compétences, ou que le FONGECIF local a réalisées, comme c'est le cas en Auvergne. C'est principalement sur les résultats de l'étude menée en Auvergne par le FONGECIF local que repose cette contribution, la comparaison avec les autres régions ne servant qu'à montrer une absence ou une présence de spécificités. Il ressort des différentes études réalisées sur dix ans qu'elles sont globalement concordantes sur les points qui seront abordés ici.

On constate en premier lieu un vieillissement de la population des salariés qui ont recours au dispositif : la tranche 45-50 ans et plus représente désormais le quart de l'échantillon, alors qu'elle ne dépassait pas 12 % il y a dix ans. La tranche des 25-34 ans représente un tiers de l'échantillon et la tranche des 35-44 ans représente 43 %. Le bilan de compétences s'affirme donc comme un dispositif de milieu de carrière même s'il tente de plus en plus de seniors. Cette orientation doit nous questionner sur l'évolution des pratiques et sur les finalités sociales du bilan telles qu'elles ont été définies par ses « pères politiques » (Michel Delebarre et Jean-Pierre Soisson) au cours des années 1980, ainsi que par les partenaires sociaux lors de la loi de 1991 sur la formation professionnelle. Ces éléments peuvent également s'expliquer par un vieillissement régulier de la population des salariés depuis vingt ans, par une entrée de plus en plus tardive dans le monde du travail et par une lisibilité de plus en plus grande du bilan de compétences.

Sur le plan des catégories socioprofessionnelles, nous avons pu constater, dans une étude antérieure (Lacaille, 2002), une proportion croissante d'employés au détriment des ouvriers. Les études plus récentes (2011) confirment cette tendance. Les « employés » sont aujourd'hui la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée dans l'ensemble des régions pour lesquelles nous disposons de données vérifiées (68 % en Auvergne). Sont également en évolution constante depuis dix ans, les cadres, les agents techniques et les agents de maîtrise qui, suivant les régions étudiées, représentent jusqu'à 20 % des effectifs. Cette évolution récente est vraisemblablement à mettre en lien avec la récente crise économique qui semble avoir fragilisé également la sécurité d'emploi des cadres intermédiaires et supérieurs, et les a conduits à anticiper les incertitudes à venir.

1. Haute-Normandie, Bretagne, Basse-Normandie où des études similaires ont été menées. Des comparaisons pourront être faites avec des régions dotées de plus forts bassins d'emploi industriel mais compensés par des zones rurales très importantes, comme Rhône-Alpes ou Midi-Pyrénées.



La répartition est également homogène en ce qui concerne le niveau d'étude des salariés en bilan. La catégorie dominante est représentée par les salariés de niveau V, et même si cette tendance semble en évolution dans certaines régions au profit des niveaux III du fait de la tertiarisation de l'emploi, le cumul des niveaux IV, V et VI reste majoritaire. Ces différences peuvent s'expliquer également par des caractéristiques plus spécifiques, liées non pas au niveau d'étude et/ou de qualification, mais à la nature même de l'emploi et aux caractéristiques des règles de fonctionnement du marché de l'emploi et de l'échange salarial propres au secteur. En effet, certains secteurs connaissent une mobilité faible, liée à une forte stabilité d'emploi ; d'autres ont une flexibilité induite, et la mobilité y est incontournable pour une évolution de carrière. Certains secteurs sont organisés sur un mode de recrutement exclusif par concours, examens ou diplômes d'Etat, la mobilité y est plus faible et les secteurs sont peu ouverts. A l'inverse, certains secteurs sont très ouverts et accueillent les arrivants « transversaux » sans qu'il y ait besoin de construire un projet ou d'effectuer une formation. Ces différents éléments, qui intègrent des niveaux de qualification différents et des statuts divers, troublent en partie la vision globale des publics du bilan de compétences.

Si le bilan de compétences est un dispositif majoritairement utilisé par des femmes, employées (commerce, services, tertiaire), âgées de 35 à 44 ans et qualifiées aux niveaux VI et V, les réalités individuelles cachent des problématiques bien différentes. Faut-il en déduire que la population du bilan évolue et se transforme au gré des évolutions et des transformations idoines de la structure de l'emploi ? Pas si sûr, car ce serait ne pas tenir compte d'un facteur essentiel de prise de connaissance du dispositif dont nous verrons plus loin qu'il est lié majoritairement aux échanges amicaux, familiaux et professionnels informels. Ce serait également ignorer le fait que les secteurs du commerce et des services – et plus généralement du tertiaire – constituent des zones d'emploi où la précarité et le turn over sont importants, et où le temps partiel subi est le plus fréquent.

En outre, l'information sur le dispositif peut faire l'objet de relais plus ou moins opérants comme nous allons le constater.

Relais d'information et critères de choix du centre de bilan

Le premier constat important est celui de la nature individuelle de la démarche de bilan qui, dans 75 % des cas, est initiée par le salarié lui-même. Cet élément est sans doute à rapprocher des dispositions juridiques qui encadrent le dispositif (et qui mettent l'accent sur la démarche volontaire du salarié et la nature juridique du lien contractuel, le plus souvent par une convention tripartite), mais également de l'esprit qui animait les fondateurs du bilan : donner au salarié la possibilité de disposer d'un espace de jeu pour contrebalancer les exigences



collectives et les attentes des entreprises en matière d'évolution ou de stagnation de carrière². Les salariés qui se sont engagés dans un bilan de compétences sans en avoir pris eux-mêmes l'initiative l'ont fait majoritairement sur les conseils d'un tiers : médecin du travail, médecin conseil, conseiller FONGECIF³, ami ou collègue. 3 % seulement évoquent une quasi-prescription.

Concernant les moyens par lesquels le salarié a eu connaissance du bilan, les collègues de travail et les amis (60 %) arrivent bien avant les services sociaux ou médico-professionnels. Le plus souvent, cette information ne se limite pas à recommander le dispositif, elle conseille également le centre de bilan dans lequel l'ami ou le collègue a réalisé son bilan, et suggère même le nom du conseiller. Le vecteur d'information le plus faible est la presse, suivie de près par les services RH des entreprises et les comités d'entreprise, là où le paritarisme est représenté. Cette donnée n'est pas neutre : si les partenaires sociaux, chargés de gérer le congé individuel de formation (CIF) et le bilan qui lui est associé, jouent un rôle primordial⁴ dans le bilan, force est de constater qu'ils sont de bien faibles relais d'information auprès des salariés dans les entreprises. Le FONGECIF tient lui une place toujours importante (20 %) en tant que vecteur d'information sur le bilan du fait de sa mission d'information et de financement, mais également du fait que les conseillers FONGECIF sont amenés à proposer la mobilisation de ce dispositif à des salariés en dynamique de demande de CIF mais pour lesquels un travail préalable sur le projet de formation sous-tendu par le projet professionnel est à mettre en œuvre afin d'accroître leurs chances de réussite.

Concernant le choix du centre de bilan, le premier indicateur significatif concerne le nombre de centres consultés par le salarié avant son choix définitif. En Auvergne, deux fois sur trois, le salarié ne consulte qu'un seul centre avant de faire son choix (22 % en consultent deux et 10 % en rencontrent trois). Pour comparaison, en Haute-Normandie, où les salariés relevant du FONGECIF sont incités à rencontrer plusieurs centres de bilan, 60 % d'entre eux rencontrent au moins deux centres avant le choix final. En Languedoc-Roussillon où cette démarche est une contrainte, tous les salariés rencontrent obligatoirement au moins trois centres.

Pour autant, quelles que soient les situations, trois motifs de choix sont récurrents : 1) la mise en confiance du salarié, la qualité d'accueil et d'écoute du conseiller ; 2) la description technique de la démarche ; 3) la proximité du centre de bilan. Les différents questionnaires que les centres de bilan proposent aux sala-

2. L'article tiré de l'interview de Jean-Pierre Soisson dans ce dossier illustre et développe ce point de vue.

3. Depuis 1999, les FONGECIF se sont vus confier une mission complémentaire à celle du financement des congés de formation par l'ajout d'une mission de conseil auprès des salariés en matière de transition professionnelle. On retrouvera une description plus complète de cette dimension dans Divay et Perez (2010).

4. Ils sont de fait chargés de trois missions quant au bilan de compétences : une mission d'information et de conseil, une mission de financement (+ de 50 % des bilans en France) et une mission réglementaire en arrêtant chaque année la liste des prestataires de bilan.



riés et qui comportent cette question aboutissent à des résultats différents dans l'ordre de choix des réponses, et l'on y lit le plus souvent la proximité comme premier critère de choix. On peut faire l'hypothèse que le salarié, dans une situation de refus ou de choix, est plus à l'aise pour évoquer la proximité géographique du centre comme principal critère que les deux autres qui mettent plus ou moins en avant la capacité du conseiller à accueillir ou à décrire sa pratique. Concernant l'étude réalisée en Auvergne, il convient de noter que lorsque le salarié n'a rencontré qu'un seul centre de bilan, le choix est guidé par la proximité plus que par les autres critères ; lorsqu'il en visite deux ou plus, c'est la qualité de l'accueil et de l'écoute qui prime.

Enfin, si le choix se porte majoritairement sur les CIBC (80 %) dans les zones où existe une offre restreinte de prestataires, ils ne sont choisis que par 20 % des salariés là où l'offre est plus diversifiée. Acteur historique du bilan de compétences, le CIBC ne constitue donc plus aujourd'hui le premier pôle d'attraction des salariés.

Attentes des salariés et apports du bilan

En amont du bilan, les attentes sont sans équivoque : trois bénéficiaires sur quatre disent vouloir « faire le point » sur leur parcours et leurs compétences, et deux sur trois disent « changer de métier et se réorienter ». Un tiers seulement ont des objectifs opératoires plus ciblés : « mieux se connaître » ; « trouver un travail plus intéressant » ; « définir un projet professionnel » ; « faire évoluer sa carrière, la gérer » ; « rechercher une formation ». Ce registre plus précis, plus ciblé, révèle une approche stratégique de l'usage du bilan, donc une connaissance de ses possibles apports. Pour autant, la « détermination d'un plan d'action pour un projet déjà existant » reste un objectif peu partagé (7 %). En revanche, une motivation apparaît de plus en plus souvent depuis 2008 : « Mieux connaître les métiers et les passerelles possibles. » Sans doute la nature de cette motivation est à rapprocher de la crise socio-économique qui semble avoir poussé les salariés à s'engager dans un bilan de compétences pour anticiper les effets de la crise sur la stabilité de leur position sur le marché de l'emploi.

Concernant les apports du bilan tels qu'ils sont ressentis par les salariés, un effet principal est exprimé bien avant les autres : « Mieux se connaître sur le plan professionnel en termes d'atouts et de compétences. ». Viennent ensuite : « Mieux se connaître au plan personnel ; reprendre confiance en soi, se valoriser ; être acteur de son parcours en sachant mieux où aller. » Quant à la finalité pourtant première du bilan – « élaborer un projet professionnel » –, elle n'arrive qu'en cinquième position, et les apports directement liés au réalisme du projet ou à l'opérationnalité de sa mise en œuvre sont loin derrière (moins de 25 %). Ces éléments montrent à quel point les apports ressentis en fin de bilan sont beaucoup



moins connectés à l'élaboration et à la faisabilité d'un projet professionnel qu'à un retour réflexif sur soi ; ils sont en outre assez peu en phase avec les attentes initiales. Cette dimension, qui ne correspond pas à la finalité du bilan tel qu'il est défini par le Code du travail, interroge la façon dont, en cours de bilan, sont prises en compte les attentes initiales des bénéficiaires. Une comparaison des attentes et des effets exprimés par les salariés eux-mêmes met en évidence une disjonction qui se doit d'être analysée. Autrement dit, même si le constat est un peu hâtif, le bilan ne répond pas aux attentes des salariés, même lorsqu'il s'agit de celles définies par le Code du travail. Alors que les principales attentes du bilan étaient de « faire le point sur son parcours » et de « changer de métier, se réorienter », le bilan aura contribué à « mieux se connaître [sur les plans professionnels et personnel] » et « reprendre confiance en soi ». On perçoit ici le glissement (qui n'est pas seulement sémantique) entre une préoccupation initiale, avec une dimension projective (un état des lieux des compétences et un désir de changement), et des résultats qui relèvent d'une certaine introspection et d'une réassurance de soi et de sa valeur. Il semble donc que le bilan (et la dynamique relationnelle qui en médiatise la majeure partie) joue un rôle de recentrage sur soi qui ne figurait pas explicitement dans les attentes exprimées. Ce constat serait sans conséquences si la finalité du bilan était respectée, mais ce n'est pas le cas pour plus de la moitié des bénéficiaires : 44 % considèrent que leurs objectifs initiaux n'ont été que partiellement atteints, et 8 % que leurs objectifs n'ont pas été atteints du tout.

Les points positifs le plus souvent évoqués – définir une formation adaptée, mieux se connaître et reprendre confiance en soi – constituent donc bien aux yeux des salariés « après coup » des éléments positifs, même s'ils ne correspondent pas aux objectifs généraux initiaux ou réglementaires.

Parmi les points négatifs, on retiendra : des projets en attente ou en cours, des projets non réalisables ou non viables, des projets à la définition imprécise, des projets trop abstraits, des projets inaboutis. Cela confirme que, parfois, le bilan est resté au milieu du gué, les objectifs opérationnels définis par les textes et attendus par une large majorité de salariés n'ayant pas été atteints. Un tel constat ne peut qu'interpeller les pratiques des professionnels, notamment les conditions de déroulement et les contenus méthodologiques du bilan, qui en conditionnent mécaniquement les objectifs.

Perceptions des salariés sur le déroulement

L'étude a permis un questionnement assez complet des outils et des méthodologies utilisées durant le bilan. Elle met en évidence un profond déséquilibre entre deux aspects de la démarche pourtant complémentaires et figurant explicitement dans les recommandations méthodologiques du cadre réglementaire : la dimension rétrospective et la dimension prospective du bilan de compétences.



La première phase du bilan pose bien une participation active du salarié à la définition des attentes et des objectifs du bilan dans 90 % des réponses (encore faudrait-il s'interroger sur les 10 % restants) et pour 87 % à la définition de son déroulement. Mais c'est sur les questions de méthodologie que semble se situer une rupture de cohérence ou de pertinence entre les attentes initiales formulées par les salariés et les choix méthodologiques opérés par les professionnels. Nous parlons ici de choix puisque les salariés ne maîtrisent généralement pas les concepts théoriques qui sous-tendent la méthodologie du bilan et son articulation avec les outils utilisés, et qu'ils expriment clairement (nous le verrons plus loin) que l'un des principaux apports du conseiller en bilan réside dans cette mise à disposition de méthodologies et d'outils.

Concernant les méthodes et les outils, le constat est édifiant. Hormis l'usage récurrent de la méthodologie de l'entretien (95 %) – qui, dans ce type de démarche d'accompagnement, constitue à la fois le principal médiateur de la situation relationnelle (un « méta-outil » permettant l'explicitation, le partage, l'exploitation et l'analyse des résultats de tous les autres) et un outil d'investigation en lui-même –, les autres outils les plus fréquents sont : les tests (73 %) ; les démarches autobiographiques (55 %) ; la recherche documentaire (49 %) ; l'auto-évaluation (46 %). Les tests constituent le principal outil d'investigation et de formalisation des déterminants de la situation du salarié, ainsi que de la recherche des réponses aux questions posées par l'analyse de la demande. Tous ces outils/méthodes, à l'exception de la recherche documentaire, sont principalement tournés vers des investigations sur les caractéristiques de la personne.

Un regard sur les outils les moins utilisés apporte des informations convergentes avec ce premier constat puisqu'ils se distribuent de la manière suivante : les stages en entreprise (2 %) ; les entretiens avec les professionnels (20 %) ; les évaluations de compétences (24 %) ; les recherches d'information auprès des professionnels (33 %). Ainsi, deux salariés sur trois en bilan n'effectuent pas de recherches auprès des professionnels et limitent leur investigation du contexte de leur projet aux seules approches documentaires. Les évaluations de compétences semblent peu prises en considération dans les démarches mises en œuvre (un cas sur quatre). Et ceux que l'on pourrait considérer à juste titre comme les mieux informés sur les conditions de réussite du projet ne sont sollicités que dans un bilan sur cinq. Ces résultats posent, là encore, la question de ce qui se passe dans le bilan et celle du traitement des choix méthodologiques effectués.

Le questionnement des salariés porte également sur la nature des outils les plus utilisés, et particulièrement des tests. Ces éléments montrent que les types de tests les plus utilisés concernent la dimension de la personnalité (dans 82 % des cas), les questionnaires d'intérêt professionnel (81 %) et d'aptitudes (45 %). Ces données appellent trois remarques :



- aucun texte réglementaire encadrant le bilan de compétences, aucune indication dans la démarche qualité nationale, ni dans ses déclinaisons régionales ou locales, ne mentionne une quelconque incitation ou recommandation à investiguer cette dimension si particulière. A l'inverse, les mêmes textes précisent que les investigations doivent présenter un lien direct et nécessaire avec l'objet du bilan ;
- si les termes d'intérêt, de motivation, de compétences et d'aptitudes apparaissent bien en clair dans le cadre des textes mentionnés, la dimension de la personnalité a été manifestement introduite dans les pratiques par les professionnels eux-mêmes. Ce choix méthodologique est vraisemblablement à mettre en lien avec la forte majorité de psychologues, représentative de la population des conseillers en bilan (Lacaille, 2002) ;
- il apparaît toutefois que, concernant les dimensions prévues par les textes, le choix méthodologique réalisé se porte majoritairement sur l'utilisation de tests psychotechniques ou psychométriques dont l'usage, encadré par une déontologie stricte, est réservé aux seuls psychologues ou aux personnes disposant des qualifications ad hoc. Les salariés pointent également l'usage de tests pour évaluer les compétences, ce qui nous laisse perplexe au regard de l'impossibilité d'évaluer des compétences en dehors d'une situation professionnelle contextualisée.

L'enquête prend également en compte dans le questionnement la nature et le contenu du travail personnel réalisé par le salarié. Sur ce champ, les salariés citent les documents de réflexion et d'auto-évaluation pour deux tiers des cas, des démarches auprès de professionnels pour 39 % (ce qui vient confirmer le chiffre mentionné plus haut mais également le fait que ces démarches sont effectuées par le salarié seul). La restitution des tests est réalisée dans 98 % des situations mais pas toujours de la même manière, et on note une forte augmentation des restitutions (54 % en 2009 ; 65 % en 2011) par un compte rendu informatisé. La mise en œuvre d'une discussion interactive avec le conseiller n'étant citée que dans 44 %. Quant à une restitution précise avec des exemples personnels, elle n'est mentionnée que par 25 % des cas en moyenne. Il semble donc qu'aux yeux des professionnels, ce soit plus la nature des résultats que leur travail de restitution et d'exploitation en entretien qui soit privilégiée.

Aux yeux des salariés, l'importance de la méthode – « a beaucoup aidé » ou « a peu ou pas aidé » – nous renseigne de manière plus spécifique. En effet, c'est l'entretien qui remporte le plus gros score, avant les tests et la rencontre de professionnels. Mais il faut noter que ce dernier représente également 54 % des salariés qui se déclarent « non concerné ou non répondant ». A l'inverse, c'est le travail personnel et les recherches documentaires qui remportent le score le plus élevé pour la réponse « peu ou pas aidé », et l'entretien qui remporte le plus faible score de ce même avis en miroir au chiffre favorable.

Il semble que, selon les salariés, les effets du bilan relèvent de la situation *intuitu personae* générée par le déroulement en face-à-face presque exclusif avec



un conseiller (seuls 21 % des salariés déclarent avoir rencontré plusieurs interlocuteurs, nous en verrons les caractéristiques plus loin), dont l'expertise est plus ou moins traduite par l'usage majoritaire d'outils spécifiques et réservés ainsi que par une démarche basée sur l'entretien. Il semble également que la démarche de bilan orientée sur son versant introspectif soit perçue comme plus aidante que sur le versant prospectif pour atteindre les objectifs.

La question reste toutefois posée de l'origine et de l'orientation du choix des méthodologies employées. Quelle est la part laissée au salarié et/ou réellement débattue entre le conseiller et le salarié présidant à l'orientation de la méthodologie de bilan retenue ? D'autres études, dans d'autres régions, montrent des résultats assez éclairants sur ce plan. Une enquête menée chaque année depuis dix ans en Haute-Normandie montre qu'à la question « le conseiller a-t-il défini l'itinéraire de bilan ? », le pourcentage varie chaque année entre 85 et 92 % de réponses affirmatives.

Si 21 % des salariés ont rencontré plusieurs interlocuteurs durant le bilan, il s'agissait majoritairement des professionnels de la formation (14 %) et de l'entreprise (12 %). En outre, 80 % des personnes déclarent que le centre leur a proposé de contacter des professionnels du métier et/ou de la formation, et 55 % déclarent avoir été aidé par le centre dans cette démarche.

Concernant le plan d'action, un premier chiffre positif est à noter puisque 82 % des salariés déclarent que le bilan a débouché sur un plan d'action. Mais 67 % seulement ont totalement adhéré aux pistes travaillées, et 25 % ont adhéré seulement à une partie des pistes envisagées. Mais l'élément le plus important pour ce point réside dans le fait que 75 % des plans d'action se concrétisent sur un projet de formation contre 25 % pour une recherche d'emploi et 22 % pour une enquête métier. Ces données sont révélatrices du fait que le bilan semble donner au projet de formation une place centrale en cours et en fin de bilan alors que ce même objectif ne pesait que pour 30 % dans les attentes initiales.

Enfin, le document de synthèse a également été l'objet d'un questionnaire. Conformément à la réglementation, 96 % des salariés ont l'occasion de discuter du document de synthèse avec le conseiller. Et 76 % participent en partie ou totalement à sa rédaction. Mais seulement 29 % d'entre eux déclarent utiliser ce document dans le cadre d'un « usage social ». Cette utilisation relativement faible⁵ se déroulerait principalement dans le cadre d'un projet de formation ou de VAE, d'une recherche d'emploi à titre de réflexion personnelle (mais il ne s'agit pas là d'un usage social) et encore plus rarement auprès d'un employeur. Quant aux motifs les plus fréquents pour justifier la « non-utilisation du document », on retrouve prin-

5. Une comparaison de cette donnée avec d'autres régions montre que celles-ci présentaient des résultats similaires avant qu'un travail spécifique de sensibilisation ne soit effectué auprès des professionnels à la fois au travers de démarches de formation et de professionnalisation, mais également par un rappel des obligations et des recommandations réglementaires au travers de la mise en œuvre d'audits qualité par nous-même dans le cadre de notre activité de consultant.



cialement : « l'absence d'occasion pour l'utiliser », « le manque de temps et de disponibilité », « l'attente de mise en œuvre des démarches » et « la synthèse considérée comme inutile ». Ces commentaires traduisent directement ou indirectement un manque d'opérationnalité du document, ou du moins des conditions de déroulement du bilan et de projection dans l'après-bilan qui n'ont pas intégré la dimension d'usage social du document dans ses contenus ou dans la capacité du salarié à en faire cet usage.

Le conseiller en bilan étant lui-même perçu comme « quelqu'un qui accompagne la réflexion et qui met à disposition des outils et des méthodes adaptés » à 58 %. Mais la dimension de « quelqu'un qui aide à découvrir par soi-même ce qui est ou non possible » ne remporte que 22 % des réponses formulées. Ces éléments confirment également que sans aller jusqu'à la posture perçue « d'expert », le conseiller est majoritairement l'objet d'une représentation de « technicien de l'expertise méthodologique », détenteur d'une capacité à rendre visibles, à objectiver des éléments que le salarié ne saurait pas, seul, rendre lisibles. Pour autant, le faible score remporté par la posture de renforcement de l'autonomie du salarié doit également être prise en compte dans le cadre d'une relation qui demeure dissymétrique et où le professionnel tient un rôle de « sachant » face au salarié qui cherche des réponses. Cette conception des rôles respectifs dans le bilan n'est pas celle que traduisent les textes dans leur forme comme sur le fond, et montre que les pratiques du bilan ainsi que les postures respectives qu'elles sous-tendent se sont éloignées de celles qui ont présidé à l'élaboration du cadre réglementaire il y a vingt ans.

Situation et satisfaction des salariés après le bilan

La dynamique sous-jacente du bilan de compétences étant le plus souvent à relier à une demande de changement⁶, c'est sous cet angle que l'étude a orienté son questionnement. Près d'un salarié sur deux est resté au même poste à l'issue du bilan, 17 % sont en formation, 11 % ont changé d'emploi en lien avec leur projet et 2 % ont changé de fonction en lien avec le bilan. Il reste que 23 % d'entre eux sont dans une autre situation (attente de formation, licenciement, reconnaissance du statut de travailleur handicapé, arrêt maladie, etc.), dont les déterminants ne sont pas stabilisés ou en lien direct avec le bilan. De manière plus globale, 41 % des salariés ont changé de situation après le bilan, même si ce changement est rarement en lien avec les attentes initialement exprimées par les salariés ni avec celles définies par les textes⁷.

6. Même si cette dimension peut revêtir des formes différentes et ne pas inclure obligatoirement, dans l'esprit du salarié, une mobilité professionnelle.

7. Les textes prévoient qu'un bilan de compétences doit aboutir « à l'élaboration ou à la confirmation d'un projet professionnel cohérent, finalisé et adapté » (circulaire DFP n° 93-13 du 19 mars 1993).



Les personnes ayant effectué leur bilan depuis plus de douze mois ont plus souvent changé d'emploi en rapport avec le projet évoqué en cours de bilan, et le fort pourcentage de salariés ayant un projet de formation en fin de bilan (50 %) peut constituer une raison du report à plus de douze mois des éléments perceptibles de changement professionnel. Il semble exister une inertie à la mise en œuvre du projet (de formation ou professionnel) qui n'a peut-être pas été anticipée lors du travail de bilan.

Pour autant, la situation professionnelle postbilan n'est pas corrélée significativement avec les caractéristiques des bénéficiaires (il ne semble pas y avoir de publics cibles favorisés par le dispositif et ses caractéristiques), ni avec les attentes initiales du salarié ou la méthodologie du bilan (ce qui soulève des questions sur lesquelles nous reviendrons en conclusion).

Par contre, seuls 7 % des salariés ont un projet de VAE à l'issue du bilan, ce qui peut constituer une faiblesse dans l'exploitation de deux dispositifs pourtant conçus dans la même logique de pensée, comme les deux versants d'une même logique de réappropriation de sa trajectoire et de sa reconnaissance professionnelle⁸ par le salarié.

Enfin, les salariés en formation après le bilan, et qui ont changé d'emploi en rapport avec le projet développé en bilan, sont également ceux qui, le plus souvent, ont plus que les autres bénéficié d'un suivi à six mois, ont utilisé leur synthèse de bilan dans le cadre d'un usage social, ont bénéficié d'une synthèse de bilan construite étape par étape avec précision (où l'on retrouve le caractère opératoire du document), ont atteint leurs objectifs de départ et se déclarent satisfaits du bilan.

Cet ensemble de corrélations montre, de manière transversale, que le rôle d'acteur central et actif d'une part, mais également celui d'une méthodologie orientée vers un usage social par le salarié à l'issue du bilan et des conclusions qu'il s'est appropriées, constituent des facteurs de mise en œuvre du projet et d'une prise en compte des attentes initiales. Les principaux obstacles rencontrés par les salariés relèvent de difficultés à financer, à mettre en œuvre ou à organiser le départ en formation.

Pour finir, la question de la satisfaction des salariés à l'égard du bilan a été posée dans le questionnaire duquel est tirée cette étude. A l'instar des études menées dans les autres régions, les données obtenues sont cohérentes. Le taux de satisfaction des salariés avoisine les 100 %, et 96 % des salariés recommandent le bilan à leurs proches. Sur cette question particulière, nous reprendrons les propos de Sandra Michel (1993) : « Il est rare de trouver quelqu'un qui ne soit pas satisfait du fait que l'on s'occupe de lui, qu'on l'écoute, pendant 24 heures et gratuitement ! » Pour autant, un approfondissement du questionnement donne des résul-

8. Voir à ce sujet l'article issu de l'interview de J.-P. Soisson sur l'origine du bilan de compétences dans ce dossier.



tats plus nuancés. Ils ne sont plus que 88 % à considérer le bilan comme un outil utile ou très utile, et 10 % à le considérer comme peu utile. Les personnes ayant terminé leur bilan depuis moins de douze mois recommandent davantage le bilan et le centre que ceux qui l'ont terminé depuis plus longtemps, et le trouvent également plus utile. Il semble donc que le vécu du bilan, tant qu'il reste récent dans l'esprit des salariés, influence leur avis. Ce chiffre est à mettre en perspective avec les éléments précédents qui pointaient pourtant que c'était après douze mois que les effets pratiques et opérationnels du bilan se faisaient le plus sentir. Il semble donc y avoir une distinction à faire entre le ressenti de l'accompagnement « à chaud » et les effets objectifs du dispositif « à froid ».

Nous terminerons cette analyse par une reprise de citations de salariés en termes d'appréciations positives et négatives, et de propositions d'améliorations (les quatre plus cités et quatre moins cités pour chaque catégorie).

	<i>Appréciations positives</i>	<i>Appréciations négatives</i>	<i>Propositions d'amélioration</i>
<i>Les plus souvent citées</i>	Etre suivi par un conseiller « professionnel et compétent ». Mieux se connaître professionnellement. Avoir plus confiance en soi. Identifier une ou plusieurs pistes d'orientation professionnelle.	Pas de nouvelles pistes professionnelles. Bilan de compétences trop général, pas assez approfondi. Pas de solution proposée. Manque d'accompagnement et de suivi.	Offrir plus de rencontres de professionnels, de stages en entreprise et de documentation sur les métiers. Augmenter la durée du bilan et espacer les séances de travail pour laisser le temps de la réflexion et des démarches intermédiaires. Faire plus de recherches sur le projet professionnel défini. Etre plus accompagné par le centre dans les démarches à réaliser.
<i>Les moins souvent citées</i>	Mieux connaître les métiers et les formations. Obtenir des réponses aux questions. Mettre en œuvre un projet. Y voir plus clair sur son avenir.	Bilan inutile, aucun apport. N'a pas produit de changement professionnel. Bilan trop court. Pas de projet de formation.	Elargir les pistes professionnelles. Mettre en relation des personnes ayant mené un bilan. Approfondir et affiner les tests psychologiques. Cibler les centres en fonction des secteurs et des spécialités.

Cette distribution, imparfaite, est toujours sujette à interprétation du fait même de la spécificité de chaque personne, de chaque bilan et de chaque centre. Elle montre toutefois des éléments cohérents avec les constats réalisés tout au long de cette analyse. On peut y trouver une confirmation du rôle primordial du



conseiller, avant celui du dispositif lui-même qui apparaît personnifié par le professionnel, généralement interlocuteur unique. Les bénéficiaires du bilan semblent plus tournés vers soi (dans une logique introspective) que vers l'élaboration d'un projet, et c'est cette dimension qui est perçue sous l'angle de l'utilité. Les salariés déplorent une faiblesse dans la dimension prospective d'élaboration du projet, et les souhaits d'évolution se concentrent majoritairement sur les moyens, sur l'ouverture vers d'autres méthodologies tournées vers le contexte et l'environnement, afin de mieux construire un projet et d'y être accompagné.

Conclusion

Une vision globale et transversale des différents résultats de cette étude nous amène à rechercher une cohérence dans les réponses fournies par les salariés, tant au regard de leurs attentes et du dispositif qu'à propos de ce qu'en recommande ou impose le cadre réglementaire. Si le bilan est initié par une démarche volontaire et individuelle du salarié, à qui les caractéristiques réglementaires donnent autant de pouvoir et de responsabilité qu'aux autres acteurs du bilan, la question est ici posée de son rôle réel et de sa place. Si le choix du prestataire se fait principalement, de la part du salarié, sur la base de la mise en confiance ressentie lors du premier contact à l'égard du conseiller, celui-ci restera très majoritairement l'unique interlocuteur durant le bilan, allant par là à l'encontre des textes les plus récents aux plus anciens sur l'origine du bilan, qui recommandent une pluralité d'intervenants. Engagé dans la démarche de bilan sur la base de ses attentes initiales, le salarié suivra un parcours qui va le mener d'une analyse de sa demande à des apports du bilan qu'il pourra identifier à l'issue de celui-ci, voire lors du rendez-vous de suivi ou à l'occasion de questionnaires comme celui sur lequel repose cette étude. Ce travail d'élucidation de ses attentes, d'élaboration d'un projet et de résolution d'une situation-problème initiale est pour autant susceptible d'orienter ces mêmes attentes initiales du salarié vers des apports, des contributions qui, nous venons de le voir, peuvent apparaître en décalage tant avec les attentes de départ qu'avec les finalités du dispositif. La question qui reste posée est celle de savoir qui opère ces choix d'orientation des objectifs du bilan et des moyens pour les atteindre. Pourquoi passe-t-on d'objectifs initiaux tournés vers le projet, et en cela conformes aux dispositions réglementaires, à des effets centrés sur l'introspection et l'estime de soi ? Quelle analyse faire de cette disjonction, de ce glissement de forme, de fond et de sens, entre les intentions du salarié et les pratiques réellement mises en œuvre ? Alors que le cadre réglementaire prône à la fois une dimension introspective et une dimension prospective (les deux étant complémentaires et convergentes vers l'élaboration d'un projet professionnel cohérent finalisé et adapté), le salarié ne semble en retenir que les seuls outils et démarches liés à la première dimension, et qu'un primat de cette orien-



tation de la démarche semble bien incomber au professionnel, alors même que les outils et démarches qui investiguent le contexte et le réalisme du projet sont les moins utilisés ou ne le sont qu'en dehors du temps formalisé du bilan. On perçoit bien dans les résultats que le conseiller est plus vécu comme un technicien de la méthodologie et des outils qu'il est le seul à maîtriser entièrement, que comme celui qui accompagne sur un cheminement de prise de conscience et d'autonomie, et de prise en main opératoire par le salarié lui-même de cette méthodologie et de sa mise au service du projet. A l'inverse, l'étude montre⁹ que plus le salarié est acteur/auteur/décideur tout au long du bilan, plus les effets du travail réalisé sont opératoires dans la mise en œuvre du projet par le salarié de manière autonome. Alors que les textes mentionnent un « prestataire » qui n'est cité qu'à quatre reprises sur les trente pages de la circulaire de mars 1993 et que le texte est rédigé à la troisième personne et désigne le « travailleur » ou le « bénéficiaire » comme principal acteur, référent de tout ce qui doit être mis en œuvre durant le bilan (le texte concédant parfois un « aidé en cela par le prestataire »), le bilan semble, à la lecture des réponses des salariés, « personnifié » par l'image et le statut du conseiller, le centre de bilan, ses ressources et ses outils/méthodes apparaissant secondaires. La perception, par le salarié, d'une architecture et d'une méthodologie imposées par le conseiller n'est pas sans rappeler la position de Gangloff (1999) : « Lorsque nous agissons comme observateurs en statuant sur autrui, les avis que nous formulons, loin de se référer aux caractéristiques internes stables et spécifiques d'autrui, ne font que refléter nos schémas conceptuels, largement aléatoires et stéréotypés ; ce quels que soient tant l'actualité que nous observons et la masse d'informations fournies par l'acteur, que notre expérience en la matière et les outils, même certifiés, patentés, labellisés, sur lesquels nous croyons pouvoir nous appuyer. » En d'autres termes, et selon Bachelard (1936) : « Pour le chimiste, le microscope est plus un prolongement de l'esprit qu'un prolongement de l'œil. » Le dispositif, dont la volonté politique d'origine et le cadre réglementaire donnent pourtant au salarié une place active à l'égal des autres signataires de la convention, est-il devenu une prestation de service dont la maîtrise et les choix lui échappent ? La formule « acteur du bilan », récurrente chez les conseillers, n'est-elle pas de fait la mieux choisie pour désigner une personne qui « joue un rôle et emprunte un scénario » dont elle n'est pas l'auteur ? ◆

9. Mais cette démonstration est patente dans toutes les autres études menées depuis vingt ans sur ce dispositif, qu'elles relèvent du champ de la recherche en sociologie ou en psychologie sociale ou du travail.



Bibliographie

BACHELARD, G. 1936. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.

DIVAY, S. ; PEREZ, C. 2010. « Conseiller les actifs en transition sur le marché du travail ».

SociologieS. <http://sociologies.revues.org/3068>.

GANGLOFF, B. 1999. « Le bilan de compétences : une utopie nécessaire à l'anesthésie sociale ».

Psychologie et psychométrie. N° 20, 4, p. 67-85

LACAILLE, S. 2002. *Etude sur le bilan de compétences en Haute-Normandie*. Université de Rouen, mémoire de master en ingénierie et conseil en formation.

MICHEL, S. 1993. *Sens et contresens du bilan de compétences*. Paris, Liaisons.



Du bilan de compétences au projet professionnel : linéarités et détours

Les pratiques de bilan de compétences se sont développées lorsque s'est fait ressentir la nécessité d'offrir des formations et des services d'orientation professionnelle aux jeunes non insérés et aux adultes chômeurs. La notion de bilan renvoyait alors à « une démarche personnelle, requérant médiation sociale, d'identification des potentialités personnelles et professionnelles susceptibles d'être investies dans l'élaboration et la réalisation de projets d'insertion » (Aubret *et al.*, 1990). Dans les pratiques, le bilan de compétences s'est développé pour accompagner l'individu destiné à jouer un rôle de plus en plus central dans sa propre mobilité. Ses objectifs (loi de 1991, circulaire de la Délégation à la formation professionnelle de 1993) sont de permettre à un individu de faire le point sur ses expériences professionnelles, acquis, potentialités, savoirs, aptitudes et compétences, en vue de bâtir un projet professionnel ou personnel, de fixer ses priorités au travail et de mieux employer ses atouts dans des négociations ou des choix de carrière. Le bénéficiaire peut, de son côté, entamer une démarche de bilan de compétences et élaborer un projet professionnel pour plusieurs raisons (Clavier, 2002) : définir une direction, une finalité, anticiper, mieux comprendre la réalité socio-économique, dompter sa peur de l'incertain, trouver sa voie, se réaliser soi-même, gagner en confiance en soi... On voit là se dessiner ce qui fait toute l'ambivalence et la richesse d'un bilan de compétences (Boutinet, 2002) : si la compétence renvoie à une logique de l'amont (elle découle des expériences passées), le projet renvoie vers l'aval (il se réfère au champ des possibles). Le bilan de compétences mixe donc le chaud et le froid : passivité de l'héritage et initiative de la volonté ; singularité de la compétence et espace pluriel du projet ; logique rétrospective et logique prospective ; connaissance de soi et recherche de

sens ; volontarisme (mobilisation de l'énergie, développement des aptitudes) et passivité (héritage, aléas). Ce sont ces constructions mentales, abstraites, que le conseiller bilan est invité à ancrer dans le réel sous peine d'a-performance. Il est sommé de changer quelque chose aux représentations et au réel du bénéficiaire pris dans son individualité, ses compétences et projets propres.

Que signifie dès lors « réussir son bilan de compétences » aujourd'hui ? Atteindre l'objectif qu'avait le bénéficiaire en démarrant son bilan ? Elaborer un projet professionnel et en initier la réalisation ? Se sentir satisfait et serein à l'issue du bilan, quelle qu'en ait été la conclusion ? Mettre en adéquation les envies et les compétences du bénéficiaire avec son métier ou son poste ? Force est de constater une certaine variabilité des résultats produits par les bilans de compétences sur leurs bénéficiaires. En particulier, ils ne débouchent que rarement sur l'élaboration et/ou la réalisation d'un projet de changement (Saint-Jean, 2002). L'objectif de cet article est de comprendre pourquoi grâce à quatre études de cas. S'il existe plusieurs manières de définir les niveaux de changement individuel – Saint-Jean *et al.* (2003) distinguent le changement mental et le changement opératoire, l'« imagination » et la « concrétisation du projet issu du bilan » ; Argyris et Schön (2002) distinguent les dimensions cognitive et comportementale –, nous nous attacherons au changement sous son angle opérationnel le plus concret.

Quatre études de cas

Nous avons mené une enquête auprès de quinze adultes dont le bilan de compétences sur leur (ré)orientation semble avoir eu des impacts fortement contrastés. La méthode que nous avons utilisée est celle des récits de vie. Elle renvoie à « l'analyse d'un récit par un acteur sur des événements qu'il a vécus. Le discours est provoqué par le chercheur. L'acteur reste libre de la formulation des faits et des interprétations qu'il en donne » (Wacheux, 1996). Elle constitue une « forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur [...] demande à une personne [...] de lui raconter tout ou une partie de son expérience vécue » (Bertaux, 1997).

Pour expliciter cette méthode, Gabriel (1999) utilise la métaphore du chercheur-narrataire en tant que compagnon de voyage, ne cherchant jamais à interrompre, à contrôler ou à faire dérailler le narrateur. Néanmoins, demander au sujet de concentrer son récit sur les aspects particuliers de son expérience se rapportant à un problème déterminé peut s'avérer plus fructueux que recueillir une série d'épisodes incohérents. C'est pourquoi nos entretiens narratifs se sont focalisés sur l'expérience du bilan de compétences à proprement parler, ainsi que sur les conséquences qu'elle avait pu avoir sur un plan émotionnel, mental, concret, etc.

Cette méthode du récit fut utilisée à deux reprises :



- lors de notre première rencontre avec les bénéficiaire du bilan, afin de comprendre leur objectif de départ, la nature de la relation avec le conseiller, leur sentiment à son issue et les effets à court terme du bilan sur le cours de leur vie personnelle et professionnelle ;
- deux ans après, pour comprendre quels changement, rupture ou événement le bilan avait induits dans le parcours des bénéficiaires.

A l'issue de cette enquête, nous avons retenu quatre cas.

■ Nadia se fait licencier mais demeure sans projet nouveau

A 38 ans, Nadia, après avoir gravi les échelons jusqu'à devenir responsable commerciale à succès, entretient des relations de plus en plus tendues avec sa hiérarchie. Le bilan de compétences a pour objectif d'interrompre cette situation de crise, de lui permettre de quitter l'entreprise dans des conditions intéressantes et de se réorienter : « J'ai pensé au bilan de compétences pour identifier des pistes qui me permettraient de sortir d'un job dans lequel j'étais malheureuse comme les pierres. Je désirais mettre en œuvre un changement d'orientation et identifier ce que je pourrais faire. »

La conseillère bilan suggère à Nadia de se développer en tant qu'attachée de stratégie auprès d'une grande entreprise, étant donné son goût pour le prestige, le challenge intellectuel et ses compétences de management. Elle la conforte dans sa volonté de vouloir quitter son entreprise et lui projette une image de femme de pouvoir, l'aidant ainsi à gagner confiance en elle-même : « Je finissais par me dire que j'avais fait des bêtises pour être traitée ainsi, déglinguée par mon patron. Le bilan a vite balayé tous ces sentiments. Ma conseillère m'a aussi fait prendre conscience que je devais accepter l'idée d'être une femme d'affaires qui gagnait bien sa vie, qu'il n'y avait aucune honte à cela. Elle m'a fait réfléchir à deux fois avant de tout perdre. Je ne m'attendais pas à cette prise de conscience. »

A l'issue de son bilan, Nadia a quitté son entreprise dans des conditions financières optimales. Elle a mieux identifié ses forces et ses faiblesses, écarté certaines pistes, compris autour de quels piliers étaient structurées ses compétences, mais n'a pas élaboré de projet professionnel particulier – « ce n'était pas l'objectif de la conseillère que de définir un projet » –, même si elle sait dorénavant que plusieurs des projets qu'elle avait en tête, en particulier la création d'entreprise, sont « irréalistes ».

Nadia est restée près de deux ans au chômage, refusant six postes qui ne correspondaient pas à l'idée qu'elle se faisait de sa valeur et de ses compétences, ainsi que des concessions qu'elle était prête à faire. Grâce à ses réseaux personnels, elle a finalement retrouvé un poste de directrice marketing dans une grande entreprise de télécommunications.

■ Kenza ne change pas d'emploi mais gagne en sérénité

Kenza est une jeune femme de 30 ans, qui s'ennuie dans son travail de conseillère financière dans une grande banque de la région parisienne et souhaite changer de métier. Elle envisage une réorientation vers les métiers de l'achat et veut trouver une formation pour cela.

Au final, le bilan n'a pas entraîné Kenza vers un nouveau métier ; elle ne sait pas si cela est dû à son penchant pour la sécurité ou au fait que sa conseillère ne l'ait pas encouragée dans ce sens, mais « cela ne m'a pas déçue de ne pas aboutir à un projet de changement car cela m'a remise sur la bonne voie. Je ne sais pas si c'est par peur, par paresse ou par blocage que je n'ai pas envisagé de changer [...] Au fond, mon travail n'est pas si pénible, j'aime bien l'ambiance et le rythme est tranquille, j'ai une bonne qualité de vie, je peux évoluer de poste au sein de la même boîte ; j'ai appris à voir les côtés positifs que je ne voyais pas [...] Je voulais être plus experte que je ne le suis, mais je me rends compte que je ne souhaite pas m'investir trop dans mon travail car j'ai besoin de temps libre. Le bilan m'a aidé [...] à accepter ma situation actuelle, à capitaliser sur mon expérience ».

Un an après ce bilan, Kenza s'est vu proposer un poste de responsable d'agence. Elle a accepté cette promotion avec un peu d'appréhension mais beaucoup de fierté, considérant qu'elle constituait un signe de reconnaissance et de confiance important.

■ Lena ne met pas en actes toutes les conclusions de son bilan

A 35 ans, Lena est enseignante-chercheuse de psychologie dans un établissement d'enseignement supérieur. Souffrant d'un manque de reconnaissance de ses compétences, elle veut interroger son penchant pour le journalisme, pour pouvoir soit continuer dans son métier actuel exempt de regrets, soit le quitter pour se lancer dans une formation/activité de journalisme. Très vite, la conseillère tente d'expliquer à Lena que son fonctionnement psychique l'amène à rêver d'un « ailleurs », à se projeter dans d'autres univers, idéalisés. L'idéalisation est source d'énergie positive pour elle tant qu'elle n'est pas mise en actes : « J'ai compris, grâce à la conseillère, que j'avais besoin d'imaginer que l'herbe était plus verte à côté, de me projeter [comme journaliste] mais que si je tentais ce métier, non seulement je n'y arriverais peut-être pas, mais qu'en plus je perdrais une source d'énergie vitale pour moi car j'ai besoin de rêver, encore et encore. »

Détournée de la voie du journalisme, Lena sort déçue de la démarche. Pour autant, le bilan a renforcé sa confiance en elle et a mis en évidence des compétences d'ordre générique qu'elle ne soupçonnait pas tant elles « allaient de soi ». En réalité, la conseillère a réorienté le questionnement vers « comment faire



autrement son métier avec épanouissement » plutôt que « quoi faire d'autre » : « Ma conseillère m'a encouragée à poursuivre dans ma voie professionnelle actuelle mais en développant le champ de l'action directe, c'est-à-dire de l'accompagnement de personnes en psychologie clinique. Elle pense que pour avoir du plaisir dans mon travail, je dois concilier mes champs de recherche et mes champs d'intervention pratique. D'après elle, c'est trop tôt pour savoir vers quoi me diriger ensuite. »

Deux ans après ce bilan, Lena exerce toujours le même métier dans la même institution. Elle a réduit son temps de travail pour pouvoir se consacrer à des activités de bénévolat qui la mettent aux prises avec l'actualité internationale (comme un vague substitut au journalisme), mais elle n'a pas développé d'activité opérationnelle ou clinique, faute de motivation.

■ Henri s'engage résolument dans une nouvelle fonction au sein de la même entreprise

Ingénieur de formation, Henri (37 ans) était chef de projet dans une grande entreprise d'électronique quand il a entamé son bilan de compétences. Son objectif était de quitter sa fonction technique pour une fonction commerciale, au sein de son entreprise, perspective que le bilan a confirmée : « J'avais une idée en tête : passer de la technique au commercial. En avais-je les capacités, le tempérament ? Apparemment, oui. Ma confiance en moi et ma curiosité étaient fortes au global, mais pas sur le plan commercial, donc le bilan a été positif car il a changé mon regard. Je n'avais plus d'appréhension car celle-ci venait de mon ignorance du métier. » Grâce au bilan, dit-il, « je suis devenu plus affirmatif, plus actif dans mes choix. J'ai pris contact avec quatre responsables opérationnels pour devenir technico-commercial avant de passer, au bout d'un an, sur des projets transversaux complets, comme je l'espérais ».

Après une carrière à succès dans le commercial, Henri souhaite aujourd'hui se diriger vers une fonction managériale. Hésitant à entamer un second bilan de compétences pour cela, il a contacté son ancien conseiller qui lui a suggéré de se lancer directement dans cette nouvelle fonction, lui assurant qu'il en avait les compétences...

Trois voies pour comprendre ces résultats

A partir de ces exemples, trois explications d'ordre interne peuvent expliquer que le bilan aboutisse rarement à un projet de changement opératoire.



■ Le bilan de compétences renvoie à des processus cognitifs plutôt qu'émotionnels

L'impact sur la réalité concrète des bénéficiaires est faible car la démarche de bilan privilégie les processus réflexifs, la pensée conceptuelle et l'analyse des expériences, au détriment de l'exploration créatrice, de la pensée implicite (choisir, poser des actes) ou de la pensée émotionnelle (engager un processus de changement) [Gaudron et Croity-Belz, 2005]. Grâce à son interaction avec son conseiller, le bénéficiaire est susceptible de prendre conscience d'aspects jusque-là inconnus de lui (Léna, Henri), de changer de regard sur lui-même (Nadia, Kenza) et sur le métier qu'il exerce ou souhaite exercer, d'analyser sa situation avec recul (Kenza, Nadia) sans pour autant être encouragé à esquisser de projet d'avenir ou, se retrouvant seul à l'issue du bilan, ne pas parvenir à le mettre en œuvre (Léna).

Lorsque la représentation de soi et/ou des professions envisagées est trop déformée dans l'imaginaire du bénéficiaire, le bilan de compétences est efficace dans la mesure où il aide les activités cognitives en jeu à être les plus lucides, les plus conscientes possibles, de sorte que les projets professionnels puissent s'avérer praticables eu égard aux caractéristiques psychologiques du métier. La démarche de bilan permet alors d'opérer un changement de niveau 1 – qui intervient à l'intérieur du système, qui en conserve la structure fondamentale (Watzlawick, 1986) – en acceptant la situation présente. Le bilan ne nous semble pas en mesure d'aider le bénéficiaire à dépasser ses émotions négatives, ses peurs et ses blocages, bref à travailler sa dimension infantile. De par sa durée limitée dans le temps, sa fonction « économique », son cadrage législatif, sa dimension strictement professionnelle, il ne nous semble pas à même d'offrir un soutien socio-émotionnel suffisant pour accéder à un changement d'ordre 2 (qui affecte et modifie le système lui-même, changement radical, en rupture avec le passé, comme une démarche psychanalytique).

Aussi le bilan, se situant davantage à un niveau cognitif, modifie la représentation sur soi et/ou de son métier, plus qu'il ne pose des actes de changements profonds, phénomène confirmé par Kop *et al.* (1997) : le bilan est positivement perçu lorsqu'il s'agit d'orientation – connaissance de soi, formation, choix d'un métier –, mais il l'est moins lorsque les attentes sont plus concrètes – obtenir des nouvelles responsabilités, un poste, etc. Or, si le bilan relève d'un « rapport » – objectivant, dépourvu d'affectivité ou d'émotionnalité – plutôt que d'une « relation » – interaction dynamique et intersubjective (Ardoino, 2001) –, alors la probabilité que le bilan débouche sur un changement est affaiblie. C'est donc la guidance qu'opère le conseiller dans le travail d'exploration qui est en question ici.



■ Le bilan renvoie au principe de réalité du sujet social plutôt qu'au principe de plaisir de l'individu

La deuxième raison qui explique, cette fois d'un point de vue psychanalytique, le faible nombre de projets mis en œuvre à l'issue d'un bilan de compétences est la faculté du conseiller à renvoyer le bénéficiaire au principe de réalité plutôt qu'à l'encourager à agir selon le principe de plaisir ou l'impulsion.

En ramenant le projet à un mécanisme fondamental de projection, il exprime un songe éveillé visant l'accomplissement d'un désir mais également un mécanisme de défense au sens freudien de rejet vers l'extérieur de représentations que l'individu refuse, voire un idéal de dépassement d'un conflit latent par la sublimation (Freud, 1914). Comme l'affirme Boutinet (1990), « le projet, qui est toujours lié à un mécanisme de projection, oscille en permanence entre mécanisme de défense et mécanisme de sublimation ». Or, le conseiller, en interrogeant à la fois les antécédents psychologiques du projet et ses effets, questionne indirectement le bénéficiaire de la façon suivante : son projet a-t-il pour fonction de masquer un conflit psychique ou de canaliser ses pulsions ? S'agit-il plutôt, pour reprendre les expressions de Boutinet (1990), d'un « projet-prétexte » (projet échappatoire, court-circuit, fétiche, s'appuyant sur un mécanisme de défense et menant à une impasse), ou bien d'un « projet-actualisation » (projet constructif, s'appuyant sur un mécanisme de sublimation, débouchant sur une réalité nouvelle) ? Cardinet (1995) affirme que le « moi fantasmagorique » d'un individu lui permet certes de se rêver et de mieux s'accepter en fabriquant l'image de quelqu'un à la place de qui on préférerait être. Mais lorsqu'il prend la place de la réalité dans la conscience, le projet ne peut plus s'accomplir dans la mesure où il s'appuie sur un moi qui n'a pas de consistance (Léna, Nadia).

Le conseiller a pour rôle d'aider le bénéficiaire à intégrer le principe de réalité, à confronter le projet à la réalité socio-économique, à en tester la faisabilité et à faire l'inventaire des ressources à mobiliser pour atteindre les buts visés (Guichard et Huteau, 2001), à entreprendre un processus de négociation plus ou moins explicite entre désirs et réalité (Saint-Jean *et al.*, 2003), autrement dit à articuler ses aspects internes tels que l'expérience professionnelle ou les intérêts au travail, avec des aspects externes tels que son contexte familial ou l'évolution des secteurs d'activité (Gaudron et Cayasse, 2004). Un projet non ancré dans la société et dans l'économie est rejeté par l'environnement ; il peut même être décourageant s'il est trop éloigné des possibilités concrètes de réalisation de l'individu (Léauté, 1991).

Deux stratégies d'ajustement coexistent alors parmi les bénéficiaires. Certains, par manque de contrôle, n'élaborent pas de projet (stratégie centrée sur

l'émotion), voire manifestent une conduite de dépendance (« j'aimerais qu'on me dise : c'est ce boulot-là qu'il faut faire »). D'autres, au contraire, voient dans le changement à venir une opportunité ou un défi, et adoptent une démarche plus active afin de concrétiser leur projet (stratégie centrée sur le problème). Ainsi, il existerait un lien fort entre la nature des stratégies mises en œuvre (centrées sur l'émotion ou sur le problème) et l'attitude des bénéficiaires à l'égard du projet (réalisation ou abandon) [Gaudron et Cayasse, 2004]. Dès lors, le conseiller doit interroger l'équilibre concernant l'individu – pour sa famille, ses loisirs, son activité professionnelle, ses revenus, etc. Il doit être attentif à analyser la demande, le « malaise » du bénéficiaire, et tenter d'en comprendre l'origine : intellectuelle, psychologique, opérationnelle et opportuniste (Clavier, 2002).

■ Un objectif productif et intégratif plutôt que curatif

Une troisième cause de variabilité des effets d'un bilan de compétences sur l'individu qui s'y investit est liée aux objectifs que le conseiller fixe, le plus souvent implicitement, au bilan lui-même. En effet, selon qu'il se centre sur le faire ou sur l'être, qu'il a un but fonctionnel ou curatif, qu'il vise à faire tenir ou non au bénéficiaire un rôle productif dans son environnement social, qu'il travaille ou non son image de soi, la démarche du bilan de compétences peut tout aussi bien être libératrice – élargir le champ des possibles du bénéficiaire, en lui faisant prendre conscience de ses capacités – que « forclusive » – encourager à une rapide construction de soi, dans des formes identitaires socialement souhaitables (Guichard, 1995).

Boutinet (2002) évoque clairement le double sens que peuvent revêtir les notions de projet et de compétence : un sens ouvert lorsqu'il s'agit de travailler à un projet existentiel et à une compétence unificatrice, ou un sens enfermant le bénéficiaire dans une perspective instrumentale et opératoire, lorsque le projet est ramené à une seule dimension (couple objectifs/moyens) et que la compétence est réduite à un portfolio d'aptitudes (ensemble de caractéristiques stabilisées de l'individu). Selon lui, la compétence et le projet constituent des instruments visant à mieux maîtriser les hommes, l'incertitude, l'absurde, le néant, le non-contrôlable : la première constituerait une lecture postmoderne des capacités et des aptitudes, tandis que le second renverrait à la nécessité de lutter contre la finitude et le hasard (Boutinet, 1990). Tous deux répondent aux besoins actuels de flexibilité et d'individuation, ce qui explique leur omniprésence dans le champ du management et de l'orientation. Pour tous les cas présentés, il semblerait que le couple projet/compétences soit davantage opératoire et instrumental qu'ouvert et existentiel. Avant tout, éviter d'être sans compétences à mettre en avant et sans projet, telle pourrait être la fonction du bilan. Il évacue donc les doutes, les hésitations, la non-productivité liée à la dispersion, pour affirmer une route et une identité



professionnelle déterminées, s'appuyant sur des compétences et un projet activiste (entrant trop rapidement dans le faire) et donc pathogène (Boutinet, 2012). La concrétisation du projet du bénéficiaire est conditionnée (Saint-Jean *et al.*, 2003) par le respect des différentes étapes du processus d'accompagnement qui doit lui permettre à la fois de se réappropriier sa trajectoire professionnelle (sens), d'augmenter la prise en compte des éléments de faisabilité de son projet (sentiment de contrôle) et d'anticiper les risques d'errance en approfondissant le réalisme de son projet (repères). Or, combien de conseillers en bilan ont les aptitudes, le temps et la latitude pour cela ? Combien de bénéficiaires entament un bilan en raison d'une situation de « malaise » qu'ils vivent (Saint-Jean *et al.*, 2003) plutôt que dans le cadre d'une vraie démarche programmée de réflexion ?

Comme le dénonce Gangloff (1999), les bilans de compétences et les conseillers sont imprégnés d'une idéologie dominante de la responsabilité individuelle. Ainsi les conseillers, bien qu'ils prétendent les aider à mieux se connaître – tâche pour le moins difficile –, encouragent-ils les bénéficiaires à se centrer sur eux-mêmes, produisant ainsi une responsabilisation parfois illusoire. « Les techniques de bilans de compétences [...] sont les pratiques d'orientation paradigmatique » (Guichard et Huteau, 2001) pour favoriser l'adéquation entre un travailleur et ses contextes d'action ; elles internalisent de façon excessive les sujets (Castra, 1996), redoublant ainsi leur sentiment de culpabilité. Au final, le bilan de compétences ne constitue-t-il pas un dispositif qui renforce l'injonction intériorisée et tyrannique d'être « l'artisan de soi-même » (Grojean et Sarnin, 2002) et dont le conseiller serait l'instrument ?

Conclusion

Le point commun aux personnes interviewées qui se sont engagées dans un processus de bilan de compétences est le changement de regard qui s'est progressivement opéré sur elles-mêmes (compétences, mode de fonctionnement, etc.) et/ou sur le métier qu'elles souhaitent (ou ne souhaitent plus) exercer, de sorte que l'adéquation entre les deux grandit jusqu'à leur permettre d'opérer un choix : rester dans leur fonction et leur organisation actuelle ; rester dans la même organisation mais changer de fonction ; quitter leur organisation en gardant le même métier. Le plus souvent, ces changements de représentation ont conduit à un statu quo plutôt qu'à une réelle transformation de situation professionnelle, pour des raisons difficiles à expliquer : projet non pertinent ? Projet-prétexte ? Manque de soutiens socio-affectifs ? Peur de l'échec ?... La psychologie vocationnelle nord-américaine comprend que les résultats d'un bilan de compétences relèvent pour l'essentiel des caractéristiques du bénéficiaire. Mais parce qu'il ne s'intéresse qu'aux compétences et aux projets directement opérationnalisables, susceptibles d'accroître l'employabilité, l'insertion professionnelle et la productivité, le bilan



confond peut-être projet et décision. Or les temporalités de ces deux notions diffèrent (Boutinet, 2012) : si la décision arrête le temps, le projet le prolonge. Selon nous, c'est le manque de temps (circonscrit par la loi) qui castre le processus. Et l'intériorisation, par le conseiller, de cette injonction de performance du bilan dans un temps imparti ne fait qu'accroître ce phénomène de forclusion. ◆

Bibliographie

- ARDOINO, J. 2001. *De l'accompagnement en tant que paradigme*. Séminaire REPERE-CREFI, Université Toulouse 2-Le Mirail, juin.
- ARGYRIS, C. ; SCHÖN, A.-D. 2002. *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Bruxelles, De Boeck.
- AUBRET, J. ; AUBRET, F. ; DAMIANI, C. 1990. *Les bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique*. Paris, EAP.
- BERTAUX, D. 1997. *Les récits de vie*. Paris, Nathan.
- BOUTINET, J.-P. 1990. *Anthropologie du projet*. Paris, PUF.
- BOUTINET, J.-P. 2002. « Des compétences au projet, un dilemme à prendre en compte pour s'orienter ». *Carriérologie*. Vol. 8, n° 3-4, p. 619-633.
- BOUTINET, J.-P. 2012. « Décision et projet : temporalités de l'irréversibilité, temporalités de l'itérativité : quelle conciliation ? ». *Atelier thématique AIMS*, Deauville 27 janvier.
- CARDINET, A. 1995. *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris, Dunod.
- CASTRA, D. 1996. « Un point de vue sociocognitif sur les pratiques de bilan ». *Carriérologie*. Vol. 6, n° 2, p. 37-44.
- CLAVIER, D. 2002. « Quelle pratique pour le bilan de compétences ? ». *Carriérologie*. Vol. 8, n° 3-4, p. 389-425.
- FREUD, S. 1914 « Pour introduire le narcissisme ». *La vie sexuelle*. Paris, Payot.
- GABRIEL, Y. 1999. *Organizations in Depth : the Psychoanalysis of Organizations*. London, Sage.
- GANGLOFF, B. 1999. « Le bilan de compétences : une utopie nécessaire à l'anesthésie sociale ». *Psychologie et psychométrie*. Vol. 20, n° 4.
- GAUDRON, J.-P. ; CAYASSE, N. 2004. « Faire face à la transition professionnelle par un bilan de compétences ». *Dans* : A. Lancry, C. Lemoine (dir. publ.). *Compétences, carrières, évolutions au travail*. Paris, L'Harmattan, p. 117-127.
- GAUDRON, J.-P. ; CROITY-BELZ, S. 2005. « Bilan de compétences : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu ». *Psychologie du travail et des organisations*. Vol. 11, n° 2, p. 101-114.
- GROJEAN, M. ; SARNIN, P. 2002. « Les parcours professionnels ». *Education permanente*. N° 150, p. 9-22.
- GUICHARD, J. 1995. « Quels cadres conceptuels pour quelle orientation à l'aube du XXI^e siècle ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 24, p. 55-67.
- GUICHARD, J. ; HUTEAU, M. 2001. *Psychologie de l'orientation*. Paris, Dunod.



- KOP, J.-L. *et al.* 1997. « L'évaluation des effets du bilan de compétences par les bénéficiaires ». *Connexions*. N° 70, p. 95-108.
- LÉAUTÉ, M. 1991. « Le terrorisme du projet ». *Education permanente*. N° 109-110, p. 71-77.
- SAINT-JEAN, M. 2002. *Le bilan de compétences. Des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet*. Paris, L'Harmattan.
- SAINT-JEAN, M. ; MIAS, C. ; BATAILLE, M. 2003. « L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 32, p. 97-122.
- WACHEUX, F. 1996. *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris, Economica.
- WATZLAWICK, P. 1986. *Le langage du changement*. Paris, Le Seuil.



Les groupes d'échanges de pratiques en centre de bilan

La plupart des conseillers en bilan de compétences déplorent la difficulté à participer à des groupes d'échanges ou d'analyses de pratiques. Ces groupes, quand ils se constituent, sont identifiés par les praticiens comme une possibilité de sécuriser leurs pratiques et de disposer d'un espace de parole. La difficulté à mettre en place de tels lieux d'échanges tient à plusieurs obstacles : pour les responsables de structure, il s'agit d'un temps souvent considéré comme non productif, dont les retombées sont peu claires ; l'échange intercentre peut également apparaître comme potentiellement risqué, dans la mesure où ces professionnels se vivent aussi comme des concurrents et craignent la situation de partage. Enfin, pour les praticiens eux-mêmes, ces rencontres impliquent de trouver une disponibilité commune sur des temps libres, alors que leurs agendas sont dépendants des demandes fluctuantes des salariés qu'ils accompagnent.

Les groupes d'échanges de pratiques ont pour principale vertu de proposer aux professionnels un espace de partage au sein duquel se nourrit la culture identitaire et s'aguerrissent les pratiques ; les participants y puisent un renforcement de leurs compétences.

Les expériences que nous relatons ici déclinent la mise en place de deux groupes d'échanges et d'analyses de pratiques. Il s'agit d'identifier leurs conditions de fonctionnement, les apports pour leurs membres, mais aussi de poser certaines dimensions susceptibles de favoriser, ou au contraire de compromettre, leur pérennité et leur dynamisme de participation/production.

Il est particulièrement intéressant de pointer, dans ces expériences, ce qui contribue à la professionnalisation des individus membres de chacun de ces groupes, et également d'observer, pour l'un des groupes, ce qui a soutenu une certaine professionnalisation de son collectif de travail – sorte de « détour pédagogique » qui a concouru au professionnalisme de ces praticiens.

Deux groupes régionaux

Les centres impliqués dans ces deux groupes¹ sont des structures, ou des services d'entités plus importantes, réalisant principalement des bilans de compétences. Tous sont agréés depuis plusieurs années par le FONGECIF Haute-Normandie et mettent en œuvre dans leurs pratiques un cahier des charges axé sur la qualité de la prestation.

Le groupe A réunit trois structures indépendantes ayant été invitées à offrir une réponse harmonisée sur un service (bilan pour entrepreneurs potentiels). Ces centres initialement retenus par le financeur régional offrent l'avantage d'être répartis sur les deux départements de la Haute-Normandie. En 2005, chacun avait une expérience de plusieurs années en tant que centre agréé par divers organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) et une stabilité de son équipe de praticiens². En outre, les responsables de ces structures sont eux-mêmes praticiens de bilans. Aucun leadership n'avait été posé initialement sur la conduite de ce groupe ; c'est une coordination par projet qui s'est mise en place. Le groupe a initié ses rencontres en 2006 et a intensifié ses objets de partage à partir de 2009 ; ce qui l'a conduit à intégrer un quatrième membre responsable de centre de bilans. Aujourd'hui, le groupe se rencontre en moyenne toutes les six semaines, il complète ses échanges par des mails hebdomadaires et des envois de documents.

Le groupe B³ s'est constitué courant 2010 par cooptation entre plusieurs autres centres souhaitant confronter leurs méthodes, clarifier leurs positionnements et partager leurs difficultés. Les sept centres de ce groupe sont représentés par leur responsable (également praticien), ou par un salarié de la structure.

Des rencontres thématiques

Dans le groupe A, les thèmes de rencontre se sont progressivement nourris des projets que le groupe a montés. Le premier temps a permis de partager les définitions que chaque membre associait aux concepts tels que « compétences » ou « motivation »..., sans rester à un niveau théorique car il s'agissait d'en délimiter la façon dont allaient être évaluées lesdites compétences, motivations, aptitudes... de créateurs d'entreprises potentiels. Ce premier travail a permis de construire un esprit commun, une posture d'accompagnateur différente de celle mise en place dans les bilans de compétences (ce qui constituait la principale activité de ces centres). Les rôles distincts d'accompagnateur, d'expert ou de

1. L'auteur de cet article est l'une des trois responsables de centres constituant le groupe A et l'une des participantes du groupe B.
2. Un centre de bilans et d'accompagnements professionnels, existant depuis 2000 à Rouen ; un second existant depuis 1999 à Harfleur et une troisième structure sur Vernon agréée en tant que centre en 2004.
3. Sept centres dont les quatre du groupe A participant aussi à ce second groupe.



conseiller ont fait l'objet de discussions nourries et de positionnements clarifiés. La construction commune d'un référentiel de compétences génériques liées à l'entrepreneuriat a permis une dynamique que les trois dirigeants ont appréciée à un niveau autre que technique : la confrontation des méthodologies qu'ils compartaient employer pour cette prestation les a aussi amenés à échanger sur leurs difficultés de gestionnaires. Progressivement, les participants sont passés de la « discussion », assez peu impliquante, à l'échange d'informations (actualités concernant leur partenaires, notamment les financeurs), puis à l'échange sur leurs pratiques et enfin à la transmission de documents de gestion de centre (fiche de suivi d'activité des conseillers salariés, règlement intérieur, etc.).

Aujourd'hui, les participants communiquent très régulièrement entre eux sur des dimensions critiques pour leur structure (problèmes juridique, stratégique ou financier), avec un sentiment d'écoute et de confiance mutuelles

En 2009, une nouvelle étape a été franchie en décidant de répondre à un appel d'offres de l'OETH⁴ concernant la réalisation de trois modes d'accompagnements individuels de salariés, tous appelés « bilans » (maintien dans l'emploi, bilan ergonomique et bilan-prévention) mais explicitement distincts des bilans de compétences. Le groupe s'est adjoint les compétences d'un cabinet ergonomique et a renforcé des partenariats spécifiques dans le champ du handicap. La tâche des trois centres de bilan a consisté à analyser ces différents types de bilans pour en identifier les spécificités, en termes de méthodologie mais surtout de posture.

La difficulté principale a été d'intégrer la demande initiale de l'employeur et sa participation tout au long de l'accompagnement proposé au salarié, tout en préservant une « certaine confidentialité » sur les apports de ce salarié. La réflexion a questionné la déontologie des praticiens : comment préserver l'intérêt du salarié dans sa nécessaire reconversion à court ou à moyen terme, en tenant compte de la réflexion menée par l'employeur sur les conditions l'amenant à s'impliquer dans cette reconversion ? La voie de résolution du problème a été, pour le groupe, de se construire une identité de « professionnel compétent », à partir de la question posée par Le Boterf (2008) : « Qu'est-ce qu'un professionnel compétent à qui faire confiance ? » Dans ces situations parfois délicates, voire préconflituelles, les membres du groupe ont expérimenté de savoir « agir de façon pertinente, responsable et compétente » sur des processus relevant de la coordination de partenariat avec différents acteurs intervenant dans le champ de la santé au travail, tout en préservant la confidentialité sur certaines données apportées par le salarié.

Le groupe a remporté en 2010 un deuxième appel d'offres venant d'une importante collectivité territoriale de Haute-Normandie, dans lequel il s'agissait

4. OETH : obligation d'emploi des travailleurs handicapés (accord de branche du secteur privé social, sanitaire et médico-social à but non lucratif relatif à la mise en œuvre d'actions en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés).



de proposer une méthodologie de « bilans professionnels » à destination des agents. Les travaux collectifs autour de l'accompagnement sur un plan conceptuel et méthodologique ont été sources d'échanges et d'ajustements. Une fois que les accompagnements d'agents ont été engagés au sein de chaque centre, le groupe est passé à un mode d'analyse de ses pratiques centré sur les activités menées, pour les évaluer, mieux les comprendre et finalement s'enrichir mutuellement. Deux temps d'analyses de pratiques se sont mis en place : l'un, rétrospectif, permettant la construction collective d'une méthodologie, d'un pointage des lignes directrices et des écueils à éviter à partir de ce que chacun avait réalisé ; l'autre orienté sur l'analyse des étapes suivantes des accompagnements à mener en cohérence avec le cahier des charges, la demande du client et les attentes des agents. Le référentiel identitaire commun étant toujours la pratique d'accompagnateur en bilan de compétences, le groupe, aguerri de sa précédente expérience, s'est attaché à distinguer les différences, permettant là aussi un enrichissement des points de vue, et une mise en mots des implicites de pratiques.

Ces temps d'analyse de pratiques portent aujourd'hui de façon récurrente sur la déclinaison du concept de responsabilité professionnelle, soit par l'identification pratique de l'enjeu d'un accompagnement donné tant pour l'employeur que pour le salarié, soit en déterminant les limites que les praticiens décident de poser à leurs accompagnements au fur et à mesure qu'ils les mènent.

Aujourd'hui, un esprit de confiance est installé dans le groupe et a permis un autre niveau d'analyse des pratiques des écrits (comptes rendus remis au commanditaire, synthèses des salariés) et un partage d'outils déjà existants, mais également la construction commune de grilles de recueil et de grilles de lecture/analyse de données.

Le groupe B, de constitution plus récente, se situe à une phase de construction de son mode de fonctionnement.

Parti d'une volonté motivée et dynamique d'échanges sur les pratiques – le contexte légal, économique et partenarial des bilans de compétences –, ce groupe se réunit tous les deux mois. Ses thèmes de rencontres ont pour l'instant été guidés par les impératifs du cahier des charges (et les critères qualité afférents) du FONGECIF, partenaire essentiel pour chacun d'entre eux.

Le fonctionnement est volontairement démocratique, sans leadership ni porte-parole affiché. Le centre de bilans à l'initiative de ce groupe remplit néanmoins un rôle de relais d'informations auprès de chaque membre et établit régulièrement des comptes rendus de réunion.

Les thèmes de réflexion et d'échanges de pratiques sont choisis à chaque rencontre et chacun y pose facilement ses questions, ses doutes, ses ressources. N'ayant pas de nécessité de production commune, les membres viennent en fonction de leur disponibilité. Chaque séance permet à chacun d'apporter des informations sur l'actualité (régionale, le plus souvent) des bilans de compétences



(exigence d'un OPCA, réunion prévue, nouveau partenaire, élément de droit social...). Souvent, l'un des membres reprend l'objet de discussion de la dernière rencontre (par exemple, les nouvelles données de l'analyse de la demande liée au cahier des charges qualité du FONGECIF qui a fait l'objet de deux temps de rencontres) et demande à l'assemblée si elle souhaite poursuivre sur le même thème. Les souhaits d'échanges étant très nourris et diversifiés, le groupe a souvent choisi jusqu'alors de travailler un nouveau thème à chaque séance. Ces temps d'échange sont donc l'occasion d'un tour d'horizon sur un sujet, d'un premier niveau de partages de pratiques et de d'informations contextuelles.

Des règles éthiques de fonctionnement

Pour chacun des groupes, ont été explicitées des règles se rapportant à l'éthique et à la déontologie :

- principe de bienveillance sur ce qui est dit et de position non jugeante ;
- volonté affichée de critique constructive ;
- principe de confidentialité de ce qui est dit au cours des rencontres.

Parallèlement, dès la construction de ces groupes, les membres ont éprouvé le besoin de présenter mutuellement leur positionnement éthique et la façon dont celui-ci s'applique dans la relation aux personnes accompagnées en bilan, mais aussi à l'égard des financeurs, de l'OPACIF, et le cas échéant, des employeurs commanditaires.

Dans le groupe A, le travail sur des situations concrètes et la nécessité de remplir de façon cohérente un contrat d'exécution envers un donneur d'ordre ont conduit les membres à expérimenter la résolution de problèmes issus de points de vue différenciés ou de pratiques divergentes d'un centre à l'autre. Cependant, le fait d'avoir posé initialement qu'il est primordial d'arriver à une pratique harmonisée de groupement conduit les centres à résoudre leurs divergences en les analysant selon une liste de points de vue objectifs :

- que dit le Code de déontologie ?
- que demande le commanditaire ?
- quel est l'objectif exprimé par le salarié ?
- quel est l'enjeu pour cet accompagnement ?
- le problème posé et sa résolution envisagée créent-ils un précédent ?

Une formalisation des échanges

C'est dans le groupe plus ancien que s'est installée la volonté de mutualiser et de conserver les traces de ce qui est objet de travail commun ; ce besoin s'est exprimé en 2010 lorsque la dernière action en commun a été engagée. Cinq ans se sont donc écoulés avant que le groupe n'éprouve un tel besoin de formalisation.



Cela s'est traduit par :

- un ordre du jour de rencontre respecté par chacun (ordre du jour proposé par l'un des membres, enrichi par chacun et laissant systématiquement un temps libre d'échanges) ;
- des comptes rendus de décisions prises (quant aux modes de travail communs retenus et aux choix de communication dans le groupe et envers les clients) ;
- des fiches de déroulement technique par objectif de travail ;
- une « outillothèque » commune (appelée ainsi par le groupe) ;
- une mise en commun d'articles plus conceptuels, jugés intéressants et exploités ensemble.

Dans le second groupe, l'habitude de systématiser un compte rendu de rencontres a permis à chaque participant de suivre le fil des discussions, malgré les aléas des présences/absences de chacun. Un projet de charte qualité commune a été envisagé au sein de ce groupe. Il est pour l'instant en émergence.

Qu'apporte la participation à ces groupes ?

124

Dans les deux groupes, on retrouve des perceptions semblables concernant les apports de cette participation.

D'abord, une sécurisation de sa pratique : les participants interrogés décrivent un sentiment d'allègement lorsqu'ils ont pu évoquer auprès de leurs pairs les dilemmes que leur pose la pratique. Les participants ayant la fonction de responsable de centre parlent d'une assurance consolidée dans des prises de décisions (répondre ou non à tel appel d'offres, proposer telle fourchette tarifaire, investir ou non dans un outil évaluatif...). Les membres travaillant seuls insistent sur cette dimension de sécurisation en précisant que les groupes leur permettent d'éviter un risque de dérive de pratique entre ce qui leur semble bien pour leur client et la loi ou le cahier des charges du financeur (par exemple, jusqu'où accompagner un client dans ses démarches sans faire à sa place lorsqu'il est bloqué ?).

Ensuite, l'ouverture d'une réflexion critique et un enrichissement des modes de pensées : la plupart des participants ont repéré, chez leurs pairs, des formes de pensées dominantes qui viennent compléter leur propre approche. Une intervenante indique ainsi avoir repéré chez sa consœur une façon d'aborder un problème sous un angle légal, alors qu'une autre personne faisait des liens entre le problème posé et un cadrage conceptuel ; cela lui permettait de se décentrer de son propre mode d'approche plus intuitif/empathique.

Ces échanges de pratique ont induit chez certains participants des changements dans leur manière d'aborder leur accompagnements ; plusieurs participants ont modifié leur posture en phase préliminaire du bilan de compétences sous un angle favorisant la logique d'action du salarié accompagné.



Les participants aux deux groupes notent une évolution de leurs pratiques : orientée sur une évolution d'activités dans le groupe A ; plutôt centrée sur leur propre fonctionnement dans le groupe B. Ils relèvent également une modification dans leur façon d'aborder la demande d'un commanditaire souhaitant la mise en œuvre de « bilans professionnels ». Par cette appellation, il s'agit de se démarquer du « bilan de compétences » (et de son cadrage légal) tout en continuant de pointer les aspects techniques et législatifs différenciant les deux types d'accompagnements ; de ce fait, les membres du groupe A reconnaissent aujourd'hui porter un regard plus aiguisé sur l'enjeu de ces autres accompagnements. Ils articulent les postures, méthodologies et formalismes des communications (orales/écrites ; au salarié/à l'employeur) tout en se sentant en cohérence dans leur rôle d'accompagnateur du salarié et de l'employeur.

Quelques contraintes vécues par les participants

Les contraintes relevées par les participants concernent principalement l'obligation d'investissement. Dans les deux groupes, plusieurs participants font état de la difficulté à « caser » dans leur emploi du temps productif ces temps de « pause », tout en ajoutant que ces « pauses » sont bienvenues et enrichissantes professionnellement, à défaut de l'être économiquement. Les membres du groupe A sont plus à même de faire le lien entre l'investissement-temps et les apports financiers directs des projets qu'ils ont portés en commun. Quelques membres du groupe B évoquent le risque de perdre leur originalité de pratique dans un univers assez concurrentiel. Cela est nuancé par la prise en compte (exprimée par la majorité des participants) du fait que le salarié choisit souvent un centre par proximité géographique et parce que la personne qui l'a reçu lui inspire confiance— l'originalité d'accompagnement n'étant pas un critère principal de choix.

Plusieurs participants évoquent aussi le risque de « s'éparpiller » dans les discussions, ou de vivre un sentiment de décalage entre les ressources fournies et les ressources reçues. Chaque membre veille à ce que ces échanges lui apportent quelque chose de plus que ce dont il dispose déjà en interne. Effectivement, passé les premiers temps de découverte des fonctionnements de chacun, et après avoir été reconnu comme professionnel et entendu dans ses difficultés, il semble qu'un montage de projet commun soit une voie possible d'approfondissement des questionnements et de perfectionnement des pratiques. Pour le groupe plus ancien, ce sont des projets tournés vers des « clients » communs qui ont apporté cet engagement. Cependant, il semble qu'un autre niveau d'approfondissement de pratique soit un enjeu pour la pérennité du groupe : celui de la professionnalisation de ses temps de travail en commun.

Conclusion

Les groupes d'échanges de pratiques peuvent constituer une véritable voie de professionnalisation, à deux niveaux : professionnalisation du conseiller praticien ou du responsable de centre ; professionnalisation d'un processus de travail en collectif.

■ Professionnalisation du « professionnel compétent »

Ces groupes d'échanges permettent aux praticiens de se forger ou de renforcer une culture identitaire de métier. Venant d'horizons différents et possédant des registres de pensées, d'habitudes de travail, de communication et de procédures différents, les conseillers en bilan de compétences sont néanmoins amenés à rassembler leurs compétences pour répondre aux exigences des textes de lois encadrant cette pratique, ainsi qu'aux cahiers des charges souvent très qualitatifs des financeurs.

Même si tout professionnel du bilan respecte sa déontologie, connaît par cœur les « trois phases du bilan » ou « l'analyse de la demande », sait amener à la rédaction d'une synthèse à « usage social » et prend garde à utiliser des outils et des méthodes fiables telles qu'indiqués dans la loi afférente⁵, pour autant ce même professionnel continuera d'interroger son rôle auprès du salarié, et fera évoluer ce rôle tout au long de son expérience. La réalité observée est que, très concrètement, dans ces groupes d'échanges, le praticien bilan a aussi à articuler les multiples demandes qu'un même salarié lui adresse avec ses propres impératifs (venant de son responsable de centre, des cahiers des charges des OPACIF), voire son propre positionnement éthique sur ce que doit apporter un conseiller accompagnateur en bilans de compétences.

Ces dimensions, lorsqu'elles peuvent être questionnées, confrontées, mises en doute et enrichies, renforcent la professionnalisation du praticien dans la singularité de son rôle d'accompagnateur et favorisent un sentiment de compétence spécifique.

Lorsque, de surcroît, ces mêmes professionnels ont à mettre en œuvre d'autres types de bilans, dont les enjeux dépassent la demande du seul salarié qui s'interroge en toute confidentialité sur son devenir professionnel, on voit alors que les groupes d'échanges constituent de vrais garde-fous de pratiques, et leur permettent de se repositionner auprès du salarié et auprès de l'employeur sans entrer dans des pratiques clivées, abusives ou frustrantes pour les trois partenaires (salarié, employeur et praticien).

5. Code du travail, articles L.6313-1 et L.6313-10, L.6322-42 et 43, L.6322-44 à 46, L.6322-47 à 50, R.6322-32 à 48, R.6322-51 à 63.



Le sentiment d'agir en professionnel compétent dépasse ici la compétence technique, le suivi des bonnes procédures et le recours aux bons outils au bon moment. Cependant, ce n'est pas cette dimension qui est d'emblée abordée dans un groupe d'échanges ; pour y accéder, une voie possible est celle empruntée par le groupe A : les mettre à l'épreuve dans des actions communes qui deviennent alors des objets de professionnalisation. C'est là que réside le détour pédagogique : le travail centré sur la dynamique du groupe permet de développer les compétences que requièrent les prestations engagées à la marge des situations usuelles du praticien bilan.

■ Professionnalisation du processus de travail en collectif

Ces groupes d'échanges de pratique peuvent aussi faire émerger une compétence collective. Le Boterf (1997) souligne que « la compétence collective ne résulte pas de la liste des compétences individuelles, elle suppose, pour émerger, des règles ou des conditions qui vont créer des combinaisons pertinentes de compétences ».

Dans le groupe plus ancien, chaque membre, entraîné par le collectif, avait le sentiment d'avoir enrichi ses compétences, ce qui a étayé la pérennité et le maintien du dynamisme du groupe.

Les nombreux travaux menés sur les conditions d'émergence de la compétence collective ont été la base de travail et d'analyse de l'un des centres membres du groupe A⁶. Au cours de plusieurs actions menées auprès d'entreprises voulant développer l'efficacité de leurs équipes, ce centre a pu expérimenter la mise en œuvre de dix conditions favorisant l'émergence et l'expansion de la compétence collective :

1. Une coopération et une synergie.
2. Des représentations partagées.
3. Un langage commun.
4. De la sociabilité.
5. Une mutualisation des méthodes, outils, référentiels...
6. Une organisation structurée.
7. Un espace de régulation.
8. Une prévention des conflits et du stress.
9. Une organisation du travail fiable et souple.
10. Une répartition équitable efforts-charges/récompenses.

Le groupe A expérimente ces conditions. Dans un premier temps, la coopération et la synergie (*condition 1*) de chaque membre a permis au groupe de se constituer. C'est effectivement en « triturant » les concepts étudiés dans le bilan

6. Centre AEDEC (Rouen), *Dix conditions pour l'émergence d'une compétence collective*.



(compétences, motivation, aptitudes...) qu'un langage commun (3) et des représentations partagées (2) ont pu exister. La sociabilité (4) s'est installée dans le temps par une position affichée de bienveillance et de reconnaissance des atouts de chacun, tout en prenant le temps d'échanger quelques informations contextuelles. Les projets partagés ont conduit le groupe à mutualiser des méthodes et des outils (5), et à structurer son organisation fonctionnelle (6) [conduite du projet menée jusqu'au bout, répartition des rôles de chacun et des travaux intermédiaires...]. L'espace de régulation (7) s'est constitué par une entraide technique, une oreille disponible pour entendre les difficultés et les solitudes rencontrées

Aujourd'hui, ce groupe est dans la phase d'acquisition et de réflexion collective sur le dernier tiers de ces principes : l'harmonisation des postures, des techniques et des écrits ne se fait pas sans quelques divergences, et même constitué de membres empreints d'une volonté de coconstruction et d'empathie mutuelle, ce groupe a besoin de trouver des voies de prévention de ses propres conflits de pratiques (8). Chaque praticien expérimente une plus grande réactivité dans les travaux communs, tout en veillant à la souplesse d'exécution et à la fiabilité de ce qui est fait (9).

Enfin, la condition 10 est objet de réflexion interindividuelle : ce sera probablement la voie d'évolution de ce groupe que de se représenter la part de chacun en termes d'efforts-charges et récompenses. Il sera ainsi possible d'aller vers un nouvel équilibre de travail, dans la mise en œuvre de pratiques plus exigeantes et plus impliquantes.

En définitive, même si les participants à ces groupes n'avaient comme intentionnalité première une montée en professionnalisation, celle-ci s'est opérée au fur et à mesure de prise de conscience et de la mise en place des méthodologies adaptées. Prendre le fonctionnement du groupe lui-même comme objet de travail pour atteindre un autre palier de maîtrise a été l'occasion de mobiliser « le savoir-apprendre ensemble » ; expérience maturante pour des professionnels de l'accompagnement de l'évolution des compétences des autres, notamment sur les conditions spécifiques de l'émergence des acquis expérimentiels.

Cette forme de travail peut faciliter la tâche du conseiller en bilan de professionnalisation, soumis à des demandes d'accompagnements de plus en plus diversifiées et moins encadrées que celles du bilan de compétences. ◆



Bibliographie

- BATAILLE, F. 1999. *Compétence collective et management des équipes opérationnelles*. Université de Caen, thèse de doctorat en sciences de gestion.
- BEILLEROT, J. 1991. « Les compétences et la question des savoirs ». *Cahiers pédagogiques*. N° 297.
- DUPUICH-RABASSE, F. 2006. *La gestion des compétences collectives*. Paris, L'Harmattan.
- GUILHON, A. ; TRÉPO, G. 2000. « La compétence collective : le chaînon manquant entre la stratégie et la gestion des ressources humaines ». *Actes de la IX^e conférence de l'AIMS*.
- LE BOTERF, G. 1997. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. 2000. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. 2008. *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris, Editions d'Organisation.
- LEPLAT, J. 2000. « Compétences individuelles, compétences collectives ». *Psychologie du travail et des organisations*. N° 6 (3-4).
- VAAST, E. 2002. « Les communautés de pratique sont-elles pertinentes ? ». *Actes de la IX^e conférence de l'AIMS*.
- WITORSKI, R. 1997. *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris, L'Harmattan.
- ZARIFIAN, P. 1999. *Objectif compétence*. Paris, Liaisons.



Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences ?

Si les pratiques de conseil sont autant sollicitées aujourd'hui, c'est que l'incertitude des perspectives d'évolution, tant individuelles que collectives, amène chacun à chercher un appui pour s'engager en connaissance de cause dans un projet professionnel, ou pour mettre en œuvre une stratégie d'évolution. Sur ce plan, le bilan de compétences, mais plus généralement tous les dispositifs d'accompagnement, sont l'objet de demandes d'une grande variété où l'atteinte des objectifs de l'utilisateur dans des contextes souvent contraints n'est pas simple. Si le texte de loi de 1991 donne un cadre, il laisse une latitude significative aux professionnels pour qu'ils puissent mettre en œuvre une prestation individualisée et adaptée aux situations et aux demandes des personnes. Néanmoins, un travail¹ sur le document de synthèse du bilan de compétences montre une grande variété de postures des professionnels dans le cadre de ce dispositif. On peut observer des positionnements allant, dans les écrits, du mode prescriptif (« vous devrez »), au mode incitatif (« vous devriez... »), ou encore à des approches beaucoup moins directives (« vous envisagez de... »). Ces constats ne sont pas nouveaux, mais ils prennent un sens différent au regard de la recherche explicite par les financeurs (mais aussi par les usagers) d'une homogénéité et d'une qualité du service rendu. Cette question de posture, jusque-là peu évoquée, devient cruciale dans la mesure où l'évaluation des pratiques suppose une clarté sur les objectifs et les indicateurs de la prestation, mais également sur le rôle et la contribution du professionnel. Y a-t-il formulation d'un conseil ? Si oui, y a-t-il une responsabilité sur le conseil formulé ? Sur la qualité du plan d'action ? Sur la pertinence des moyens mis à disposition ? On sent chez les professionnels une incertitude de leur positionnement qui peut les amener à de grandes variations d'attitude lors de la même prestation.

ANDRÉ CHAUVET, consultant, spécialiste des questions d'accompagnement des parcours professionnels (andrechauvetconseil@orange.fr).

1. Dans le cadre d'une mission d'étude pour un FONGECIF.



Réfléchir à la posture professionnelle, c'est plus généralement s'interroger sur la nature du service à rendre et sur la responsabilité des structures et des professionnels qui interviennent. Nous tenterons de donner quelques points de repères sur les positionnements observés pour mieux comprendre les enjeux et proposer une approche qui nous semble aujourd'hui susceptible de lever un certain nombre d'ambiguïtés ou de contre-sens relatifs à cette prestation. Certes, le bilan de compétences est plébiscité par l'utilisateur, et les évaluations en termes de satisfaction sont toujours excellentes. Mais cela ne nous dédouane pas d'interrogations importantes sur sa conception, son usage et ses effets sur les stratégies d'évolution professionnelles. Par ailleurs, ces propos ne sont qu'une contribution au débat et les observations formulées, voire certaines critiques², sont au service de la valorisation et du besoin d'évolution d'une prestation enviée par un certain nombre de partenaires européens.

Posture du professionnel : de quoi parle t-on ?

On peut définir la posture comme l'attitude, la manière de se positionner. Elle renvoie donc à la fois à une attitude morale et à un comportement en situation. Dans le registre professionnel, on peut élargir cette définition au terme de « ligne de conduite », c'est-à-dire une disposition d'esprit à l'égard de sa profession (Le Bossé, 2003), de son activité. Beaucoup utilisent ces dernières années, le terme nécessite qu'on le qualifie plus précisément. Dans les propos suivants, nous considérerons la posture sous deux dimensions nécessairement articulées : une conception de son rôle – qui renvoie aux finalités de la prestation et aux rôles respectifs du professionnel et de la personne accompagnée ; une attitude et des gestes professionnels en adéquation (ou pas) avec cette conception du travail.

Cette approche, forcément réductrice, a néanmoins l'avantage de repérer les différents niveaux d'hétérogénéité, et notamment de distinguer ce qui relève d'un discours sur la posture de ce qui est mis en œuvre en situation de travail. Car nous verrons que les intentions posturales (ce que le professionnel affirme sur la conception de son rôle) et la réalité des pratiques (ce qu'il met en œuvre pour le faire) sont nécessairement décalées (Doublet, 2006).

Un flou et des divergences sur les finalités du bilan de compétences

Quand on réalise une étude sur les représentations du bilan de compétences par les différents acteurs, on est étonné, quel que soit le public questionné, d'un

2. Nous n'oublions pas, dans ces propos, notre propre expérience de professionnel du bilan durant de longues années, et nous nous garderons de tout dogmatisme.



certain nombre d'imprécisions, voire de désaccords, concernant sa finalité et son usage. Certains y voient un outil de positionnement objectif. D'autres en attendent un travail individuel réflexif centré sur l'aide à la décision. Il est sur ce point victime de son appellation pour le moins ambiguë. Les mots utilisés renvoient à la fois à la dimension capitalisation (faire un état des lieux au sens comptable du terme) et à l'objet investigué, les compétences associées. Il peut donc être réduit à la simple formalisation des compétences de la personne. La formulation du texte de loi laisse d'ailleurs des zones de flou : « Les actions permettant de réaliser un bilan de compétences ont pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation. » Une analyse précise du texte montre que l'on peut distinguer deux objectifs :

- « permettre de » indique la dimension bilan, donc plutôt rétrospective ;
- « afin de » renvoie à la dimension stratégique (perspectives et planification).

Historiquement, pour des raisons liées aux présupposés théoriques mais également aux ressources méthodologiques des « pionniers » du bilan, la dimension investigation et rétrospective a été privilégiée. Ainsi, le bilan peut encore être assimilé à un dispositif d'évaluation sommative, et réduit à un simple inventaire, ce qui d'ailleurs explique l'existence de documents de synthèse ressemblant plus à des compilations de savoir-faire décontextualisés qu'à des ressources au service d'une stratégie d'évolution professionnelle. Sur la finalité, la circulaire DGEFP du 18 mars 1996, relative à la politique nationale de qualité du bilan de compétences, a eu le mérite de clarifier ce point mais sans que cela modifie de manière durable les représentations associées. Rappelons les termes des deux premiers articles du référentiel : « Le bénéficiaire est acteur de son bilan, sujet et non objet soumis à l'examen d'un expert » ; « la finalité du bilan est la définition d'un projet professionnel, la formalisation de scénarios alternatifs permettant au consultant d'exercer ses choix en termes de stratégie d'action ». Si ces articles sont clairs sur les finalités et la position du professionnel, la réalité des pratiques et des attendus amène à plus de nuances.

La place de la dimension évaluation

Par ailleurs, le recours aux outils de positionnement, mais aussi une référence très importante à la psychologie des intérêts, ont provoqué un brouillage de sa finalité et de son contenu. Cela est renforcé par la référence, dans la loi, à l'utilisation d'outils fiables et validés. Si cette dimension visait surtout à protéger l'usager de pratiques et d'interprétations totalement subjectives et non référées des intervenants, elle a parallèlement induit une posture inconfortable. L'utilisation d'outils psychométriques construits dans une hypothèse de sélection



et de différenciation n'est pas toujours facilement conciliable avec une démarche plus pédagogique d'accompagnement, où l'outil utilisé n'a de sens que s'il éclaire l'utilisateur, et donc s'il est approprié et peut s'inscrire dans une dynamique.

Si l'on observe que la dimension évaluation reste prégnante, cela pose immédiatement la question de la position et du rôle du professionnel. Son professionnalisme est alors fondé sur la maîtrise d'outils d'investigation, de positionnement, et donc sa contribution dépendra d'une démarche d'interprétation des résultats et de l'analyse qu'il en fait. Sur ce plan, sa responsabilité relève d'une attribution de sens et de valeur, donc *in fine* d'un jugement. Cela se retrouve dans les formulations utilisées dans le document de synthèse, notamment les verbes du plan d'action : « devra », « tirera bénéfice », « a tout intérêt à »...

Cette ambiguïté est susceptible de créer des illusions sociales que le bilan peut entretenir implicitement. L'utilisateur, lui, nous le dit de manière à peine voilée : il vient « passer » son bilan. Parfois, il nous le dit plus clairement : il attend les résultats du bilan pour savoir quoi faire. L'analogie avec le diagnostic médical est évidente, et cela pose immédiatement le problème de l'articulation de rôles pas facilement compatibles dans une démarche intersubjective : la position d'expert et la position d'accompagnateur. Et cela est vérifié dans plusieurs études réalisées par nos soins sur les attentes relatives au bilan de compétences qui mettent en évidence deux questions : « Qu'est-ce que je vaud ? » (évaluation), et : « Pourquoi suis-je fait ? » (révélation). L'attente est donc importante et parfois démesurée, renvoyant à des illusions chamaniques postmodernes bien présentes dans notre société. Ces éléments remettent en cause, non pas l'utilisation d'outils de différenciation, mais leur place et leur usage. Ils éclairent également les freins qu'ils peuvent générer dans le processus d'engagement et d'appropriation.

Un discours centré sur l'appropriation et des pratiques plus hétérogènes

Les éléments décrits plus haut apparaissent néanmoins assez peu dans le travail d'échange avec les professionnels. Quand il s'exprime sur son rôle, le conseiller insiste sur sa fonction d'appui méthodologique, de structuration, et il n'y a pas réellement de débat sur le fait que la responsabilité de décision est clairement dévolue à l'utilisateur. En somme, la posture interprétative, très présente dans les représentations de l'utilisateur ou d'un environnement élargi, est quasiment absente des discours sur la posture du professionnel : on y évoque fréquemment l'engagement, la coresponsabilité, le travail collaboratif. L'appropriation est la référence partagée. La difficulté apparaît quand on note que certaines méthodologies mises en œuvre ne sont pas les plus à même de générer un engagement et une collaboration. Et l'on perçoit sans peine que l'ambiguïté posturale possible n'est pas sans conséquences sur la position qu'occupe la personne dans la



démarche et sur son implication dans la recherche de perspectives (Doublet, 2011). Alors, quelles observations peut-on faire ? Et comment sortir du flou ?

Du côté du bénéficiaire

Techniquement, identifier les logiques posturales à l'œuvre dans une pratique relationnelle suppose quelques précautions. Ainsi, comme évoqué précédemment, les postures sont souvent mêlées, mixées, parfois dans des espaces-temps très courts. Cela dit, on observe des centrations plus ou moins appuyées qui donnent une coloration à l'ensemble du processus. On les repère dans un certain nombre d'éléments : dans le document de synthèse bien évidemment, mais également dans la manière dont la personne va faire sien l'espace-temps du bilan, où elle sera force de proposition, d'initiatives, engagée dans le processus de recherche, ou au contraire plus en attente de propositions du conseiller. Les deux positions ne sont d'ailleurs pas incompatibles. On nous fait souvent remarquer le côté attentiste de certains bénéficiaires qui voudraient des solutions clés en main. Si ce constat est souvent fondé, il ne faudrait pas le dissocier du processus d'engagement qui a été initié au départ du bilan. Sur quoi s'est-on accordé ? Sur quels objectifs opérationnels s'est-on entendu ? Quels rôles ont été précisés et selon quelles modalités ? A partir de quelle analyse partagée de la situation ? Il semble que l'on confonde sur ce plan plusieurs niveaux d'implication que nous nous proposons de distinguer :

– *la soumission* ; la personne vient sans intention déterminée (passer un bilan) ou influencée par un avis externe (prescription plus ou moins explicite). Elle est plutôt en position assujettie. Cela ne signifie pas qu'un travail n'est pas possible mais cela veut dire que le processus d'engagement va nécessiter un dialogue et une problématisation pour s'accorder sur les objectifs, le cadre et les rôles ;

– *l'accord* ; c'est la position la plus fréquente. La personne vient avec un objectif général (trouver une autre solution, faire le point...) mais elle a encore une représentation imprécise de ce qu'est le bilan. Il s'agit donc de préciser ses attentes et de définir des objectifs qui pourront évoluer au cours du processus. Convenir d'un objectif général dans le bilan ne garantit rien en termes d'engagement et d'appropriation. Un simple accord signifie juste que la personne fait confiance au professionnel mais que son niveau d'engagement n'est pas clarifié. Toute la difficulté va consister à passer d'un accord sur des objectifs généraux à une collaboration où les rôles et les responsabilités sont précisés et régulièrement réajustés ;

– *l'engagement* ; la personne collabore, s'implique, explore les hypothèses, prend des initiatives. Elle est non seulement impliquée mais concernée. Elle porte la responsabilité de la décision et l'assume dans le travail de face-à-face mais aussi hors du bureau. On pourrait d'ailleurs repérer les indicateurs d'engagement au processus initié hors de la présence du professionnel (initiatives, contacts, produc-



tions...). Sur ce point, s'engager c'est agir, non pas pour respecter un engagement envers le conseiller mais pour élaborer une stratégie pour soi.

Ces trois niveaux d'implication sont bien évidemment amplifiés par la posture adoptée par le conseiller. Sur ce plan, les discours ont peu d'impact. Dire au bénéficiaire qu'il doit être acteur du bilan relève plutôt de l'injonction paradoxale. Il est question de faire vivre, par le dispositif et le processus initié, un vrai travail collaboratif, un compagnonnage respectueux et néanmoins interrogateur.

Quel modèle ?

Réaliser une cartographie des différentes postures observées en bilan de compétences, c'est prendre le risque de réduire des interactions complexes à des formes pures et binaires. Les pratiques sont toujours plus nuancées et plus complexes que les modèles ne peuvent en rendre compte. Par ailleurs, prendre parti et privilégier une posture par rapport à une autre, c'est également courir le risque du dogmatisme et de la caricature. La posture en bilan n'est toujours que le compromis situationnel entre la demande et la situation de la personne, la conception du conseiller et le cadre institutionnel dans lequel se joue cette interaction. La posture est donc beaucoup plus dépendante du contexte que certains voudraient nous le faire croire. Malgré ces risques, renoncer à une modélisation, c'est aussi accepter un discours convenu du primat du relationnel et une conception commode de l'incessante adaptation au contexte et à la personne. Si cela est en partie vrai, cela n'enlève rien à l'intérêt de mieux comprendre ce qui peut structurer les actions et les interventions du conseiller. Ce qui fait aussi qu'il peut tenir « debout » et tenir le cap (Lhotellier, 2001).

Alors, il nous paraît nécessaire de proposer un modèle des différentes approches posturales dans les pratiques de bilan. Mais là encore, la sémantique n'est pas neutre. Les termes utilisés révèlent bien cette confusion posturale – conseiller, consultant, accompagnateur... – autour de variations sémantiques censées définir un professionnel essentiel et indéfini. Maela Paul (2009) le souligne à juste titre : « Dire que l'accompagnement est "protéiforme", ce n'est pas seulement évoquer la plasticité posturale qu'il requiert, c'est surtout souligner sa capacité de mimétisme. » Plutôt qu'un modèle cherchant à rendre compte de toutes les variations, nous avons choisi une forme de radicalité, cherchant à montrer les extrêmes, conscient de ses limites mais en même temps de son poids dans le travail de bilan de compétences. Dans cette présentation en deux colonnes, nous avons souhaité mettre en lumière un paramètre non exclusif mais très prégnant : la place de l'interprétation dans la posture du professionnel. L'avantage de ce choix est qu'il permet de rendre compte des effets sur l'engagement de la personne.



	<i>Logique interprétative</i>	<i>Logique stratégique, collaborative et délibérative</i>
<i>Fondements et finalités</i>	Mieux connaître la personne. Identifier ses caractéristiques stables. Trouver une solution compatible à ces caractéristiques (appariement). Vérifier et valider.	Problématiser de manière partagée. Préciser la situation de la personne. Identifier ses priorités. Coélaborer un scénario. Analyser les conditions de mise en œuvre et de réussite. Délibérer pour agir et mobiliser son pouvoir d'agir.
<i>Nature de la démarche</i>	Démarche chronologique en « entonnoir ». Travail essentiel en bureau. Rencontres centrées production.	Démarche itérative alternant rencontres, ateliers et confrontations avec l'environnement. Rencontres centrées régulation.
	<p>Logique de soutien et de mobilisation. Engager une relation de confiance. Soutenir la réflexion. Inciter à la mobilisation et à l'exploration. Faciliter l'adoption d'une posture réflexive.</p>	
<i>Posture du professionnel</i>	Il analyse et donne les clés de compréhension. Il argumente et cherche à amener la personne à entendre ses arguments. Incitation, argumentation et conviction. Il émet un avis : logique de point de vue.	Il propose des outils, des méthodes pour réfléchir, s'informer et décider. Les expertises sont négociées. Le travail est finalisé et collaboratif. Il propose un questionnement et une dissonance acceptable et non jugeante. Il est centré processus et appropriation. Les décisions sont formulées en termes de faisabilité et d'appréciation du risque. Primat de la délibération (tenir conseil).
<i>Place du bénéficiaire</i>	Le bénéficiaire se prête aux investigations sollicitées. Il est en attente des interprétations avant de décider. Il est actif mais parfois peu acteur, rarement auteur.	Le bénéficiaire est particulièrement impliqué, il est sujet, actif, co-acteur du processus. Son point de vue est pris en compte, questionné, relancé. Ses initiatives sont sollicitées. Il est reconnu « expert » de sa situation.
<i>Prêter attention à...</i>	La qualité de la planification.	La pertinence des scénarios (esquisses) et les régulations.
<i>Hypothèses structurantes</i>	Le respect des phases garantit un résultat adéquat.	Il faudra tracer les lignes du futur en réajustant régulièrement. Le résultat n'est pas totalement prévisible ni modélisable.
<i>Responsabilité</i>	Engagement sur le contenu du projet : validation. Expertise : qualité argumentative de son avis.	Engagement sur la qualité des moyens mobilisés (pertinence du questionnement, fiabilité des sources). Expertise : pertinence du processus et engagement éclairé de la personne.

Tableau 1. Les logiques posturales en bilan de compétences.



Dans la posture stratégique, très inspirée des approches du développement du pouvoir d'agir – *empowerment* (Le Bossé, 2003 ; Ninacs, 2008) –, mais également du « tenir conseil » (Lhotellier, 2001), le professionnel est à la fois un allié stratégique et un soutien ponctuel. L'accompagnement du changement est construit comme une « négociation des expertises ». Dans cette conception, on va chercher à définir précisément ce qui relève de l'expertise du professionnel qui accompagne et ce qui renvoie au pouvoir d'intervention de la personne. Sur ce plan, les démarches uniquement incitatives, quels qu'en soient les ressorts, risquent de générer une soumission plus ou moins explicite au point de vue du professionnel (qu'il se perçoive comme fondé scientifiquement par ses outils ou comme humaniste sauveur). Il s'agit de ne pas déposséder la personne de ce que sont ses leviers d'intervention, mais également de ne plus lui renvoyer l'essentiel d'une responsabilité qu'elle ne peut assumer. En somme, trouver un juste chemin entre une démarche d'obéissance plus ou moins consciente et une illusion de toute-puissance peu mobilisatrice à terme, clarifier une responsabilité limitée (Boutinet, 2010) et accessible. L'apport de cette approche, c'est la prise en compte essentielle du contexte des personnes et une conception du changement qui prend en compte la dynamique du réel. Le processus d'accompagnement est lui-même un processus de coconstruction qui ne peut être prédéterminé, et l'adaptation aux situations et aux contextes est cruciale. Il s'agit alors de « suivre le courant de manière créatrice » (Guergen, 1999), c'est-à-dire de prendre en compte la configuration actuelle de la situation pour mieux identifier les leviers d'action à mobiliser³. Sur ce plan, le travail sur la formalisation des projets, que nous avons évoqué en introduction, peut être une illustration technique d'une différenciation en termes de posture.

Dans la logique interprétative, le projet sera validé par le conseiller (il engage, sans s'en rendre toujours compte, sa responsabilité sur sa pertinence et sa faisabilité). Dans la logique délibérative, il mettra en place une étude de faisabilité fondée sur des éléments pertinents. Il sera le garant de la qualité de l'investigation (méthodes, sources) et de l'appréciation des risques. Il pourra nommer des zones d'incertitude mais ne pourra jamais certifier les résultats à venir. Cette différence est de taille car elle déplace la nature des expertises à développer et met au centre du travail de bilan la question de la médiation de l'information sur l'environnement socio-économique, qui ne peut se contenter d'une simple enquête auprès de professionnels plus ou moins avisés pour fonder son engagement⁴.

3. Voir à ce sujet le travail mené dans le cadre du projet européen Léonardo sur un transfert d'innovation de la démarche « Programme d'activation des compétences », avec le CIBC Gard-Lozère (2011-2012).

4. Voir l'étude réalisée avec le CARIF Espace compétences, « Quel processus d'information et de conseil dans l'accompagnement ? », *Essentiel*, n° 8, janvier 2012.



Conséquences et perspectives

Au-delà des éléments relatifs à la posture professionnelle, il nous semble également important de mettre en questionnement certains présupposés qui ont fondé historiquement les pratiques du bilan de compétences. Ainsi, la démarche elle-même, dans sa conception chronologique et dans son amplitude limitée, pose le problème de ses fondements. Implicitement, les méthodologies du bilan se sont appuyées sur une conception de type appariement : identifier les caractéristiques stables de la personne (notamment dans la phase d'investigation) et explorer, dans l'environnement, les situations professionnelles compatibles avec ces caractéristiques. Cette stratégie de comparaison, mise en interrogation dans le courant du *life designing*, pose le préalable d'une double stabilité. D'abord celle des personnes ; or « les conseillers utilisent souvent des mesures soi-disant objectives et des profils standardisés. De telles méthodes sont néanmoins insuffisantes pour caractériser les personnes qui, en tant qu'êtres vivants, interagissent dans des contextes multiples et s'y adaptent. Les identités professionnelles devraient être vues comme des configuration changeantes issues des histoires de la vie de la personne plutôt que comme des profils de résultats – statiques, abstraits et hyper-simplifiés – à des tests » (Savickas *et al.*, 2010). Ensuite la stabilité de l'environnement : on peut voir que l'accélération des mutations en cours n'épargne aucun domaine de la société (Rosa, 2010).

Par ailleurs, la notion de projet a été l'organisateur social de trente ans de prestations d'appui, fondées sur une approche de la motivation intrinsèque et accordant une grande importance à la validation a priori – est-ce que cela convient ? Est-ce mobilisateur ? Or, les travaux menés actuellement sur les abandons et les engagements montrent une différence entre décider, s'engager et persévérer. En effet, les conditions de persévérance sont parfois totalement indépendantes des raisons qui ont amené à s'engager. On pourrait d'ailleurs s'intéresser de près à la distinction proposée par Krieshok (2003) entre « être décidé à » et « s'engager dans ». Si l'on poursuit l'analogie, on pourrait penser que le risque du bilan est d'amener de plus en plus de personnes à « être décidées à » sans identifier les conditions d'engagement et de compatibilité avec leur situation dans des parcours nécessairement aléatoires, donc risqués.

Les conditions d'engagement et de persévérance nous semblent être des objets de travail centraux pour le développement de pratiques de bilan facilitant une prise de risque acceptable dans un monde plus que jamais incertain. Dans un environnement complexe et mouvant, la persévérance est liée non pas tant à la capacité à planifier qu'à l'articulation permanente entre planification et réajustement. Une planification trop rigoureuse risque de rendre invisibles, pour l'utilisateur, les évolutions de la situation et les opportunités nouvelles qui se font jour. La crise



actuelle doit nous inciter à rechercher sans cesse une cohérence entre la demande légitime d'une personne en quête de solutions et de sens, et les méthodologies qui organisent le service à rendre. Le risque d'une hypercentration sur les caractéristiques intrinsèques à la personne, c'est de réaliser une prestation « hors sol », décontextualisée, qui à terme produit plus de frustration que de mobilisation. L'autre dérive, c'est bien sûr un simple ajustement manipulateur entre les ressources de l'environnement et les possibilités de la personne. Entre une idéalisation renforçant le sentiment d'impuissance et une stratégie « brise rêve » démobilisatrice, un espace de travail est à construire et à réinterroger sans cesse. Il s'appuie sur une conception collaborative et délibérative, et vise à développer le pouvoir d'agir.

Conclusion

L'évolution des parcours professionnels (moins de linéarité, plus de transitions contraintes...), la complexité croissante de l'environnement et les incertitudes multiformes ne peuvent que générer une demande sociale soutenue et exigeante en bilan de compétences. Parfois désemparés, les salariés ont des attentes à la hauteur de leur désarroi. La demande de révélation et de garantie, compréhensible en période de crise, ne simplifie pas la tâche des professionnels, pris entre la volonté de rassurer et le risque d'idéalisation pouvant inciter des personnes à des décisions mal préparées et aux conséquences importantes. Dans ce contexte, tout concourt à la demande de validation d'un expert, fondant son avis sur des outils fiables et engageant par là même sa responsabilité sur le contenu du choix. Si cela s'explique, cela nous semble poser plusieurs questions majeures relatives à la finalité même du bilan de compétences. L'engagement de responsabilité du professionnel sur la validation des projets pourrait se justifier s'il avait un certain nombre de facteurs sous son contrôle, ce qui n'est évidemment pas le cas dans une démarche de projet professionnel. La décision relève clairement du libre arbitre de la personne, la seule à même d'apprécier la compatibilité de ses choix sur l'organisation de sa vie personnelle. En ce sens, c'est la compatibilité avec la situation singulière qui devient un enjeu véritable.

Alors, quelle responsabilité du professionnel ? Il nous semble aujourd'hui important que le professionnel s'engage sur des principes d'intervention qui pourraient fonder une éthique du conseil : conditions relationnelles ; mise à distance des pressions institutionnelles ; démarche itérative ; dissonance acceptable et respectueuse ; primat de la mobilisation du pouvoir d'agir ; posture de médiation. Cette approche se combine mal avec des démarches de diagnostic plus chronologiques et procédurales. Par ailleurs, le professionnel peut concrètement s'engager dans la qualité de l'investigation qui sera menée. Il s'agit pour lui de vérifier qu'il a bien mis en place les moyens adéquats pour répondre à un certain



nombre de questions très opérationnelles. Le bénéficiaire a-t-il pu identifier ses priorités professionnelles ? Est-il en mesure de formaliser ses ressources et ses compétences, et de les argumenter dans un cadre de transaction professionnelle ? A-t-il identifié un scénario professionnel compatible avec ses ressources et sa situation ? A-t-il investigué concrètement la faisabilité de cette perspective d'évolution ? S'il a pu répondre à ces questions, il peut considérer que l'appui proposé à la personne est conforme aux attendus du bilan, et que sa responsabilité relève d'une activité de médiation (problématiser, donner du sens, prioriser), de formalisation, de scénarisation, d'argumentation et de planification. Cela nous incite sans doute à penser différemment l'activité de conseil. C'est également un processus plus exigeant car moins rassurant, où les démarches de coconstruction sont une activité de création quotidienne. Mais c'est à ce prix que l'on peut permettre le développement du pouvoir d'agir dans un moment de l'histoire où le sentiment d'impuissance devient envahissant, et contribuer ainsi à plus d'équité sociale. Peut-être que les conseils « ne devraient pas se focaliser sur le choix dans un monde où il y tant d'incertitude et de moins en moins de choix. Ils devraient plutôt se centrer sur l'élaboration du sens, par la médiation de processus intentionnels, dans la construction continuée de la vie » (Savickas, 2010). Mais ça, c'est une autre histoire ! ◆

Bibliographie

- BOUTINET, J.-P. 2010. *Grammaires des conduites à projet*. Paris, PUF.
- DOUBLET, M.-H. 2006. *Etude des interactions conseiller/bénéficiaire dans le bilan de compétences*. Paris, Conservatoire national des arts et métiers, thèse de doctorat.
- DOUBLET, M.-H. 2011. « La posture professionnelle en orientation : un choix identitaire nécessaire ». *Formation territoire*. N° 14.
- GERGEN, K.-G. 1999. *Le constructionnisme social. Une introduction*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- KRIESHOK, T.-S. 2003. « Being decided at the expense of being adaptative. School and work : contexts and transitions ». *Symposium presented at the 6th bi-annual Conference of the Society for Vocational Psychology*. Coimbra (Portugal).
- LE BOSSÉ, Y. 2003. « De "l'habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment ». *Nouvelles pratiques sociales*. N° 16, p. 30-51.
- LHOTELLIER, A. 2001. *Tenir conseil*. Paris, Seli Arslan.
- NINACS, W.-A. 2008. *Empowerment et intervention*. Laval, Presses universitaires.
- PAUL, M. 2009. « Autour du mot accompagnement ». *Recherche et formation*. N° 62.
- HARTMUT, R. 2010. *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris, La Découverte.
- ROSA, H. 2010. *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris, La Découverte.
- SAVICKAS, M. et al. 2010. « Construire sa vie [Life Designing] : un paradigme pour l'orientation du XXI^e siècle ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 1, vol. 3.



Les ingrédients actuels du bilan sont-ils solubles dans le cadre réglementaire des années 1990 ?

« *Trouver une utilité, c'est trouver une raison.* »
(Gaston Bachelard).

Le bilan de compétences a été créé au milieu des années 1980 et réglementé au début des années 1990 par des représentants de la société civile et des élus qui, au travers de ce dispositif, ont voulu donner aux salariés un espace et un temps leur permettant de construire leur propre projet d'évolution socioprofessionnelle. Le dispositif s'est constitué à partir de professionnels inscrits dans des logiques de professionnalisation, de pratiques sans cesse réinterrogées et remises en question pour les faire évoluer, et d'un cadre réglementaire qui aujourd'hui laisse toujours des espaces de jeu et d'évolution non exploités ou peu pris en compte, montrant ainsi son caractère encore novateur. Mais la question reste posée quant à la pertinence d'un cadre réglementaire vieux de vingt ans pour organiser et garantir des pratiques qui viennent répondre à des problématiques nouvelles. Revisiter la nature même du bilan et les rôles et places de ses différents acteurs à l'aune de cette évolution nous semble nécessaire, ne serait-ce que parce que les « allant de soi » constituent, dans ce type de dispositif, le germe de la dérive des pratiques et des finalités.

La nature du bilan

Les écrits sur la nature du bilan de compétences sont nombreux depuis le milieu des années 1980 et nous prenons le risque ici de la redite. Elle n'est pas inutile si l'on tente d'apporter un regard différent sur le concept de « bilan de compétences ». Si nous observons le premier des deux termes, le mot « bilan », pris isolément, renvoie en premier lieu au registre de la comptabilité avec la notion de « balance de l'actif et du passif d'une entreprise, résultat global d'une opération ou d'un projet », mais aussi « inventaire des conséquences d'un événe-

ment, d'une action, résultat d'ensemble¹ ». Toutes ces acceptions s'appliquent effectivement à un contexte particulier, celui des équilibres financiers ou des décisions gestionnaires d'une société ou d'une structure. Pourtant, un effort d'imagination pour sortir du champ habituel des représentations éclaire ces mêmes termes d'un sens nouveau. Si le terme entreprise est entendu ici dans le sens d'« action, tentative ou projet », et non pas comme structure juridique et économique, la même définition prend un autre sens et peut renvoyer aisément à une partie de ce qui se passe dans le dispositif qui nous intéresse ici. Si le « bilan de compétences » est vu sous l'angle comptable du regard porté par le prestataire sur le capital (actif et passif) de compétences de la personne (au même titre que l'expert-comptable établi un bilan de l'entreprise), on induit du même coup la légitimité d'un regard d'expert porté de l'extérieur sur une personne et sa demande, et l'on renforce la dimension d'évaluation et de validation exogène du projet.

Mais si le bilan est perçu et pratiqué – et une analyse objective des textes tant sur la forme que sur le fond nous donne raison sur cette interprétation des textes réglementaires² – comme la démarche d'un bénéficiaire (dans le cadre d'un accompagnement inscrit dans un dispositif) visant à ce que le principal acteur du bilan se livre à un examen, une évaluation objective de ses potentialités investissables dans un projet en lien avec ses intérêts et ses motivations, alors le terme même de bilan perd sa connotation statique d'expertise externe. Dès lors que le salarié construit, conduit et réalise son bilan, et n'est pas « le bilanté » (expression encore utilisée dans certaines structures), et moins encore « le bénéficiaire d'un bilan » – ce qui est sémantiquement inexact : il est bénéficiaire d'un droit de financement qui lui donne le pouvoir de cosigner une convention tripartite –, la question n'est pas celle de la nature statique du terme « bilan » (qui cadre mal avec la dynamique de projet inscrite dans ses finalités), mais celle de savoir qui réalise le bilan. Si c'est le prestataire qui est désigné par le salarié ou qui s'auto-proclame implicitement ou non, par son mode d'action, comme le principal acteur du bilan, le salarié est l'objet de la procédure. Si c'est bien le salarié, comme l'indiquent clairement les textes, qui est aux commandes de son bilan, ce sont ses compétences et son projet qui sont l'objet du bilan. La différence est de taille car elle impacte les représentations respectives des différents acteurs sur leur place et leur rôle dans la démarche. On voit ici se dessiner une première vision dissymétrique de la relation entre les deux acteurs en présence.

Poser la question de la définition du bilan de compétences n'appelle qu'une réponse : un dispositif d'accompagnement à l'élaboration d'un projet profes-

1. Dictionnaire en ligne linternaute.com.

2. L'ensemble des ouvrages parus depuis 1991, de M. Joras et J.-N. Ravier (1993) à C. Lemoine (1996), en passant par S. Michel (1993) ou J. Aubret (1996), font consensus sur ce plan. Et même si ces auteurs n'en tirent pas tous les mêmes conclusions sur les orientations nécessaires des pratiques, leurs orientations théoriques prennent le pas sur l'esprit et l'interprétation des textes.



sionnel et à la mise en dynamique éventuelle d'une transition professionnelle choisie. Mais le fait est que, réglementairement, il est plus défini par les résultats qu'il vise que par sa nature précise, davantage dans une approche fonctionnaliste qu'essentialiste. Cela constitue à la fois un avantage et un inconvénient. L'avantage de ne pas avoir enfermé les pratiques des professionnels dans un carcan rigide de « bonnes pratiques établies » autorise l'innovation, la souplesse et la réflexivité dont les professionnels se sont saisis. Par contre, cela pose la question de l'évaluation de sa conformité et de sa qualité face une pluralité de pratiques. Cela implique également, comme l'écrit S. Michel (1993), d'utiliser le pluriel. Il n'y a pas un bilan de compétences mais des bilans de compétences tous différents, singuliers et sans cesse à réinventer pour répondre à une demande sociale en perpétuelle évolution. Il n'existe pas un modèle de bilan de compétences « référent type » qui vaille pour toutes les demandes, parce qu'il n'existe pas une demande type de bilan et qu'il n'existe pas un salarié type demandeur d'exercer son droit à son financement. Cela implique que les démarches standardisées, les enchaînements d'outils formalisés par avance et les plannings préétablis sont des leurres ou pour le moins des erreurs méthodologiques au regard des exigences sociales et réglementaires. Quant aux ouvrages prétendant permettre de réaliser seul son bilan à partir d'une méthode (toujours éprouvée par une pratique de plusieurs décennies) ou les sites *web* promettant un bilan en ligne en quelques jours, ce sont des entreprises certes très lucratives mais qui n'ont de bilan de compétences que le nom car elles s'inscrivent dans une négation de l'altérité réflexive nécessaire qui fonde l'efficacité de toute forme d'accompagnement.

Il nous semble préférable ici de circonscrire le dispositif par quelques axes d'étude qui permettront de cerner son individualité par ses composantes et ses fonctions sociales.

Les finalités et la dynamique de bilan

Rejoignant en cela les différents écrits d'A. Chauvet, le bilan permet, au-delà de l'élaboration d'un projet professionnel, de répondre à une « problématique situationnelle ou contextuelle³ » d'ordre socioprofessionnel, à laquelle la personne en bilan ne se sent pas en capacité de répondre seule. Notre expérience⁴ de l'audit des centres de bilan nous a amené à faire le constat suivant : en 2005, la DARES dénombrait environ 80 000 bilans de compétences par an (tous modes

3. Même si nous lui préférons l'expression « situation critique identifiée » (que nous développons dans un ouvrage à paraître sur le bilan de compétences) car elle évite de poser le débat ou la question sous l'angle d'un problème mais plus sous celui d'une situation.

4. Depuis 2002, notre activité de consultant auditeur des centres de bilan pour les FONGECIF nous a conduit à réaliser environ 1 250 audits de centres de bilan aboutissant à des recommandations portant à la fois sur la qualité et sur la conformité des prestations.



de financement confondus et hors bilans de compétences approfondis – BCA – de l'ANPE). Or, le nombre des salariés qui, chaque année, changent d'orientation ou se posent la question de l'opportunité d'une transition professionnelle, dépasse largement ce nombre. De quoi les quelques dizaines de milliers de salariés qui ont recours au dispositif ont-ils donc besoin, qui ne fait pas obligatoirement défaut aux autres ? C'est peut-être dans la réponse (certainement complexe) à cette question que l'on peut trouver l'utilité du bilan. Lorsque les professionnels du bilan interrogent les salariés sur les raisons de leur engagement dans un bilan, la majeure partie des réponses qu'ils obtiennent concerne un désir, un besoin ou une contrainte de changement⁵ (ce dernier terme étant à prendre dans son sens le plus large et pas seulement comme synonyme de mobilité professionnelle). Le fait de percevoir son poste différemment ou de modifier ses représentations sur les opportunités en externe constitue un changement au sens propre du terme, voire un projet au sens premier du terme. Le bilan comporterait donc nécessairement une forme extériorisée ou non de mise en mouvement du salarié, une composante dynamique.

Créé pour être un dispositif d'anticipation des transitions et des mobilités professionnelles, le bilan a été progressivement utilisé, au gré des secousses économiques de notre système de production et de ses mutations organisationnelles, comme un outil de résolution de problème, et même comme un dispositif de gestion de crises singulières, deux utilisations qui aujourd'hui dominent largement les intentions d'origine. En traversant les décennies 1990 et 2000, le dispositif a dû s'adapter à l'évolution des problématiques posées par les salariés en demande et à leur diversification. Est apparue une nécessité pour le dispositif, et par extension pour les professionnels comme pour les salariés, de s'adapter à :

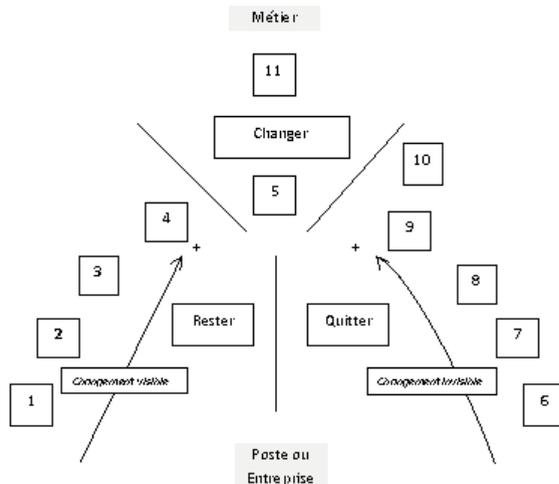
- gérer la complexité des situations vécues par les salariés du fait de la diversification des situations d'emploi et de l'instabilité croissante des structures d'emploi ;
- médiatiser et articuler des sources d'information de plus en plus hétérogènes, aux durées de vie et de validité plus courtes, mais nécessitant une pertinence et une actualisation de plus en plus rapide ;
- se maintenir dans une optique exclusivement socioprofessionnelle et socioéconomique, malgré des modalités organisationnelles très individualisée et des problématiques personnelles associées de plus en plus critiques, mettant parfois en jeu l'individu sous des aspects plus psychosociaux que socioprofessionnels ;
- permettre la traduction d'une expérience professionnelle et d'aptitudes personnelles dans un langage socialement et économiquement adapté, où la formule désormais généralisée de « référentiel de compétences » a modifié l'usage social de la notion ;

5. Les études par questionnaires que nous avons pu mener en lien avec les FONGECIF de plusieurs régions où nous intervenons en temps qu'auditeur montrent toutes que sur les onze motifs d'entrée en bilan cités, au moins neuf recouvrent des demandes de changement de la situation actuelle vécue.



- accompagner la « prise de risque acceptable⁶ » face à des situations de changement/transitions/mobilités initiées ou subies par le salarié, alors que dans le même temps, la notion de prospective dans les secteurs d'activité est passée d'une temporalité à cinq ans (elle était de dix ans dans les années 1990) ;
- face à cette instabilité structurelle de la demande des salariés, opter pour une « improvisation planifiée » de la démarche de bilan qui reste actualisable en fonction des aléas de son déroulement.

Nous avons tenté de modéliser les demandes de bilan, même si toute catégorisation risque de figer des réalités plus complexes et peut donner lieu à des configurations hybrides à partir d'une combinaison variable de plusieurs demandes imbriquées. Le changement s'inscrit dans trois dimensions, elles-mêmes découpées en catégories diverses. Le schéma suivant propose d'en représenter la configuration « spatio-motivationnelle ».



Légende : représentation spatio-motivationnelle des motivations d'entrée en bilan mettant en miroir trois logiques – rester, quitter, changer – à partir de la perception par le salarié de sa situation actuelle. Onze motivations objectivées ont été repérées :

- faire le point sur ses compétences, ses aptitudes, sa carrière sans projet de mobilité a priori ;
- rester en poste et faire évoluer le périmètre de ses activités/missions ;
- rester dans la même entreprise mais évoluer en responsabilité dans le même métier/fonction ;
- rester dans la même entreprise mais se réorienter vers une autre fonction, un autre métier ;
- ne plus faire ce que l'on fait mais sans être en capacité de se projeter dans autre chose ;
- quitter l'entreprise pour un poste similaire ;
- quitter l'entreprise pour une évolution de poste en externe sur le même métier ;
- quitter l'entreprise pour une réorientation professionnelle en restant salarié ;
- quitter l'entreprise pour créer sa propre activité dans le même métier ;
- quitter l'entreprise pour créer sa propre activité dans un autre métier ;
- quitter l'entreprise pour un autre métier du fait d'une incapacité fonctionnelle ou médicale.

Figure 1. Demande de bilan et démarche de changement (S. Lacaille et T. Ardouin).

6. Terme amicalement emprunté au langage d'A. Chauvet (2001).



Le bilan de compétences tel que prévu par les textes peut se définir en une phrase tirée de la circulaire du 19 mars 1993, qui résume assez fidèlement l'esprit de l'ensemble des textes antérieurs et postérieurs à la loi de 1991 : « Pour un salarié comme pour un demandeur d'emploi, le bilan de compétences constitue désormais une démarche privilégiée pour l'élaboration d'un projet porteur d'évolution et de progression professionnelles. Il lui permet d'anticiper ses changements, de définir sa propre ligne d'action, et, dans le cas de démarches de gestion prévisionnelle dans l'entreprise, de se positionner clairement. Il contribue de même à une meilleure adéquation des formations et des emplois sur le marché du travail. » Le message est relativement clair en faveur d'un dispositif favorisant l'autonomie du salarié et sa capacité à prendre des décisions stratégiquement projetées, à l'interne comme à l'externe, et en réalisant éventuellement des choix pertinents en matière de formation. Mais il l'est également sur le rôle central tenu par le salarié dans la démarche et sur le fait que l'objet du bilan est bien ici constitué par une dynamique de projet et non par une expertise ou une évaluation de la personne qui s'engage dans le dispositif.

Les ingrédients du bilan de compétences⁷

Pour atteindre les objectifs que lui assigne la réglementation, et pour que la prestation réponde aux besoins que l'on peut repérer de manière constante chez les salariés, le bilan de compétences nécessite de regrouper, simultanément et/ou dans une succession de phases de déroulement, des ingrédients formulés ici sous l'angle de dimensions. Ce terme présente l'avantage de circonscrire les notions qui traversent les pratiques des professionnels, les échanges discursifs, les moyens organisationnels et structurels utilisés, sans les enfermer dans des pratiques rigides ou des procédures figées, et sans les attribuer spécifiquement à tel ou tel acteur. Combinées entre elles, ces dimensions constituent, pour chaque bilan, une cartographie de réponses spécifiques, adaptées à la problématique posée : l'écoute empathique ; la distanciation réflexive ; le conseil (au sens du « tenir conseil » de Lhotellier [2001] et relevant donc plutôt de la délibération) ; le questionnement et son outillage méthodologique ; l'information et l'orientation ; la stratégie d'ingénierie de projet ; l'objectivation des ressources personnelles (compétences, aptitudes, intérêts et motivations) ; la confrontation à la réalité socioéconomique

Ces différentes dimensions doivent être non pas hiérarchisées mais combinées pour répondre le plus judicieusement possible à la finalité du bilan, toujours spécifique et singulière du salarié, et qui nécessite une réponse complexe. Certes, il s'agit d'une représentation idéale (pour ne pas dire idéalisée) du bilan de compétences. La réalité est différente et la demande, implicite ou parfois expli-

7. Ce titre fait implicitement référence au texte d'Yves Schwartz (1997) sur les ingrédients de la compétence.



cite, du salarié se résume souvent, en première intention à : « Dites-moi pour quel métier je suis fait. » Il faut reconnaître la difficulté des professionnels du bilan à mobiliser des ressources méthodologiques et stratégiques pour permettre aux salariés de sortir de cette logique de quasi-soumission à l'expertise qu'ils prêtent au conseiller (ce que la très grande majorité des professionnels refusent, par conviction éthique mais aussi par souci de pertinence méthodologique), et à construire avec le salarié les conditions d'une prise progressive d'autonomie et d'élaboration de leur propre projet professionnel. Pour autant, il n'est pas certain que tous les professionnels du bilan gardent ces différentes dimensions à l'esprit. Le risque de répondre de manière standardisée à une demande de surface reste toujours présent et confirme sans doute les conclusions des rapports annuels de l'IGAS en 1997 et 2007, qui soulignaient l'inefficacité du bilan par manque de réalisme⁸.

Les espaces et les temporalités du bilan

Le bilan de compétences s'inscrit également dans des temporalités et des gestions de l'espace, différentes selon la nature des demandes d'origine des salariés et le déroulement spécifique du bilan. Concernant la question de la temporalité, au-delà de la durée qui peut varier en fonction du prestataire, la perception du bilan est également très différente selon les acteurs et peut expliquer certaines déformations des objectifs initialement convenus dans les textes. Si le salarié se représente son bilan comme une période continûment vécue, depuis sa décision de s'engager dans la démarche jusqu'à la période de mise en œuvre du projet, et jalonnée par les temps forts de la démarche, la perception du conseiller est différente. Quant à celle du financeur (entreprise ou OPACIF), elle n'est matérialisée que par des éléments factuels, administratifs ou comptables, formalisés principalement par des dates, une convention et une facturation. Pour autant, certains financeurs, chargés d'une mission de conseil comme c'est le cas pour les FONGECIF, intègrent le bilan dans une logique plus étendue de projet de formation et qui justifie que le bilan soit encore aujourd'hui majoritairement financé dans une logique similaire à celle du congé individuel de formation. Pour le professionnel, le bilan est vécu sur un mode séquentiel et fragmenté, émaillé par les rendez-vous, les recherches éventuelles et l'élaboration du document de synthèse (réalisé le plus souvent seul, en dehors des temps d'entretien), mais également par la juxtaposition des bilans en cours. Ces temporalités vécues différemment impactent le bilan du fait que le rythme de la prestation est celui de l'un des trois acteurs qui en assurera la conduite. Si le bilan est rythmé par le financeur (entreprise ou fonds de formation, dont certains imposent une période d'attente ou d'instruction du

8. Notre activité d'auditeur des centres de bilan nous amène encore très souvent à relever chez les prestataires une tendance à la normalisation des démarches de bilan soit par l'effet pervers de l'habitude, soit par une pression plus ou moins explicite de leur hiérarchie visant à rationaliser les coûts de revient de l'accompagnement.



dossier de plusieurs mois, ou une durée de bilan limitée ou fixée à l'avance), la logique de questionnement et d'élaboration des réponses du salarié sera peu prise en compte, et pourra générer soit un désinvestissement, soit une frustration en cours de bilan. Si le rythme est celui du prestataire, la position d'expert du conseiller et celle de sujet soumis à une évaluation se trouveront renforcées par une inscription du déroulement dans la logique de pensée du conseiller. Si, par contre, c'est la temporalité du salarié qui est privilégiée, la construction du projet répondra à la nécessité de maturation et d'appropriation, qui constituent des facteurs de réussite objectifs observés objectivement dans les différentes études menées. Même si une nécessaire composition à partir des trois logiques devrait être incontournable, du fait même de la nature juridique de la convention qui le rend possible, il nous semble, à la lecture des textes, que la logique du salarié devrait être privilégiée, en raison principalement de la nature des objectifs à atteindre et de sa finalité opératoire affichée.

Le bilan de compétences constitue un dispositif en tant que tel, et également un système de formalisation et de représentation de « quelque chose » qui se passe dans une autre temporalité et un autre lieu que le bilan lui-même, la compétence ou les compétences. Il est à l'interface de la reformalisation normée (par un choix de différentes approches méthodologiques) d'un passé personnel et professionnel dans une dimension rétrospective et introspective, et de la construction d'un projet professionnel cohérent, finalisé et adapté (pour reprendre la formulation du texte de la circulaire de 1993) dans une dimension prospective. Il s'agit donc bien d'un « espace de transition », pour reprendre la formulation de Barragan et Hardy-Dubernet (2005), situé entre une réalité socioprofessionnelle et socioéconomique vécue et une projection dans un avenir socioprofessionnel et socioéconomique attendu ou souhaité. Le bilan est censé être un espace/temps intermédiaire et transitoire de prise de connaissance/conscience des potentialités du travailleur, d'appropriation d'une démarche d'élaboration et de conduite de projet par celui-ci, et de préparation à une prise de risque raisonnable vers une transition choisie.

Les options théoriques et méthodologiques en bilan

L'analyse des textes réglementant le bilan⁹ montre que c'est à partir de la problématique situationnelle de la personne que l'entrée dans la démarche de bilan reste la plus objective et que les choix méthodologiques impactent le moins l'effet de centration¹⁰ au sens propre du terme. Les pratiques de bilan ont connu

9. La circulaire de mars 1993 précise que « la phase d'investigation est conçue à partir des premiers éléments repérés lors de l'analyse des besoins [...] Elle est conduite en fonction des objectifs initialement convenus [...] Elle est par nature évolutive et s'enrichit à partir des événements susceptibles de se produire lors de son déroulement ».

10. En psychologie, il désigne la surestimation du stimulus ou de la partie du stimulus sur quoi porte l'attention. Nous faisons ici un parallèle entre stimulus et déterminant de la situation identifiée et analysée dans le cadre de la phase 1 du bilan.



des modes et des courants de pratiques influencés par des méthodologies émergentes¹¹, ou lorsque les représentants d'un champ disciplinaire étaient majoritaires (c'est encore le cas pour les psychologues). Les pratiques actuelles de bilan s'orientent de plus en plus dans le sens d'une approche pluridisciplinaire mise en œuvre par une équipe de conseillers, comme cela était recommandé dès les textes d'origine sur le bilan¹², même si, comme nous le constatons, quelques structures persistent dans le maintien d'équipes monodisciplinaires. Les modalités d'entrée par la personnalité, l'histoire de vie, la situation critique, le parcours, tendent à se retrancher, à devenir secondes (mais pas secondaires) au profit d'une approche par une « co-mise au jour » et une « co-analyse » (salarié/conseiller) de la problématique situationnelle qui a déclenché la décision du salarié de recourir à un bilan de compétences et de s'y engager.

Certes, on ne peut nier l'apport des sciences humaines (psychologie, psychologie sociale, psychologie du travail) aux pratiques de bilans comme à leurs fondements méthodologiques et à l'analyse des pratiques, qui a contribué à les faire évoluer. Bernard Liétard écrivait en 1992, dans un trait d'humour, que le bilan de compétences était « une chose beaucoup trop sérieuse pour la confier aux seuls psychologues ». La formule avait déclenché quelques vives réactions ! Plus récemment, un prérapport de l'IGAS (2007) reprenait plus sérieusement la même idée mais sur un ton plus officiel : « Les conseillers bilan sont en très grande majorité des psychologues et ne disposent eux-mêmes d'aucune expérience professionnelle dans les domaines d'activité ou métiers investis. » Outre le fait de porter un coup sévère à une catégorie de professionnels qui a beaucoup œuvré pour la formalisation des pratiques de bilan, ce constat est selon nous partiellement erroné car bon nombre de psychologues ont exercé d'autres métiers en parallèle ou en amont de leur activité. De plus, aucun professionnel de l'accompagnement et du conseil ne peut se prévaloir d'une maîtrise complète de tous les champs d'activités investis par les salariés en bilan ; plus qu'une expertise illusoire sur tous les métiers, c'est de la capacité des professionnels à accompagner et à outiller une démarche de changement, de transition et de construction de projet que les salariés ont besoin. Pour autant, il faut s'interroger sur les critiques formulées et accepter le reproche adressé à une proportion non négligeable de prestataires qui centrent essentiellement leur démarche de bilan sur les déterminants intrinsèques (les caractéristiques de la personne) du projet, et qui réduisent parfois le bilan à une analyse des aptitudes, intérêts, motivations et compétences du salarié, débouchant sur la formulation d'un projet professionnel. La vérification du réalisme et de la faisabilité socio-économique du projet est cette fois

11. Par exemple l'activation du développement vocationnel et personnel (ADVP) et le portfolio, ou plus récemment, l'histoire de vie ou la programmation neurolinguistique (PNL).

12. Notamment la circulaire du 14 juin 1989 de J.-P. Soisson généralisant les centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC).



secondaire et seconde, et renvoyée à des démarches postbilan ou, plus grave, n'est pas exploitée en fin de bilan dans les documents de synthèse, alors que le salarié a consacré un temps important de démarches en marge des entretiens avec le conseiller. Il s'agit ici d'une lecture partielle et partiale des textes qui mettent pourtant bien à égalité une démarche de bilan sous une dimension rétrospective et une dimension prospective afin d'aboutir à un projet professionnel finalisé cohérent et adapté (circulaire DFP 93-13 du 19 mars 1993).

Les pratiques de bilans ont évolué au cours des vingt dernières années et l'on est passé de démarches centrées sur le « bénéficiaire¹³ » et ses « ressources personnelles » au sens large, mises au service d'un projet professionnel, à des pratiques de bilan beaucoup plus orientées vers une prise en compte de l'individu dans son contexte environnemental et socioéconomique. Il y apparaît une dimension soit stratégique/défensive pour les salariés en situation de souffrance ou d'usure professionnelle, soit stratégique/proactive pour les salariés en capacité d'anticiper les évolutions de leur environnement et de gérer les transitions nécessaires. Cette dernière dimension recouvrant très exactement celle qui était décrite dans les textes et circulaires des années 1991-1993.

Le bilan et ses différents acteurs

Le bilan de compétences prévu au Code du travail est aujourd'hui le seul dispositif reposant sur la modalité juridique de la convention tripartite, similaire à celle qui encadre les actions de formation, auxquelles il est juridiquement associé par une circulaire de novembre 2006¹⁴. Cet aspect du cadre réglementaire est fondamental pour comprendre la dynamique du dispositif. Celui-ci repose sur un accord tripartite où chacun des protagonistes est responsable d'une dimension de l'atteinte des finalités poursuivies : le financeur est garant du financement, du respect de la loi et de la qualité de la prestation ; le prestataire est garant de la mise à disposition de moyens adaptés et de l'établissement d'un document de synthèse conforme aux textes ; le salarié est responsable de l'atteinte de ses objectifs, d'un engagement volontaire et d'une démarche de « bonne foi ». Système équilibré, il ne peut fonctionner que si les trois parties s'accordent sur un consensus dont la demande cohérente et légitime du salarié est la pierre angulaire.

Géré depuis 1991 par les partenaires sociaux au travers des organismes paritaires agréés, le bilan a été l'objet de bien des questionnements, remises en cause, volontés manifestes de le faire s'adapter aux besoins nouveaux des salariés, voire

13. Les premières formes de bilans « d'expériences personnelles et professionnelles », centrés sur l'individu, qui ont précédé la forme que nous connaissons mais qui l'ont également grandement inspirée, ont joué en ce sens un rôle fondamental et structurant pour la suite dans l'établissement d'un modèle général de pratiques du bilan.

14. Circulaire DGEFP n° 2006/30 du 14 novembre 2006, fiche A6 qui précise en outre que les prestataires de bilan doivent disposer d'un numéro de déclaration d'existence comme organisme de formation auprès de la DIRECCTE.



à ceux des entreprises et parfois au-delà de ce que prévoient les textes, mais il semble avoir toujours bénéficié d'une attention soutenue des deux collègues d'administrateurs qui gèrent cet aspect du paritarisme en France depuis les accords de Grenelle et la loi de 1971 sur la formation professionnelle. Pour autant, on peut s'étonner que ces mêmes organisations professionnelles ou syndicales, dans leurs autres attributions, ne se soient jamais emparées du dispositif, au-delà de leur responsabilité au sein des organismes paritaires, pour le valoriser. Les raisons nous semblent être d'ordre identitaire et stratégique. D'un côté, les employeurs perçoivent encore une partie des effets du bilan chez le salarié de manière négative car il développe chez ce dernier une capacité à l'argumentation et à la négociation sur sa propre valeur relative au sein de la structure qui l'emploie, et donc une capacité renforcée à peser sur les règles de l'échange salarial à son avantage, l'appréciation de ses compétences au poste n'étant plus exclusivement détenue par l'employeur, mise en contrepoint par les résultats obtenus. D'un autre côté, le bilan comporte une dimension de renforcement du salarié dans sa capacité à défendre seul et de manière argumentée son projet d'évolution ou de changement sans le recours des structures collectives de défense et de protection des droits des salariés que constituent les organisations syndicales. Cet individualisme venant à l'encontre de ce qui a constitué la force, la place et la légitimité des organisations ouvrières dans les systèmes de régulation de l'activité économique. Ces deux dynamiques, par ailleurs antagonistes sur le plan de l'équilibre des forces en présence, se retrouvent dans une position commune mais pour des raisons différentes. Le bilan crée une troisième voie et une troisième force, qui renvoient explicitement à la volonté des personnalités politiques qui l'ont fait naître. Mais pour que cette dimension s'exprime complètement, elle nécessite que tous les acteurs du bilan jouent leur jeu, prennent et gardent leur place.

Les place, rôle et posture du professionnel, du financeur et du salarié

Lorsqu'on questionne les conseillers sur leur(s) rôle(s) dans un bilan de compétences, ils répondent, dans 80 % des cas : « Accompagner » le salarié¹⁵. Mais derrière la notion d'accompagnement, les professionnels placent une nébuleuse de concepts qui se rattachent au conseil, à la guidance, à la médiation ou à la médiatisation. La relation d'accompagnement dans le bilan peut être définie par un ensemble de cinq caractéristiques propres :

- elle est asymétrique, car elle met en présence au moins deux personnes d'inégal niveau de connaissances et de maîtrise méthodologique et un financeur garant du respect de ses finalités sociales ;

15. Notre étude (Lacaille, 2002) est confirmée par un constat de terrain réalisé sur plus d'un millier de centres de bilan en France entre 2002 et 2012.

- elle est contractualisée, car elle instaure une collaboration dissymétrique sur fond de parité entre ses trois acteurs ;
- elle est circonstancielle, car elle est répond toujours à une situation particulière, continûment actualisée mais reconnue et encadrée ;
- elle est temporaire, car elle constitue une période délimitée par un début et une fin, et dont nous avons vu que la perception par les acteurs pouvait en être différente ;
- elle est comobilisatrice, car elle sollicite un cheminement en commun en ce sens qu'elle nécessite impérativement la mobilisation conjointe des trois protagonistes de la situation comme condition de sa réussite.

Mais appréhender la relation d'accompagnement dans la fonction de conseiller en bilan suppose de prendre en compte trois dimensions, concourantes et synchrones :

- la dimension institutionnelle du bilan qui instaure l'accompagnement comme une fonction du conseiller ou du consultant (suivant sa dénomination dans la structure), et dont nous avons vu qu'elle comporte des pratiques qui ne recouvrent pas toujours ce que préconisent les textes. La réalité des demandes des salariés (*figure n° 1*) constitue un facteur déterminant la fonction du conseiller, la place qu'il prend dans le bilan. En outre, l'orientation théorique retenue ou choisie, ajoutée à une pratique majoritaire d'intervenant unique face au salarié, renforce la personnification de la fonction d'accompagnement derrière la « figure » du conseiller/bilan ;
- la dimension socio-organisationnelle, ou la démarche qu'elle engage, ou l'accompagnement comme un processus, c'est-à-dire un temps et l'engagement dans la relation par le professionnel et le salarié. Que ce temps soit découpé en séances, divisé en séquences, préalablement déterminé quant à sa durée, son contenu et la répartition des rôles, n'obère pas son caractère essentiel qui est d'être un construit, motivé et déterminé par la pression qu'exercent les différentes modalités de questionnement réciproque, la difficulté des obstacles, la situation analysée conjointement, les déterminants d'ordre personnel du salarié comme du conseiller. Ce temps n'est donc pas réductible à une durée comme il peut être perçu par ailleurs, au plan de son financement ou de son cadre juridique. Si ce sont bien l'interrogation personnelle et singulière et la situation duale qui le fondent, il ne peut que judicieusement malmener (comme le prévoient les textes) les démarches de bilan trop linéaires trop standardisées. Il est ce qui rythme par ses ruptures, ses émergences, une logique itérative, un cheminement commun ;
- la dimension psychosociale, ou la posture qui caractérise les acteurs en présence et qui définit la manière de s'acquitter de sa fonction ou de tenir son poste, sa place dans le bilan. Elle relève d'un choix personnel, éthique pour le professionnel, et d'un engagement de la part du salarié dans les limites de sa capacité d'autonomie et de sa rationalité (Crozier et Friedberg, 1977). Elle suppose un



ajustement et une adaptation réciproque à la singularité de la situation, à la demande du salarié, pris en compte en tant que sujet du bilan et non objet de celui-ci, et aux contraintes imposées par les textes, ici représentés par le financeur ou les pouvoirs publics. Elle suppose une compétence à passer d'un registre à un autre, à envisager de sa place les points de vue des deux autres. La posture incarne les valeurs d'un professionnel dans sa relation à l'autre et l'engagement du salarié dans la recherche et l'élaboration d'une solution qui respectent les finalités du dispositif. Ils s'en trouvent triplement définis par ce qu'ils sont professionnellement, par ce qu'ils sont personnellement et par ce qu'ils sont citoyennement, dans le cadre d'un « usage de soi par soi¹⁶ » mutuel, réciproque et finalisé.

Ces différentes réflexions nous amènent à préciser trois nœuds de la démarche de bilan, directement impactés par la question de l'accompagnement dans le bilan et qui, selon nous, doivent « faire débat » si l'on veut questionner les pratiques (plus que l'usage de tel ou tel test ou le niveau de qualification des conseillers).

1. Le choix du prestataire, la nature de l'alliance de travail et la place active et stratégique du salarié dans la démarche de bilan. Un dispositif comme le bilan repose sur une rencontre : entre un demandeur potentiel et un professionnel, mais aussi entre deux personnalités singulières. Cette rencontre n'est pas sans poser questions en termes de compatibilité de personnalité, d'accord sur les objectifs et surtout les rôles respectifs. Puisqu'il s'agit bien d'une alliance de travail, celle-ci va devoir reposer sur un objectif défini en commun et pour lequel le prestataire va jouer le rôle de garant du respect du cadre fixé par le financeur. Point de coaching ou de développement personnel, encore moins de thérapie plus ou moins déguisée. La nature même de la demande du salarié doit être passée au crible de sa cohérence avec le dispositif. Certes, le bénéficiaire est volontaire pour entamer la démarche, mais il doit s'y engager avec « discernement » précise le Code du travail. Que cette alliance de travail soit le lieu d'une relation dissymétrique tombe sous le sens compte tenu du niveau d'information et de maîtrise des différents déterminants de la situation par l'un, et d'expertise méthodologique doublé de recul réflexif pour l'autre. Néanmoins, il ne peut s'agir non plus d'une relation de soumission/domination librement consentie entre les deux protagonistes. Posons une question pratique : ce bilan peut-il avoir lieu sans le conseiller ? Difficilement, mais il toujours possible avec un autre professionnel qui prenne le relais ou dans un autre centre de bilan. Ce bilan peut-il avoir lieu sans le bénéficiaire ? Certainement pas. Il y a donc bien, dans cette situation, un acteur nécessaire et un acteur indispensable. Si personnification il y a, c'est sur la figure du travailleur en bilan qu'elle doit se concevoir, pas sur celle du conseiller.

16. Attribué à J. Leplat.



2. *La nature de la demande et les objectifs du bilan, la place active du salarié.* Il faut, à ce stade, rappeler une distinction entre demande initiale, attentes à l'égard de la prestation, besoin(s) identifié(s) et objectifs à atteindre à l'issue du bilan. Si la nature générique de l'objectif d'un bilan est définie clairement par les textes, la question des besoins, des attentes et de la demande initiale est toujours singulière. La demande initiale est le plus souvent, comme nous venons de le voir, une demande de changement. Même si cette notion peut concerner une mobilité professionnelle verticale ou horizontale, une réorientation complète du positionnement socioprofessionnel ou une modification nécessaire (parce que source d'insatisfaction, voire de souffrance) des représentations de la personne sur sa situation présente, elle constitue le point de départ d'un travail d'écoute, d'analyse, de traduction, d'élucidation et/ou d'élicitation¹⁷ qui va permettre une prise de conscience commune et coconstruite des principaux déterminants de la problématique situationnelle et de la démarche spécifique à mettre en œuvre pour y répondre. Dans cette alliance dissymétrique de travail, le piège de la facilité consistant à laisser le professionnel analyser et catégoriser la situation en lieu et place de la prise de conscience et de recul du salarié est encore trop souvent employée dans un accord tacite de part et d'autre. Il est difficile d'imaginer qu'un salarié puisse s'approprier la dynamique de construction de son projet en réponse à sa problématique spécifique sans qu'il soit le principal auteur de son bilan, et ce dès le début de la démarche et l'identification des déterminants de son engagement (rappelons-le ici, volontaire) dans la démarche. On perçoit bien là « en creux » toute la difficulté à mettre en place ce type de démarche d'accompagnement et de conseil lorsque le bénéficiaire ne joue qu'un rôle décisionnaire et stratégique mineur ou lorsque la demande initiale d'engagement ne vient pas directement de lui¹⁸. Ici, la nécessaire appropriation de la motivation à l'engagement dans la démarche constitue à l'évidence un facteur déterminant de réussite qui n'est pas sans rappeler son équivalence dans le champ de l'engagement en formation. La question de l'analyse de la demande du salarié, qui constitue la majeure partie de la phase 1 du bilan, apparaît donc comme primordiale, tant au plan du temps nécessaire qui lui est accordé qu'à celui de l'importance de la parole de chacun ou du processus de codécision qui doit en résulter.

3. *L'objet tiers, le projet professionnel et, éventuellement, le projet de formation.* Aussi bien dans les textes réglementaires, dans les attentes des salariés, que dans

17. La linguistique définit l'élicitation comme l'incitation d'une personne à une autre à statuer sur différentes hypothèses, c'est-à-dire à introduire chez elle le recours à sa compétence/performance. On recourt à des stratégies pour connaître la réaction des locuteurs.

18. Nous faisons ici une référence à peine déguisée au « bilan de compétences approfondi », dont la mise en place, depuis 2002, n'a fait que contribuer à générer, dans l'esprit des demandeurs d'emploi mais aussi de certains professionnels, une confusion ayant entraîné des dérives de pratiques sous une appellation qu'aucun fondement juridique ne justifiait.



les pratiques des professionnels du bilan, la notion de projet est centrale et peut constituer ce que Paul (2004) appelle l'objet-tiers de la relation. Par rapport à une problématique situationnelle individuelle ou, comme nous préférons la nommer, une « situation critique identifiée » et qui renvoie à la notion d'induit chez Figari (1994), il constitue une réponse élaborée (qui ici correspondrait au produit du même auteur), au travers d'une démarche méthodologique (le construit). Figari parle également d'une « conduite d'anticipation » qui correspond assez bien, selon nous, à la notion telle qu'elle prend sa place dans le bilan. Le projet constitue également à la fois l'anticipation opératoire de type flou (Boutinet, 1990) et le prolongement concret et réel du bilan, la transformation du réel chez Castoriadis, la partie vivante et survivante de la démarche de conseil et d'accompagnement et de la dynamique de changement du bénéficiaire. Mais en tout état de cause, il ne peut être que le projet de l'individu, celui qu'il a choisi, construit et validé (accompagné, outillé méthodologiquement et conseillé par le professionnel). Cette propriété exclusive, cette reconnaissance de paternité est ici encore l'une des conditions *sine qua none* de sa réussite. Le projet se situant, comme le décrit Bourdieu (1994), « dans un ensemble qui a pour clé de voûte la relation à double sens entre les structures objectives, celles des champs sociaux, et les structures incorporées, celles de l'habitus », c'est-à-dire à l'interface d'un individu avec son environnement.

Pour en terminer sur cette question, un exemple tiré du domaine de la chimie peut représenter une illustration métaphorique intéressante de la situation de bilan de compétences et du rôle du conseiller bilan. Il s'agit de la notion de catalyse et du catalyseur (qui signifie « dénouer » en grec).

En chimie, un catalyseur est une substance qui permet, facilite et augmente la vitesse d'une réaction ; il participe à la réaction mais il ne fait partie ni des produits, ni des réactifs, et n'apparaît donc pas dans l'équation-bilan de cette réaction. Un catalyseur ne modifie ni le sens d'évolution d'une transformation ni la composition du système à l'état final. Le catalyseur, qui est généralement en quantité beaucoup plus faible que les réactifs, n'est pas consommé et il est retrouvé inchangé à la fin de la réaction. Enfin, s'il est séparable facilement du milieu réactionnel, il pourra être recyclé dans une nouvelle synthèse... Il est curieux de constater à quel point l'analogie est présente entre conseiller en bilan et catalyseur en chimie, depuis son sens premier en grec qui est de dénouer (au sens de libérer, de délier) et jusqu'à son absence une fois le bilan terminé et sa disponibilité pour une nouvelle... synthèse.

Pour conclure

En 1990, la compétence commençait à structurer les manières de penser le travail, l'emploi et la formation. Vingt ans plus tard, elle est au cœur de la rela-



tion « travail/emploi/éducation-formation/identité-reconnaissance socioprofessionnelle », et en structure toute la dynamique. Le bilan de compétences, créé en même temps, avait pour finalité de compenser, de contrebalancer l'exhaustivité des lieux d'évaluation, de reconnaissance et de création de la valeur des individus au travail, et dévolus aux seuls employeurs¹⁹, et de leur offrir un lieu et un temps pour se réapproprier cette démarche, à leur initiative et à leur seul bénéfice. Mais cet équilibre des forces ne peut être stable que si le salarié dispose des mêmes connaissances, informations et structures de pensée (et structures pour penser) que les autres acteurs économiques engagés dans cette relation d'échange salarial comme dans les structures de la relation emploi-formation. Le bilan a toujours pour objectif l'élaboration d'un projet professionnel par et pour les salariés qui l'entreprennent. Mais cette élaboration nécessite, pour une partie d'entre eux au moins, un apprentissage et une appropriation des règles du jeu. Règles auxquelles leur parcours socioprofessionnel ne les a pas préparés. A ce titre, le bilan joue également un rôle d'apprentissage, mais aussi de normalisation des conduites socioprofessionnelles et de leurs règles de fonctionnement déjà identifiées par S. Michel (1993) à cette période. Tout cela n'est pas aliénant si le dispositif, ses objectifs explicites et implicites, ses règles, ses acteurs et leur rôle réel, et la distribution des cartes sont transparents, clairement repérables et équitables. C'est à cette condition que le dispositif peut jouer pleinement le rôle qui lui était initialement dévolu, tant au bénéfice de l'individu qu'à celui de la collectivité par ricochet. Sans cette dimension, il risque fort de n'être qu'un marché de dupe au service d'une domination des structures sociales et organisationnelles du travail et de l'emploi et aux dépens des individualités. Dans ce jeu, les professionnels du bilan et les financeurs ont un rôle essentiel à jouer. Mais ce sont les premiers qui, au contact des personnes engagées dans un bilan, portent la responsabilité de rendre le dispositif et ses règles du jeu accessibles et transparents. Nous gageons qu'à défaut d'en avoir tous conscience ou sous réserve que les moyens leur en soient donnés, ils en ont a priori la compétence. ◆

19. Nous rappellerons à ce titre que la définition de la compétence établie par le MEDEF à la suite du congrès de Deauville en 1998 se terminait par ces mots : « C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la [la compétence] repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer. » Abandonnée par la suite, cette phrase rend bien compte de la position du patronat à cette époque.



Bibliographie

- AUBRET, J. 1996. « Bilan de compétences, orientation des adultes et trajectoires de vie ». *Spirale*. N° 18, p. 27-38.
- BARRAGAN, K. ; HARDY-DUBERNET, A.-C. 2005. « Le bilan de compétences : un espace de transition ». *Travail et emploi*. N° 103, p. 29-40.
- BOURDIEU, P. 1994. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris, Le Seuil.
- BOUTINET, J.-P. 1990. *L'anthropologie du projet*. Paris, PUF.
- CHAUVET, A. 2001. « Quels indicateurs de la compétence ? ». *BBF*. N° 3, p. 82-90.
- CROZIER, M. ; FRIEDBERG, E. 1977. *L'acteur et le système*. Paris, Le Seuil.
- FIGARI, G. 1994. *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, De Boeck.
- JORAS, M. ; RAVIER, J.-N. 1993. *Comprendre le bilan de compétences*. Paris, Liaisons.
- LACAILLE, S. 2002. *Etude sur le bilan de compétences en Haute-Normandie*. Université de Rouen, mémoire de master en ingénierie et conseil en formation.
- LEMOINE, C. 1996. « Objet ou analyste de son bilan ». *Carriérologie*. N° 6, p. 13-24.
- LEMOINE, C. 2002. *Se former au bilan de compétences*. Paris, Dunod.
- LHOTELLIER, A. 2001. *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris, Seli Arslan.
- LIÉTARD, B. 1992. « Les bilans de compétences : un état des études et des expérimentations (1985-1992) ». *Etudes et expérimentations*. N° 15, p. 28-31.
- MICHEL, S. 1993. *Sens et contresens des bilans de compétences*. Paris, Liaisons.
- PAUL, M. 2004. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'Harmattan.
- SCHWARTZ, Y. 1997. « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble ». *Education permanente*. N° 133, p. 9-34.



Le temps du bilan

En tant que praticiens du bilan de compétences, c'est d'abord pour des raisons pratiques que nous nous sommes emparés de la question de la temporalité du bilan. Quelle est l'organisation la plus pertinente au regard des enjeux de la démarche ? Quel est le rythme le plus en adéquation avec les nécessités de l'accompagnement et les contraintes des bénéficiaires ? Quelle durée pour chaque séance ? Combien de séances par semaine ? Sur quelle période ? Pour une durée totale de combien de mois ? Outre les contraintes pratiques auxquelles ces questions renvoient, il nous a vite paru évident qu'elles font également écho à des enjeux plus profonds qu'il n'y paraît. Au-delà de sa planification concrète, la dimension temporelle du bilan est non seulement structurante mais constituante de la démarche : elle agit à différents niveaux et selon différents principes tout au long de l'accompagnement. C'est autour des principes et des logiques à l'œuvre dans un bilan que nous avons construit cet article.

Le temps consacré du bilan de compétences

« A priori, le bilan de compétences était quelque chose auquel je ne croyais pas. Je me suis décidé. Je n'avais rien à perdre [...] Le bilan permet de reprendre confiance en moi [...], une belle expérience en tout cas » (homme, 30 ans)¹.

Un bilan de compétences se déroule en vingt-quatre heures. L'équivalent d'une journée pour réorganiser sa vie professionnelle. Temps dérisoire si on le considère ainsi. Pourtant, son organisation (notamment l'étalement des heures sur une période de plusieurs mois), mais aussi et surtout la valeur subjective des heures qui lui sont consacrées par le bénéficiaire en font un temps à part, un temps autonome. Cette autonomie se décline à plusieurs niveaux complémentaires qui se renforcent mutuellement pour donner au temps du bilan une consistance particulière. Qu'il s'agisse d'un temps de travail ou d'un temps personnel, le temps du

DANIEL GALMIER, consultant au sein du cabinet METOD (daniel.galmier@wanadoo.fr).

VICTOR TROYANO, maître de conférences associé à l'université de Lyon (v.troyano@method.org).

1. Les citations sont extraites des écrits d'évaluation des bénéficiaires de bilans de compétences réalisés au cours de l'année 2010.



bilan n'est vécu ni comme un temps proprement professionnel, ni encore moins comme un temps libre. Il s'agit d'un temps à part, un temps pour soi, à soi, mais négocié, conventionné, financé, organisé, en lien avec d'autres (l'employeur, le financeur, le centre de bilan, le consultant, sa propre famille...).

Les phases de changement chez l'adulte renvoient aux notions de crise, de développement tout au long de la vie, de transition se produisant à partir du moment de l'évolution et du temps historique personnel dans lequel se situe l'individu (Prestini-Christophe, 2007). Dès lors, la notion de temps constitue un élément fondamental de la démarche de bilan : un temps facilitant les changements de points de vue, la réflexion sur les transitions, la recherche de nouveaux équilibres, la transformation des perspectives. Un temps pour se penser dans le temps : « Il m'était urgent de prendre du temps pour faire ce travail sur moi-même » (femme, 42 ans).

Le temps du bilan n'est donc pas un temps neutre. Marqué d'emblée par les efforts qui l'ont rendu possible, il devient de fait un temps spécifique. Sa valeur objective (notamment économique) et sa valeur subjective se conjuguent et contribuent à le consacrer comme un temps rare : « Le bilan est un événement important de ma vie professionnelle et de ma vie personnelle » (femme, 44 ans) ; « ce bilan m'a permis de réaliser une pause dans ma vie professionnelle à l'aube de mes 40 ans. Je considère que la fin de ce bilan est un commencement pour une nouvelle vie professionnelle » (femme, 39 ans).

De ce fait, le temps consacré au bilan se distingue du temps travaillé, voué pleinement à l'organisation professionnelle (entreprise, clients, collaborateurs, hiérarchie), temps difficilement négociable, temps vendu, temps de compromis... Il se distingue aussi, pour d'autres raisons, du temps personnel, voué à soi, aux siens, à son organisation personnelle, un temps intime s'il en est, le temps du repli, le temps du repos, le temps à soi, à partager, le temps qu'il reste... : « Le bilan a été une initiative personnelle pour prendre le temps de réfléchir » (homme, 39 ans) ; « associé à un temps de disponibilité, ce bilan de compétences m'a permis de définir le cap de mes vingt prochaines et dernières années professionnelles » (homme, 44 ans).

Un temps à soi pour mieux se reconstruire

Le temps du bilan est un temps qu'il a fallu parfois négocier avec son employeur, un temps concédé ou arraché avec difficulté. Dans ce cas, le temps conquis est vécu comme libérateur. S'il s'agit d'un bilan hors temps de travail, sur son propre temps, il devient un temps à construire, un temps à concilier avec les autres exigences de la vie... Le bilan devient alors plus lourd, plus massif ; sa « texture » devient plus dense, car il prend de l'épaisseur dans sa propre vie. Plus consistant peut-être aussi du fait même qu'il devient le fruit d'un engagement.



De ce fait, le temps que le bénéficiaire consacre au bilan, ce temps dédié, en fait un « concentré de temps » qui, paradoxalement, s'étire : « Le bilan de compétences s'est déroulé sur une période relativement longue, permettant de juger de la durabilité de ma motivation » (femme, 31 ans).

C'est sur ce temps « à part » dans le temps de la personne que va se tisser la trame réelle du bilan, succession de moments voués à l'échange et à la réflexion. La période sur laquelle va s'étendre le bilan – souvent plusieurs mois – dépasse largement le temps de présence réel en centre de bilan (vingt-quatre heures). En effet, loin d'épuiser à elles seules le temps du bilan, les séances se nourrissent autant de leur contenu que des moments qui les précèdent et les suivent. Cela donne un sentiment de continuité face à une démarche en réalité morcelée : « Un temps miroir et de recul que je comparerai à une piste d'élan pour l'athlète qui va sauter en longueur » (homme, 52 ans).

Le temps du bilan se veut exploratoire, il ne se satisfait pas des limites conventionnelles qu'on lui assigne. Pour être efficace, il a besoin au contraire de s'alimenter de l'entre-deux, de l'informel. S'il s'appuie sur des temps de rencontre entre le bénéficiaire et le consultant, il a également besoin de s'alimenter des temps d'« absence » au bilan, qui ne se nomment pas dans le processus mais sans lesquels il n'y aurait pas de bilan. C'est le temps du « dehors » qui donne sa qualité au temps du « dedans ».

Lorsqu'on explique aux bénéficiaires que le bilan implique du travail et de la réflexion personnelle, c'est une façon de désigner ces moments de maturation qui se jouent en dehors du temps de présence en bilan. Ce temps non codifié devient alors un temps au cours duquel la personne peut, à sa façon, s'approprier ce qui s'est joué dans les séances pour mener à bien un travail sur soi, un travail intime, de soi avec soi, en miroir avec ce qui a pu se dire au cours des séances du bilan : « C'est un moment pour prendre le temps de formuler des questions précises » (femme, 32 ans).

Un temps pour se dire, un temps pour se taire

C'est un temps de réflexion intime, nourri par des échanges plus socialisés, qui fait le temps du bilan. C'est l'association de l'intime et du socialement convenu qui forme le tissu du bilan de compétences. C'est aussi l'alliance du dit et du non-dit, de l'explicite et de l'implicite, la juxtaposition souvent dérangement (mais toujours constructive) entre ce que l'on dit que l'on a fait et ce que l'on se souvient avoir vraiment fait... Un subtil mélange du souvenir de ce que l'on a fait et du désir de ce que l'on veut faire. Autrement dit, c'est une question de soi face à soi autant qu'une question éminemment temporelle : en lissant la représentation des choses, le passage du temps ne conduit-il pas toujours à brouiller les frontières entre le doute et la certitude ? Le travail mené en bilan ne cherche jamais à séparer



l'un de l'autre, il se contente de chercher à nouer l'un à l'autre, créant des passerelles entre les réalités dont on a tendance à douter et les illusions considérées comme vérité absolue, juste de quoi retrouver le fil des choses, le fil de sa propre vie qui, comme chacun le sait, trouve toujours péniblement sa place entre ces deux rives. On pourrait alors penser que le passé éclaire l'avenir, que ce qui est fait est vérité, face à l'avenir incertain par nature. Or ce n'est pas le cas ; le passé est souvent lui aussi chargé d'incertitudes. Se retourner derrière soi, le temps d'un bilan, signifie alors non pas « prendre acte », mais seulement s'acquitter de ce devoir de mémoire individuel, une bonne fois pour toutes, comme on regarde la maison dans laquelle on a vécu de longues années et que l'on quitte pour ne plus y revenir, un œil dans le rétroviseur, mais le cap résolument droit devant, sur la route qui file vers l'horizon enfin dégagé. « On regarde derrière soi, le passé, pour se projeter en avant, vers l'avenir » (Lemoine, 1997). Ainsi, dans le cadre de cette démarche, « le souvenir et son rappel du passé » en lien avec « le désir et l'espérance qui, tournés [...] vers l'avenir, contribuent à le créer et à le recréer toujours à nouveau devant nous » (Minowski, 1933, cité par Pineau) vont être sollicités.

Dans cette démarche, ce sont donc « des temps vécus, des temps subjectifs qui vont être mis en question pour se penser soi dans son rapport à l'activité et au monde, pour penser les liens entre l'être et le faire » (Riverin-Simard, 2001) : « Au départ, ce fut déconcertant et déstabilisant de se replonger dans le passé. De se poser des questions que je ne m'étais même jamais posées sur mes choix passés. Un retour difficile... Puis des voies s'ouvrent, un projet se concrétise qui peut être viable... » (femme, 46 ans).

Le bilan joue ainsi sur les associations – fondamentales en sciences humaines – entre le dit et le non-dit, en mobilisant à la fois le discours sur la pratique et, à la marge, la pratique du discours.

Les séances (le terme même indique un temps clos, restreint et bordé) ne donnent à voir que le visible, laissant « ailleurs » se faire le véritable travail (au sens de ce qui se fait et se défait). Le dit et le non-dit prennent alors leur place respective dans des temps qui leur sont consacrés : le dit, encouragé dans les séances, s'accompagne du non-dit, qui d'ailleurs ne s'affichera pas totalement comme tel, privilégiant les demi-mots au silence souvent paradoxalement perçu comme « trop porteur de sens », le bénéficiaire revient en rendez-vous après quelques semaines d'absence et avoue avoir « beaucoup réfléchi », ou encore « avoir pesé le pour et le contre » avant de prendre sa décision. Tout se joue comme si, au cours des séances, on déplaçait les pièces d'un jeu d'échec pour une partie qui se jouerait ailleurs que sur l'échiquier... Ce qui se donne à voir ne se livre pas complètement, tandis que ce qui se joue ne se perçoit pas. En effet, ce qui s'échange dans le cadre du bilan rejoint par endroits la dynamique d'histoire de vie, au sens où le sujet, acteur du bilan, se fonde sur une histoire de vie choisie, limitée, pour progresser dans le parcours de bilan. Ces histoires de vie, même



parcellaires, même centrées sur le thème de l'activité professionnelle, permettent de « construire du sens à partir de l'expérience en essayant de comprendre un peu cette vie » (Pineau, 2000). Cette élaboration de l'histoire de vie est à situer sur le champ cognitif bien sûr, mais surtout sur la dimension conative, en rassemblant, en mettant en sens des éléments épars par ailleurs.

Pineau (2000) qualifie cette dynamique d'« épreuve pragmatique et performative » (au sens de Austin, 1970) car elle est agissante. Elle se situe au cœur du bilan qui aura pour moyen de faire émerger du sens pour soi à partir de l'implicite, de l'anonymat et du subconscient (Boutinet, 2004). La verbalisation va donner vie à ces éléments enregistrés passivement en mémoire pour conduire la personne sur « l'autre face, celle du temps vécu réapproprié ».

En proposant des temps pour parler et des temps pour penser à ce que l'on a dit, à ce que l'on n'a pas dit aussi, derrière son côté rudimentaire, le bilan offre des possibilités étendues de construction – et souvent même de reconstruction – de soi : « C'est dans un débordement larmoyant, laborieux et traînant, que ce travail commence. Envie de faire et impossibilité de s'y astreindre – noyade dans presque rien, mais qui ressemble à une tâche monstrueuse [...] Avec patience, la composition de ce monstre s'est désarticulée sur la table d'autopsie. Chaque morceau était en état. Il y avait bien une ombre, des tâches sombres qui se sont vite dissipées pour laisser l'étendue libre. Rien n'a changé, pourtant tout est frais et neuf, allez savoir comment ! » (femme, 45 ans).

Dans sa décomposition même du temps en une multitude de séquences, formelles ou non, le temps du bilan facilite l'effort individuel de recombinaison : en entrant en bilan, le bénéficiaire peine à montrer la cohérence de ce qu'il fait (peinant parfois même à seulement nommer ce qu'il fait). En fin de bilan, il sait évoquer tous les éléments recensés comme le caractérisant dans une perspective de positionnement et de projection.

Au final, le bilan de compétences propose un temps où peut se recomposer le temps morcelé de l'individu, le temps qu'il peine à conscientiser tant il se perd dans les limbes de sa propre conscience, dans les méandres de sa propre vie. Ces articulations ne peuvent être pensées « dans une perspective temporelle linéaire s'ancrant dans un hier homogène, s'actualisant dans un aujourd'hui stable et se poursuivant potentiellement par un demain ordonné. En effet, ces phases temporelles ont consisté, consistent ou consisteront en une concomitance de temporalités confrontant l'individu à un temps pluriel, demandant des arbitrages afin de concilier des temporalités contradictoires » (Boutinet, 2008).

« C'est bien à la disparition de l'individu "monochrome" engagé dans une linéarité tournée vers un meilleur avenir et à l'émergence d'une "polychronie" impliquant une superposition de temps spécifiques : temps professionnel, temps familial, temps de loisir, temps pour soi [...] que nous avons assisté depuis de nombreuses années. Ce temps devenu "polychrone" fait émerger, par hypothèse,



un nouveau rapport au présent plus “crispé”, davantage empreint d’inquiétudes » (Prestini-Christophe, 2007).

Un temps de parole libre pour une libre parole sur le travail

On peut d’ailleurs se demander où se trouvent les espaces d’expression sociaux comparables à celui du bilan, capables de lever ces appréhensions.

Sur la question du travail, on pourrait citer les démarches d’accompagnement voisines qui visent à construire un projet ou trouver un emploi. Elles offrent autant de façons de questionner son activité dans une perspective de reconstruction. Pourtant, ne concernant le plus souvent que des personnes en insertion, elles laissent au bilan de compétences la charge d’offrir le seul espace de parole « libre » et protégé (car confidentiel et juridiquement encadré) concernant le travail, si l’on exclut bien sûr les espaces spécialisés (médecine du travail, droit du travail, négociation sociale et le coaching), où la parole est orientée sur la résolution d’un problème spécifique.

De ce fait, le bilan de compétences échappe aux règles implicites des espaces de parole traditionnels, qui font de la parole sur le travail une parole « de trop », inappropriée, et le plus souvent rejetée au nom de la bienséance ou de la convivialité (« tu ne vas pas parler boulot un samedi soir ! »). Le temps du bilan est alors ce temps choisi pour « parler boulot », pour dire ce que l’on en pense, et souvent même pour dire ce que l’on ne savait même pas que l’on pensait de son « boulot ». A trop taire les choses, elles finissent par s’évanouir. Le temps de parole sur le travail se trouve ainsi démultiplié, renvoyé à ses déclinaisons de l’implicite à l’explicite, en passant par toutes les nuances intermédiaires de l’expression.

Si donc, comme on l’a dit, le temps du bilan est particulier, sa particularité est renforcée si on la considère sur le plan sociologique : on y dit ce qu’on ne dirait pas ailleurs, de toutes les manières possibles (à l’oral, à l’écrit) et à tous les niveaux d’expression possibles.

Le temps du bilan non seulement favorise mais aussi démultiplie la parole sur le travail, il la renforce et la renvoie à ses différentes significations, ses différents états : psychologiques, sociologiques, militants, revendicateurs, et cela dans un temps qui n’est pas le temps commun... Un temps particulier. Le temps du bilan. Le temps réservé, clos, borné, des séances est alors censé ouvrir un temps sans limite, celui de la réflexion.

Le terme « bilan », qui évoque une accumulation passive des compétences en tirant un trait comptable et définitif derrière soi, donne donc une idée erronée de cette démarche, qui tire sa particularité d’invoquer un temps sans limites dans un temps limité, et non pas l’inverse, comme pourrait le suggérer le mot (le bilan comptable couvre une année d’exercice). En particulier sur la question temporelle,



le terme indique que la démarche se concentre sur le passé, alors que le passé n'est invité dans la réflexion que pour mieux évoquer le présent et le futur.

Un temps pour se raconter, un temps pour se penser

Ainsi, un travail sur l'histoire de vie peut venir épauler les séances traditionnelles du bilan en permettant d'approfondir la réflexion sur la trajectoire. C'est une façon de donner plus de temps au bilan pour aller plus loin dans le temps. Ce travail se distingue du traditionnel « parcours de vie professionnel », au cours duquel sont listés les moments forts (début et fins de mission, événements particuliers...).

Ici, c'est la représentation subjective du parcours qui est en jeu. Car si le curriculum vitae ou le parcours professionnel attestent d'une « ligne de vie professionnelle » en faisant apparaître les saillies, ils ne restituent pas la part intime du parcours, celle qui, somme toute, va façonner la représentation que l'individu porte sur lui-même et sur sa trajectoire. Beaucoup plus donc qu'un simple retour sur le passé, ce travail permet de mettre son passé en perspective, ce qui est une manière de lui (re)donner du sens.

Concrètement, il se compose de trois étapes. Au cours de la première, le bénéficiaire est invité à lister les faits marquants de sa vie professionnelle passée de manière antéchronologique, c'est-à-dire en partant du point le plus récent. Est considéré comme « fait marquant » tout ce dont la personne se souvient de ce qui s'est passé dans sa vie professionnelle, pas uniquement des événements, mais aussi des faits qui, en d'autres circonstances, pourraient sembler anecdotiques. La personne décrit chacun des faits en quelques phrases et indique éventuellement en quoi il l'a marquée. Elle précise l'importance relative qu'elle lui accorde, en lui attribuant une note de 1 à 3. Elle indique si, selon la façon dont elle l'a vécu et l'impact qu'il a pu avoir sur sa vie professionnelle, le fait est positif ou négatif. Enfin, elle précise si le fait a relevé de sa propre initiative, a été engendré par une tierce personne ou était le fruit du hasard. Le résultat de ce travail autobiographique reste confidentiel afin que la personne se situe sur un ressenti intime.

La deuxième étape est une phase de formalisation. La personne reporte chaque fait marquant sur un document comportant deux axes : l'axe temporel, qu'elle découpe en fonction de la durée de sa vie professionnelle (abscisse) ; l'importance relative du fait (ordonnée). Une ligne médiane horizontale partage le plan en deux parties et distingue les faits « positifs » et les faits « négatifs ». La ligne reliant l'ensemble des points forme ainsi une « courbe de vie ».

La troisième étape consiste à analyser ce qui apparaît sur le graphique : observer la forme de la courbe et son rythme ; dénombrer les faits positifs et les faits négatifs par période ; évaluer l'impact de certains facteurs sur l'appréciation positive ou négative, par exemple celui du facteur « importance relative »



accordée au fait, certaines personnes surévaluant les faits négatifs tandis que d'autres au contraire les minimisent...

C'est l'occasion pour le bénéficiaire de commenter sa courbe puis, lors d'un échange avec le consultant, d'émettre des hypothèses sur son devenir en fonction des hypothèses d'orientation professionnelles envisagées. Il s'agit donc autant d'un outil d'exploration du parcours que d'un outil d'exploration des possibles. Ainsi, le temps du bilan est aussi le temps d'un retour sur soi. Revenir sur soi de manière autobiographique, longitudinale et approfondie, est un exercice difficile lorsque le temps est compté. L'histoire de vie professionnelle permet de le faire dans le temps du bilan : « Ce bilan a été une révélation et un aboutissement d'une réflexion de plus d'un an. Grâce à l'histoire de vie, j'ai pris conscience de la réelle urgence de changer de vie. Ce bilan m'a aussi permis de prendre du temps pour mon projet, de structurer mes démarches, et surtout de sauter le pas dans le réel concret » (homme, 40 ans) ; « aujourd'hui, la situation est pour moi bien claire. Et c'est vers un horizon dégagé que je vais efficacement investir l'avenir » (femme, 42 ans). ◆

- AUSTIN, J.-L. 1970. *Quand dire, c'est faire*, Paris, Le Seuil.
- BOUTINET, J.-P. 2004. « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? ». *Savoirs*. N° 4, p. 11-49.
- BOUTINET, J.-P. 2008. « Cet adulte polychrone d'une tout autre modernité, en quête de conciliation de ses temporalités ». *Carriérologie*. N° 11, p. 251-252.
- LEMOINE, C. 1997. « Du bilan au projet ». *Carriérologie*. N° 6, 3-4, p. 13-24.
- PINEAU, G. 2000. *Temporalités et formation*. Paris, Anthropos.
- PRESTINI-CHRISTOPHE, M. 2007. « L'événement biographique, un indicateur de changement de temporalité ». *Carriérologie*. N° 11, p. 156-170.
- RIVERIN-SIMARD, D. 2001. « Les âges et la révolution du travail ». *Carriérologie*. N° 8, p. 79-90.



La légitimité du bilan de compétences dans les pratiques RH

Contribuer à ce point d'étape réflexif sur le bilan de compétences est l'opportunité, pour une professionnelle, de prendre un certain recul sur des pratiques devenues quotidiennes. Cet article sera ainsi basé sur des constats, des réflexions issues de mes deux fonctions, qui m'amènent à me positionner à l'intersection des problématiques individuelles (au niveau des bénéficiaires du bilan de compétences) et collectives (au niveau des entreprises).

Dans le champ de l'accompagnement individuel, et plus particulièrement dans le cadre du bilan de compétences, nous intervenons principalement auprès de bénéficiaires en activité professionnelle. Les bilans de compétences réalisés répondent à des objectifs aussi divers que variés. Cependant, nous pouvons tenter d'explicitier les principaux objectifs poursuivis dans ce cadre bien que ces derniers ne soient pas exhaustifs compte tenu du caractère singulier du dispositif. Le contexte économique actuel amène les salariés à prendre de plus en plus en compte l'instabilité du marché du travail et son impact direct sur leur carrière. Sur le plan professionnel, la configuration actuelle du marché compromet les projections stables et durables au sein d'une même entreprise. De ce fait, les principaux objectifs du bilan de compétences relèvent :

- de souhaits de positionnement (« où j'en suis ? Est-ce que je suis toujours en phase avec les compétences attendues sur le marché du travail ? ») ;
- d'une posture d'anticipation (le bénéficiaire peut avoir connaissance de changements à venir au sein de son entreprise et souhaite définir des stratégies pour prévenir de son devenir professionnel interne ou externe) ;
- d'une démarche de reconversion professionnelle, qui peut être motivée (le bénéficiaire engage une réflexion volontaire sur ses possibilités de reconversion professionnelle) ou forcée (le bénéficiaire est dans une situation qui l'oblige à se repositionner sur un nouveau projet). La raison évoquée peut être un problème de santé pouvant aboutir à une inaptitude à l'emploi jusque-là exercé.

HÉLÈNE LEGAY, consultante en ressources humaines et conseillère bilan de compétences, responsable du cabinet Sim Développement (legayhelene@gmail.com).



Le bilan de compétences est ainsi une démarche principalement engagée à l'initiative du salarié sur son temps personnel. Rares sont les salariés qui informent leur entreprise de leur engagement dans ce dispositif, d'autant plus que le bilan de compétences peut être financé par un OPACIF, permettant de garder cette discrétion.

Les bilans de compétences suggérés par l'entreprise sont peu nombreux, pour ne pas dire rarissimes. Les quelques bilans financés par l'entreprise sur le plan de formation ou encore *via* le droit individuel de formation résultent d'un échange entre le collaborateur et son manager ou avec sa hiérarchie. Dans ce cadre, le bilan est utilisé pour répondre à des projets de mobilité partagés, à une recherche de possibilités de reclassement... Dès lors qu'il existe un objectif commun, le bilan de compétences apparaît comme un tremplin pour engager d'autres actions de développement. Il est important de préciser que les résultats du bilan restent la propriété du bénéficiaire ; même si l'entreprise a participé à son financement, elle ne peut jamais exiger la synthèse de ce bilan sauf avec l'accord du salarié.

Notre centre de bilans accueille quotidiennement ces demandes individuelles auxquelles nous nous efforçons d'apporter un accompagnement en phase avec les attentes émises. Notre activité de conseil, quant à elle, nous amène à nous positionner au cœur des problématiques actuelles en ressources humaines. Les services RH externalisent une partie de leurs fonctions en nous missionnant sur des projets pour lesquels ils recherchent un appui extérieur, et plus particulièrement des réflexions, des méthodologies, des outils, pour atteindre leurs objectifs et mettre en œuvre leur stratégie. En ce sens, les projets sont divers et liés à des modes d'organisation, à la culture et au plan de développement de l'entreprise au sens large. Les missions actuelles s'articulent autour de problématiques visant l'optimisation des plans de formation, le développement des compétences des collaborateurs, l'identification de trajectoire professionnelle, la gestion de carrière des seniors, le reclassement de collaborateurs. Autant de sujets qui mobilisent des acteurs internes et externes à l'entreprise. Dans le cadre de nos pratiques, nous constatons que les entreprises adoptent des postures différentes face à la gestion des ressources humaines. Pour certaines, il s'agit d'un enjeu central intégré pleinement dans la stratégie de développement ; pour d'autres, cet enjeu est plutôt relativisé. Nos démarches de pilotage se structurent sur l'aspect qualitatif de la gestion des ressources humaines (développement des compétences, renforcement des politiques de formation, gestion des âges...).

Nous sommes ainsi amenés à accompagner tant des démarches individuelles que des projets collectifs, d'où l'intérêt de cette réflexion. En effet, si en théorie, les démarches individuelles et les démarches engagées au sein des entreprises devraient se compléter, s'harmoniser du fait de leur convergence vers des problématiques relevant du même champ d'étude, dans la pratique, nous constatons qu'elles se mènent de manière parallèle et qu'il est encore difficile de les articuler.



Pourtant, nous avons des indicateurs permettant de dire qu'il est important de mettre au cœur de l'entreprise le développement des ressources humaines. A titre d'exemple, le renforcement des dispositifs de gestion de carrière souligne l'importance de la sécurisation des parcours professionnels dans un contexte en perpétuel mouvement. Le bilan de compétences, mis en place officiellement en 1991, répondait déjà à cet enjeu. Si bien qu'il peut être perçu comme un dispositif précurseur dans la logique de management des compétences, mais il n'occupe pas pour autant une place centrale dans les entreprises. S'exprimer sur la place du bilan de compétences au sein des entreprises implique de s'interroger d'abord sur les pratiques de gestion des ressources humaines mises en place, puis sur l'articulation du bilan de compétences avec les logiques d'organisation, et enfin sur le rôle du conseiller bilan.

L'entreprise : une logique d'organisation persistante

En recherchant de nouveaux marchés, les entreprises tentent d'élargir leurs activités ou encore d'explorer de nouvelles « niches ». La production de masse disparaît pour laisser place à des demandes spécifiques, des produits unitaires, impliquant l'évolution des fonctionnements internes. Produire différemment impose de trouver des modes d'organisation du travail permettant de faire face à la diversité des demandes. Pour rester compétitives, les entreprises se doivent de penser autrement leur manière de travailler. L'organisation taylorienne du travail ne semble plus pertinente compte tenu de la nouvelle configuration du marché. Le modèle consistant à parcelliser les tâches élémentaires entre les opérateurs montre ses limites dans un environnement changeant qui nécessite réactivité et adaptation face à des besoins spécifiques. Les travaux d'Adam Smith ont mis en évidence les avantages de la division du travail dans un contexte industriel donné, mais aussi ses freins sur le développement des compétences des individus (gestes répétitifs, spécialisation des tâches). Ce mode d'organisation ne favorise en aucun cas l'initiative du salarié, et ne sollicite pas non plus sa créativité. Il se doit d'appliquer des procédures, des modes opératoires. Cependant, malgré ses limites, cette forme du travail reste encore privilégiée dans les entreprises rencontrées.

Aujourd'hui, des groupes de réflexion se structurent aux niveaux national et régional pour tenter de démontrer la nécessité d'entrer dans un nouveau modèle, car penser autrement l'organisation, c'est s'interroger sur les leviers qui permettront à l'entreprise de mieux répondre aux exigences du marché.

Les évolutions technologiques ont permis aux entreprises de s'équiper d'outils de production de plus en plus performants (automatisme, robotisation, commande numérique...). Malgré cela, les entreprises ont parfois du mal à faire face au marché. Pourquoi ? La clé de réussite est-elle ailleurs ? Les ressources ne sont-elles pas aussi humaines ?

Vers un nouveau modèle d'organisation

Développer un mode d'organisation où les ressources humaines seraient la clé de réussite n'est pas une utopie, c'est une réelle nécessité. Les entreprises qui ont expérimenté ce mode de management ont constaté ses effets positifs.

Considérer l'homme comme une « ressource » renvoie au concept du capital humain défini par l'OCDE comme « l'ensemble des connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique¹ ». Le capital humain est alors le facteur de croissance pour l'entreprise. La réforme de la formation professionnelle de 2004, renforcée en 2009, souligne l'importance de l'accès pour tous à la formation tout au long de la vie. Il s'agit de veiller au développement des compétences des salariés pour maintenir un niveau de compétitivité et créer de la valeur ajoutée.

Un des rôles de l'entreprise est de définir sa stratégie, le « pourquoi ». Permettre au salarié d'être décideur sur le « comment », c'est lui donner la possibilité de s'exprimer, d'initier, voire d'expérimenter. C'est l'idée de « retour du travail dans le travailleur » exprimée par Zarifian (2001). La ressource capable de s'adapter aux changements, de trouver des solutions alternatives à une nouvelle situation, de faire preuve d'ingéniosité, ce n'est pas l'outil de production, c'est le salarié lui-même. La prise d'initiative suppose un pouvoir-agir du salarié réunissant deux conditions : la mobilisation de ressources personnelles en situation et des ressources collectives mises à disposition par l'entreprise. L'organisation doit permettre « la liberté positive, le pouvoir d'action, l'inventivité » (*ibid.*).

Le développement des compétences des salariés dans une logique de sécurisation des parcours, en lien avec la stratégie de l'entreprise, serait un vecteur de réussite et de performance. Ainsi, le management par les compétences favoriserait la créativité, l'initiative et la réactivité du salarié. Impulser cette dynamique au sein de l'entreprise, c'est aller au-delà des réglementations et des dispositifs existants. Car remplir ces obligations quant à la gestion de carrière et à la formation de ses salariés ne signifie pas adhérer à un nouveau mode d'organisation. Il serait optimiste de penser que toutes les entreprises s'inscrivent dans des démarches prospectives de gestion des ressources humaines. Les réglementations et les dispositifs permettent de donner un cadre ; cependant, la clé de la réussite se situe dans une politique portée par la direction du site, le *middle management*, sans oublier l'adhésion de l'ensemble des collaborateurs. Comme le souligne Meignant (2009), le développement des compétences ne peut être confié exclusivement aux formateurs. Les besoins en formation remontent suite au dialogue entre le manager et ses collaborateurs. L'engagement des managers favorisera la qualité de cette remontée d'information.

1. <http://www.tropheeducapitalhumain.com/pages/definition.html>



Certains managers expriment leur difficulté à identifier et à recueillir les besoins en formation de leurs collaborateurs. Nous pouvons tenter d'expliquer cette difficulté par le manque de formalisme dans la gestion de carrière des salariés d'entreprise. Responsabiliser le manager sur la mise en relief des besoins de formation de ses collaborateurs induit une démarche structurée et outillée. Par ailleurs, la stratégie de l'entreprise se doit d'être clairement explicitée et connue de chacun des acteurs de l'organisation. Les manques de structuration et de dialogue ont un impact direct sur la mise en œuvre de la formation professionnelle.

Dans la pratique, la formation « catalogue » est assez répandue ; l'entreprise s'inscrit souvent dans une logique de consommation de son budget formation et veille à respecter les formations dites obligatoires, les autres actions étant plutôt des réponses ponctuelles à des besoins émis par les salariés. Ces actions ne relèvent pas systématiquement d'un réel projet de développement des compétences en lien avec la stratégie de l'entreprise. La formation peut être considérée comme une taxe ou comme un investissement (Meignant, 2009). Voir la formation comme un investissement, c'est la considérer comme un outil stratégique de l'entreprise qui répond à des besoins clairement identifiés.

En quoi le bilan de compétences se heurte-t-il à cette logique de poste ?

En tant que conseiller en bilan de compétences, nous accompagnons les salariés désireux de réfléchir à leur projet professionnel. Nous analysons les compétences mobilisées et recherchons parfois, selon l'objectif du bilan, à les transférer dans un autre environnement de travail, interne ou externe à l'entreprise dans laquelle exerce le bénéficiaire. Ainsi viennent se confronter deux logiques : celle de l'entreprise, qui favorise la reconnaissance du diplôme, marqueur de la compétence ; celle du bilan de compétences, qui privilégie la valorisation des compétences professionnelles, vecteur de reconnaissance.

Tel qu'il est défini dans le Code du travail (article L6313-10), le bilan de compétences « a pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles, ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations, afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation ». La dernière partie de cette définition nous interpelle. Le législateur a utilisé la locution « le cas échéant », qui signifie « au cas où », « en cas de besoin ». Or, lorsqu'on souhaite accompagner un salarié dans un projet d'évolution ou dans un projet de reconversion, un projet de formation est presque systématiquement associé. Et pour cause, même si les compétences acquises peuvent être transférées, l'entreprise n'accordera généralement qu'une valeur sûre à la qualification obtenue, gage d'avoir acquis les savoirs exigés par ce nouveau métier ou emploi. Dans le cadre de nos pratiques, il est facile de constater cette

position avec les mises en situation proposées au bénéficiaire. En effet, dans le cadre des projets de reconversion, il est proposé au bénéficiaire du bilan de compétences la possibilité de réaliser une immersion dans le nouvel environnement de travail, afin de valider la pertinence et la faisabilité de son projet. Le bénéficiaire est alors en contact direct avec des professionnels, ce qui lui permet d'échanger, de prendre des informations sur les conditions d'exercice du métier ciblé, mais aussi de comparer ses compétences avec celles exigées dans le cadre de son projet. Les conclusions de cette immersion permettent d'identifier les éventuels besoins de formation. Parfois, l'action de formation n'est pas recommandée par les professionnels rencontrés, ceux-ci considèrent que le bénéficiaire pourrait concrétiser son projet en postulant directement auprès des entreprises, en valorisant les compétences professionnelles qu'il a acquises au cours de son expérience professionnelle.

La difficulté survient à la sortie du dispositif. Le bénéficiaire adopte la posture d'un salarié cherchant à évoluer au sein de son organisation, ou encore à changer d'entreprise. Il rencontre alors l'obstacle de la qualification. Pourquoi ? Parce que l'on parle de transfert des compétences et non pas de diplôme obtenu attestant des enseignements reçus. « La compétence reconnue dans l'entreprise est une chose mais si le salarié doit changer d'entreprise, l'obtention d'une qualification reconnue nationalement, certifiant son savoir-faire, est évidemment un atout pour lui » (Meignant, 2009). C'est alors que nous pouvons conseiller une validation des acquis de l'expérience, qui permettra au salarié de justifier, après l'obtention d'un diplôme ou d'un titre reconnu, qu'il dispose des compétences et des savoirs requis². Sans remettre en question la VAE, qui joue un rôle non négligeable dans la sécurisation des parcours, on peut tout de même se demander si elle ne cultive pas la logique de qualification. En effet, par le dispositif du bilan de compétences, nous recherchons à valoriser les compétences ; or, dans la pratique, il apparaît clairement que le bilan ne suffit pas, et que les entreprises privilégient les certifications et les diplômes. Le bilan de compétences est à considérer comme un tremplin amenant le bénéficiaire à engager d'autres démarches telles qu'une VAE, une action de formation... Malgré tout, la validation des acquis de l'expérience a le mérite de donner un nouveau regard sur les sources d'acquisition des savoirs, la formation initiale n'est plus le seul lieu des apprentissages, l'entreprise est reconnue comme vecteur de compétences.

La question de la transférabilité des compétences est centrale. Le Centre d'analyse stratégique³ distingue les compétences transversales : compétences

2. Comme le précise Meignant (2009), il existe « deux voies d'accès équivalente à la certification professionnelle : prouver que l'on sait en passant un examen, ou prouver que l'on sait faire, l'acte professionnel réussi impliquant que l'on a des connaissances ».

3. « Compétences transversales et compétences transférables : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles », Centre d'analyse stratégique, note n° 219, avril 2011.



génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles (savoirs de base, aptitudes comportementales, organisationnelles ou cognitives), des compétences transférables : compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée, qui peuvent être mises en œuvre dans un autre contexte professionnel. Considérer certaines compétences comme transversales et transférables, c'est déjà penser en dehors de la notion de poste. Pour l'entreprise, c'est favoriser les mobilités internes ; pour le salarié, c'est lui permettre d'élargir son employabilité. Les professionnels des ressources humaines, et de la formation au sens large, ont un rôle à jouer pour promouvoir ces notions de transversalité et transférabilité, pouvant faciliter des passerelles métiers, des passerelles intersectorielles au niveau de l'entreprise ou d'un territoire.

La démarche de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences mise en place au sein de l'entreprise ou au niveau d'un territoire implique de se questionner sur les besoins en compétences, sur les emplois en tension, sur les perspectives, et par conséquent sur les possibilités de passerelles. Compte tenu du marché économique actuel, l'entreprise a besoin, pour maintenir son positionnement, de rechercher de nouveaux marchés, qui nécessiteront d'acquérir ou de développer les compétences de certains de leurs collaborateurs. A l'inverse, des compétences actuellement mobilisées ne sont peut être plus utiles dans cette nouvelle configuration. L'identification de trajectoires, de passerelles, devient alors nécessaire pour définir des aires de mobilité. Dans ce contexte, les notions de compétences transversales et/ou transférables prennent toute leur importance. Pour accompagner ces changements, l'entreprise peut faire appel à certains dispositifs tels que les périodes de professionnalisation ou le bilan de compétences.

Dans ce contexte, quel est l'intérêt du bilan de compétences ? Quelle est sa place au sein des ressources humaines ? Comment renforcer sa légitimité ?

Le bilan de compétences : un outil de gestion de carrière au service des entreprises

Le bilan de compétences est le plus souvent initié par le salarié lui-même, rares sont les démarches suggérées par l'entreprise. Le bilan de compétence souffre en effet d'une idée reçue selon laquelle ce dispositif répondrait « seulement » à des souhaits de reconversion professionnelle, ou encore à des projets de mobilité externe. Il en résulte que certaines entreprises ne voient pas d'un bon œil cette démarche d'autant plus que le cadre réglementaire précise la propriété exclusive des résultats du bilan au bénéficiaire, à moins que ce dernier désire utiliser le document de synthèse à un usage social.

Malgré ces représentations plutôt négatives, le dispositif de bilan de compétences peut être, pour les entreprises, un réel allié dans la gestion de carrière de leur collaborateur. Et pour cause, dans les faits, les attentes des salariés ne se résu-



ment pas à des souhaits de reconversion ou de mobilité externe. Pour un salarié qui s'engage dans une démarche de bilan, c'est un premier pas vers la prise en main de sa carrière. S'interroger sur ses compétences, sur ses points forts, ses points faibles, redonner un sens au travail réalisé, retrouver de la motivation, de la confiance en soi, identifier ses intérêts professionnels..., autant de questions qui démontrent la préoccupation du salarié sur sa place au sein de l'entreprise. Cette prise de recul, le plus souvent engagée par le salarié sur son temps personnel, n'est pas sans effet pour l'entreprise. Le salarié ayant suivi un bilan de compétences sera plus à même d'échanger et d'exprimer ses motivations, ses envies et aussi ses besoins éventuels de formation, par exemple dans le cadre des entretiens de professionnalisation mis en place dans les entreprises depuis 2004.

Instaurer des démarches de bilan de compétences dans un cadre collectif ne serait pas dénué de sens pour optimiser la gestion de carrière individuelle et collective. Celles-ci feraient écho aux démarches de VAE⁴ initiées par l'entreprise, rencontrant un réel succès auprès des collaborateurs.

Par ailleurs, les entreprises engagées dans des démarches de gestion par les compétences trouveront également, par ce dispositif, un accompagnement pour favoriser le changement. En effet, le bilan de compétences peut jouer un rôle dans le changement culturel puisqu'il permet de mettre en relief les compétences détenues par le salarié, et ainsi lui fait prendre conscience que ses compétences peuvent être mobilisées sur d'autres fonctions de l'entreprise. Par l'appropriation de son capital compétences, le salarié sera plus à même d'accepter le changement, la polyvalence. Le salarié travaillant depuis des années sur le même mode d'organisation, et plus précisément sur le même poste, peut se montrer réfractaire au changement par peur de l'inconnu. Le bilan de compétences apporte une vision plus élargie de son employabilité, il ne se concentre pas sur un poste donné mais sur un ensemble de compétences que le salarié peut transférer et mobiliser. En ce sens, le collaborateur peut se positionner comme un mobilisateur de ressources en fonction des besoins de l'entreprise. C'est ainsi que le dispositif peut être un facilitateur de changement.

Le rôle du conseiller bilan dans ce contexte

Le bilan de compétences est une démarche d'étape dans le parcours professionnel d'un salarié. Bien que le mot « bilan » renvoie à un état statique, nous devons d'adopter une posture dynamique. Le contexte dans lequel nous intervenons aujourd'hui nécessite d'être proactif et innovant dans l'approche du bilan de compétences. La plupart des conseillers sont des professionnels ayant suivi des parcours de formations diversifiés. Notre formation initiale n'est pas à

4. « VAE : le succès des démarches collectives », *Entreprise et carrières*, n° 1056, 5 au 11 juillet, p. 20-30.



considérer comme une fin en soi. Elle permet de disposer d'une boîte à outils, de méthodologies qu'il nous faut associer à d'autres compétences. En tant que praticiens, nous devons aussi nous inscrire dans une logique de gestion de carrière favorisant le développement de compétences connexes afin de répondre aux demandes diversifiées. La démarche nécessite des compétences pluridisciplinaires dans les champs de la psychologie du travail, de la sociologie, de l'ingénierie de formation, de l'économie, des ressources humaines au sens large.

Dans ce contexte, le libellé « conseiller en bilan de compétences » n'est peut être plus approprié. Parler de « conseiller en gestion de carrière » ou de « conseiller en dynamique de carrière » porterait le sens d'une démarche proactive et non pas statique.

Par ailleurs, d'un point de vue plus opérationnel, le bilan de compétences se finalise par un document de synthèse à usage social, rédigé et/ou corédigé avec le bénéficiaire. L'article R6322-38 précise les éléments à communiquer dans la synthèse : les circonstances du bilan ; les compétences et les aptitudes du bénéficiaire au regard des perspectives d'évolution envisagées ; le cas échéant, les éléments constitutifs du projet professionnel et éventuellement du projet de formation du bénéficiaire, et les principales étapes prévues pour la réalisation de ce projet. Le projet professionnel du bénéficiaire se trouve en partie rédigé sous forme d'emploi ou de positionnement par rapport à un poste, à un référentiel. La synthèse ne doit pas seulement refléter une liste de compétences détenues par le bénéficiaire, elle doit aussi contenir un argumentaire sur les stratégies possibles de leur mise en œuvre. Au regard de nos réflexions, ne faut-il pas, dans nos pratiques, renforcer la rédaction de cette synthèse sous une forme facilitant la lecture des compétences dites transversales et transférables pour éviter le cloisonnement du bénéficiaire dans un emploi ou une fonction ?

Certes, la configuration du marché est mouvante, mais nous disposons aujourd'hui d'un certain nombre de dispositifs de gestion de carrière pour faire face à cette instabilité. La réalité du terrain nous démontre que l'entreprise et le salarié tentent d'engager des démarches pour anticiper, prévoir : l'entreprise par la mise en place de démarches de pilotage des ressources humaines, le salarié par son engagement dans des démarches individuelles comme la VAE ou le bilan de compétences. Au sein de l'organisation, ces actions individuelles et collectives semblent déçues, allant à l'encontre d'un chaînage opérationnel, gage de cohérence (Meignant, 2009).

La cohérence des pratiques et l'articulation des dispositifs favorisent la sécurisation des parcours professionnels. En ce sens, le bilan de compétences est un dispositif de gestion de carrière à part entière, au même titre que les autres dispositifs relevant de la professionnalisation (DIF, CIF, VAE...). Ainsi, la communication auprès des entreprises sur les stratégies de sécurisation des parcours et les dispositifs associés est indispensable dans un contexte économique nécessitant d'anti-



ciper des mutations économiques. Et en particulier, les actions de communication sur le bilan de compétences permettant de le positionner comme un réel allié au service de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

Cet article nous amène à ouvrir quelques pistes de réflexion : de quels moyens dispose-t-on pour améliorer la cohérence entre les démarches individuelles et collectives ? Quelles postures le conseiller en dynamique de carrière doit-il adopter pour amorcer cette nouvelle approche du monde du travail auprès des bénéficiaires ? ◆

Bibliographie

- ENTREPRISE ET CARRIÈRES. 2011. « VAE : le succès des démarches collectives ». N° 1056, p. 20-30.
- MEIGNANT, A. 2009. *Manager la formation*. Paris, Liaisons.
- PERETTI, J.-M. 2010. *Ressources humaines*. Paris, Vuibert.
- SMITH, A. 1776. *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*. Edition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay, 2002. <http://classiques.uqac.ca/classiques/>
- ZARIFIAN, P. 2001. *Le modèle de la compétence*. Paris, Liaisons.



L'évaluation des compétences relationnelles et sociales :

obstacles idéologiques et reconceptualisations nécessaires

La notion de compétences, éminemment polysémique, est fréquemment accusée de contribuer à opacifier les critères de l'évaluation professionnelle, et de remplir à cet égard une fonction idéologique. La mobilisation du registre de la personnalité dans le lexique des compétences, registre emblématique de l'individualisme libéral – dans la tradition beauvoisienne (voir Beauvois, 1994) –, participe d'ailleurs au premier chef de cette fonction idéologique : les savoir-faire professionnels, issus d'acquisitions, prennent ainsi le même statut sociocognitif que les qualités personnelles, attributs essentiels de la personne par lesquels la place de chacun dans le monde du travail se trouve légitimée (Camus 2003). Nous proposons d'examiner à quelles conditions cette notion, incluant maintenant les compétences relationnelles et sociales (CRS, qu'il ne nous a pas paru pertinent ici de distinguer), pourrait se dégager de sa charge idéologique et faire l'objet d'évaluations à la validité moins contestable.

Modèle des compétences et évolutions du monde du travail

■ La dévalorisation des acquis scolaires

Dans le cadre du bilan de compétences, l'évaluation vise en premier lieu les personnes privées d'emploi, ou contraintes à une réorientation professionnelle. Faut-il y voir, à l'instar de Mauger (2001a), une « nouvelle forme d'encadrement des classes populaires », inscrites dans des politiques d'insertion engendrant tout un ensemble de transformations sociales et sociétales ? Les multiples dispositifs mis en place dans cette perspective se sont accompagnés d'évolutions lexicales ;



par exemple, le terme d'insertion est apparu au début des années 1970 « comme le label qui désigne les réponses étatiques successives au “chômage des jeunes” et à la “nouvelle pauvreté” [l’“exclusion”] » (Mauger, 2001*b*).

Or, sous les mots, « c'est la pensée d'une époque qu'on découvre » (Klemperer, 1947) – soit ce que nous conviendrons d'appeler ici l'idéologie. Et de ce point de vue, le mot « compétence » est lourd de sens. Émergeant avec la problématique de l'insertion/exclusion (« fracture sociale ») concomitante de la modernisation de l'entreprise, il a aidé à repenser l'emploi, notamment par la mise en cause de l'adéquation du système scolaire, dont sont dénoncés les « archaïsmes », à l'entreprise¹. Il est maintenant acquis que la pensée éducative doit « se concentrer sur les besoins du marché, aider l'Europe à engager la compétition globalisée, répondre aux conséquences de la crise économique », etc. (directives de la Commission européenne, voir Hirtt, 2010), et la liste des « compétences de base » établie par la Commission européenne utilise de façon récurrente le terme de compétence, tandis qu'il n'est question ni de savoir ni de connaissance. Et les références à la « communication » y figurent en bonne place – les « compétences sociales et civiques », version scolaire des CRS, font par exemple partie de la liste. Ces évolutions sont supposées nécessaires à l'adaptation et à la flexibilité, tant du marché du travail lui-même que des fonctions professionnelles.

La dévalorisation des acquis scolaires et des diplômes a accompagné ladite démocratisation de l'enseignement supérieur, et l'ascension sociale qui en avait résulté. L'équation niveau d'études = niveau de rémunération ne permet plus en effet au système scolaire de pérenniser la hiérarchie sociale (fonction de reproduction décrite par Bourdieu et Passeron, 1970) : comment, à diplôme équivalent, légitimer des rémunérations disparates ? Le modèle des compétences et la logique du projet professionnel ont répondu à cette double exigence : d'adaptation des critères d'embauche et de légitimation de la hiérarchie sociale, *via* la transformation d'un problème socio-économique en problème psychologique.

■ La pathologisation du sous-emploi

Le sans-emploi est ainsi devenu un « inadapté », « inemployable », « anormal d'entreprise », et même un « handicapé social », dont la prise en charge revient finalement au psychologue (Mauger 2001*b*). L'accroissement du « poids normatif de l'entreprise » (*ibid.*) serait donc aussi à entendre sur un registre psychopathologique. Évolutions dans le domaine de l'insertion et dans celui de la psychiatrie peuvent être comparées, comme le fait Diet (2009), dans un parallèle avec le

1. D'ailleurs, la question est maintenant rentrée dans l'ordre de l'évidence idéologique ; on ne s'interroge pas sur la raison d'être d'une formation sans objectifs directs de professionnalisation. De même que le programme d'apprentissage d'une langue étrangère dès le primaire oriente « de toute évidence » et sans contrainte vers l'anglais, langue de l'employabilité.



novlangue imaginée par Orwell dans *1984*². Diet relève par exemple « l'élimination des expressions "exploitation" [il faut dire "rentabilité", "flexibilité" et "employabilité"], "aliénation" [il faut dire "adhésion à la culture et au projet d'entreprise"], "classes sociales"... », élimination « interdisant de penser les causes et les conditions économiques, sociales, culturelles et psychiques de la souffrance des plus démunis », exclus de tous ordres. Or, sous ces glissements lexicaux, s'opère une assimilation implicite entre socialisation et construction identitaire d'une part, et insertion dans l'entreprise d'autre part, assimilation devenue évidence idéologique, non problématisée.

La mise à l'épreuve pratique des dispositifs concernés est-elle susceptible de remettre en cause cette lecture critique ? Les importants travaux de Castra (2003) la conforteraient plutôt : ils montrent que l'« idéologie du projet » est totalement inefficace sur les publics les plus démunis, c'est-à-dire sans ressources ni matérielles, ni relationnelles, ni symboliques (culturelles), nécessaires pour agir de façon autonome, comme l'exige la logique du projet. Castra explique la persistance irrationnelle de cette logique par l'idéal humaniste de l'individu autonome, idéal qui rencontre de façon fort opportune les finalités moins humanistes des logiques entrepreneuriales. Quoi qu'il en soit, les conclusions sont claires : l'insertion n'est pas tant fonction des caractéristiques de la personne que de variables contextuelles³, et la notion de compétences fait porter l'accent sur les premières.

■ L'individualisation des hiérarchies professionnelles

• Une évolution progressive

L'individualisation de l'évaluation fut l'objet de controverses bien avant le modèle des compétences. Frégné (2006) relève à ce propos la récente notoriété d'un ouvrage de 1956 : *l'Essai sur la qualification au travail*, de Pierre Naville. L'auteur s'y interroge sur les critères susceptibles de définir la qualification, ne relève aucun critère absolu, et constate que la hiérarchie des qualifications procède d'un mécanisme impliquant : en amont, modalités d'acquisition, apprentissage⁴ et expérience ; et en aval, modalités de reconnaissance et rémunérations. Les critères sociaux lui paraissent plus déterminants que les critères individuels, et la hiérarchie des qualifications repose en définitive sur des facteurs éco-

2. Non sans rappeler l'analyse de Hazan (2006), en référence à celle de la langue nazie par Klemperer (1947).

3. Il ne s'agit pas non plus de considérer le regard psychopathologique sur la précarité comme pure projection naturalisante; car le précaire se montre de fait, dans des proportions supérieures à celles d'une population « insérée », dépressif, apathique, etc., et le problème ne se résout pas exclusivement en termes de survie matérielle. Les travaux de Herman (2007) sont à cet égard tout à fait probants : l'actualisation de l'appartenance à la catégorie « chômeur » suffit à déterminer chez les chômeurs une perception de soi très négative, se repertoariant également sur les performances cognitives – comparées à celles de chômeurs non préalablement étiquetés en tant que tels. Le mécanisme en jeu relève de l'identification au stéréotype (menace du stéréotype).

4. Les années d'apprentissage étant, pour Naville, le critère à privilégier.

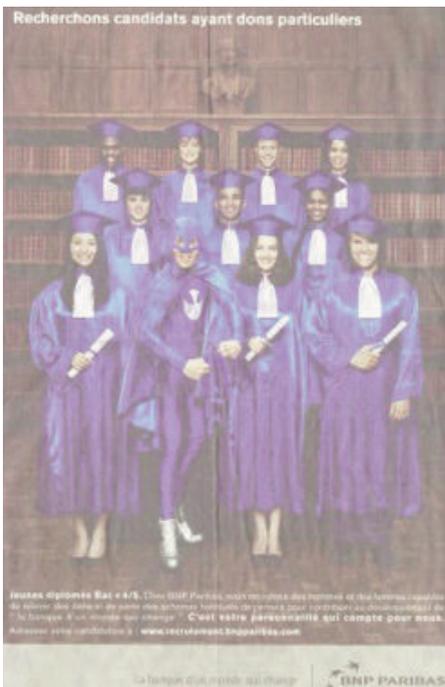


nomiques et sociaux, la preuve la plus manifeste étant selon lui l'absence de rapport constant entre qualification et rémunération. La critique d'une définition essentialiste de la qualification invite à faire l'analogie avec la notion de compétence. En même temps, si, comme le souligne Frétygné, « la promotion actuelle de la "logique compétence"... souffre des écueils déjà relevés par Naville », elle est néanmoins en rupture avec une logique de la qualification, rupture accrue par l'intrusion des CRS. L'individualisation s'y est en quelque sorte radicalisée, les modes de régulation collective (par exemple les conventions collectives de branche) ayant cédé la place à la négociation individuelle dans l'entreprise (par exemple l'entretien annuel d'évaluation).

Cette rupture s'inscrit cependant dans la continuité du point de vue de la logique entrepreneuriale. D'ailleurs, elle ne s'est pas opérée brutalement. Ainsi, en 1955, Touraine se proposait de rendre compte de l'évolution du travail ouvrier par une redéfinition progressive de la qualification, moins relative aux connaissances et aux savoir-faire qu'à des traits de personnalité qu'il appelle « qualification sociale » (d'après Buscatto, 2006).

• *De l'individualisation à la personnalisation*

L'opposition entre qualification et compétence n'apparaît néanmoins que quelques décennies plus tard, la première renvoyant alors clairement à des critères objectifs (diplômes, expérience, poste...), et la seconde aux qualités personnelles, non directement objectivables. Mais elle ne perdure pas en tant que telle. Car c'est la prise en compte égale de caractéristiques objectives et d'autres qui ne le seraient pas, qui ne pouvait se maintenir en tant que telle. L'élargissement de la notion de compétences à l'ensemble des savoirs, savoir-faire et caractéristiques personnelles, a permis une unification illusoire, légitimant des modes d'évaluation professionnelle ancrés dans le souci de l'individualisation et la subjectivité, et permettant ainsi aux dernières (référant à la personnalité) d'absorber les





premiers (diplôme, expérience, etc.). Ce processus peut être illustré par la publicité présentée ci-contre, qui représente l'apport du diplôme et l'apport des ressources personnelles pour le recrutement, en les représentant de façon contrastée. Le diplôme, saillant, y est inscrit dans la stéréotypie (les « premiers de la classe » au fond, bien rangés, face à une bibliothèque ancestrale) et marque l'uniformité. La personnalité en revanche se décline au premier plan, sur le mode de la différence et de l'affirmation de soi jusqu'à la prise de risque (*Superman*). Seule la personnalité permet donc de distinguer les candidats, le diplôme, bien que requis, n'apportant aucune information utile.

L'introduction des CRS, jusqu'à leur assimilation avec les compétences personnelles dans leur ensemble, s'inscrit-elle dans ce processus de légitimation ? Ou n'est-elle pas apte à ouvrir vers une reconceptualisation des savoir être en termes de savoir-faire relationnels, plus susceptibles d'objectivation ?

L'objectivation des compétences

■ Les CRS : des compétences empiriquement identifiables ?

Le flou conceptuel de la notion de compétences doit-il être attribué à sa fonction idéologique ? On pourrait tout aussi bien l'expliquer par l'imaturité scientifique d'une notion encore récente et couvrant un champ de pratiques très vaste ; auquel cas les tentatives d'y remédier devraient constituer un chantier important. Et les évolutions du monde du travail (flexibilité, communication...) devraient amener à repenser l'adaptation à un environnement instable en termes d'interaction permanente salarié \times situation \times environnement social, d'où la centralité des CRS.

Certes, l'usage inflationniste de la notion, comme l'étendue du champ sémantique qu'elle est susceptible de couvrir, est a priori pénalisante pour une définition précise. Mais ils témoignent aussi de son potentiel descriptif. Renvoyant aux relations à autrui, elle se prête en effet logiquement à une appréhension en termes de comportements de communication, lesquels concernent désormais tous les domaines et registres de l'activité professionnelle. Et les processus de communication sont observables. Une approche des CRS en ces termes pourrait-elle alors asseoir la notion de compétences sur des bases dégagées de toute emprise idéologique ? En même temps, une conceptualisation rapportée aux phénomènes de communication nécessiterait une prise de distance avec l'individualisation, au profit d'une centration sur les compétences collectives, la communication étant par définition intersubjective. La distance avec l'idéologie individualiste serait alors clairement marquée. Nous ferons ici quelques propositions pour la mise en œuvre d'une pareille démarche, et nous nous interrogerons sur ses éventuels obstacles.



■ Une définition objective des compétences en général

Une approche empirique des CRS se doit de prendre appui en premier lieu sur une définition scientifiquement acceptable de la notion de compétence même⁵. Par exemple, dans un article récent, Coulet (2011) propose un modèle descriptif et évaluatif exemplaire des compétences. Après avoir souligné la nécessité de pareille démarche, au regard du flou persistant de la notion, il propose de définir la compétence comme « organisation de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée ». Cette définition et le modèle qui en découle sont centrés sur la tâche, l'activité et la situation en tant que déterminant l'activité. L'organisation de l'activité, conçue en termes de schèmes, est au cœur du modèle. Les propositions de l'auteur en appellent certes à un travail théorique complémentaire, afin de donner à la notion « le statut d'un véritable concept scientifique », susceptible de répondre aux attentes en ce sens dans tous les champs concernés, « depuis l'entreprise jusqu'à l'école, en passant par les lieux de construction de ce qu'il est convenu d'appeler les compétences non académiques ».

Cela étant, qu'entend exactement l'auteur par cette dernière désignation ? Le fait est que, dans l'article, aucune référence n'est faite aux compétences « relationnelles », « sociales », à la personnalité ; on ne rencontre qu'une occurrence ponctuelle du terme « savoir-être », dans une démarche de prise de distance avec toutes les tentatives d'énumérations de compétences qui, selon l'auteur, ne sauraient permettre une conceptualisation sérieuse (approche en termes de juxtaposition d'éléments, non de processus). Et l'on ne décèle aucune prise de position quant au statut de ce registre de compétence. En somme, l'article de Coulet ne semble pas parler de la même chose que ce dont il est usuellement question autour des CRS ; et de fait, ces dernières ne sont jamais définies en ces termes. Pourtant, rapportées aux processus de communication, le modèle de Coulet paraît a priori susceptible de les intégrer.

CRS et communication : des rapports opaques

■ L'entretien d'évaluation : une situation de communication

L'évaluation des compétences utilise de façon presque exclusive l'entretien individuel. Nul n'y conteste le rôle déterminant de l'impression subjective (absence de critères strictement définis), mais son usage n'est pas pour autant délaissé. Ce mode d'évaluation est-il malgré tout incompatible en soi avec une

5. De telles définitions existent, notamment dans le champ de la psychologie du travail, mais elles sont peu fréquentes.



approche des compétences telle qu'envisagée ici ? Car il s'agit en somme d'une mise en situation – de communication en l'occurrence (Camus, 2004).

• *Nature de la subjectivité en entretien*

De fait, l'évaluation se résume le plus souvent à une application de théories normatives implicites faisant déduire automatiquement un trait de personnalité à partir de l'actualisation de stéréotypes⁶. L'attractivité physique, notamment de l'évalué, constitue une amorce privilégiée de laquelle sont inférées les qualités du candidat, au premier rang desquelles les CRS (Polinko et Popovich, 2001). On pourrait certes objecter que l'attractivité est une caractéristique utile lorsque le poste requiert des relations de séduction avec des partenaires-clients, *a minima* des relations de face-à-face. Mais de nombreux travaux sur la question (voir Garner-Moyer, 2011) démentent cette interprétation : la relation automatiquement établie entre attractivité physique et CRS est également observée, et déterminante, pour des embauches sans rapport avec les attributs du poste à pourvoir. De manière générale, l'entretien se focalise sur des attributs de la personne non nécessairement motivés au regard des caractéristiques objectivement requises. Et les CRS occuperaient ici une place privilégiée : elles seraient naturellement dotées de valeur, indépendamment du contexte opératoire dans lequel l'évalué serait amené à travailler – ce qui définit à strictement parler la normativité.

Ladite subjectivité ici mobilisée n'a donc rien à voir avec une impression d'ordre affectif (empathie spontanée éprouvée envers autrui), telle qu'actualisée dans un contexte de non-directivité focalisée précisément et expressément sur la relation à l'autre, et susceptible de libérer l'échange de tout ancrage normatif. Or, dans les pratiques usuelles, la dimension intersubjective de la relation est *a contrario* le plus souvent tenue à distance, comme si elle était porteuse d'un arbitraire bien supérieur à celui issu des repères normatifs, repères tout à la fois non conscients (associations automatiques) et assurés d'être partagés, donc garants d'une forme d'objectivité fondée sur le consensus probable.

• *Les comportements de communication en entretien*

Il n'en reste pas moins que l'entretien pourrait se révéler d'une certaine pertinence pour l'évaluation des CRS, pour peu là encore qu'on les définisse sur le registre de la communication. Car il y a bien ici adéquation entre une procédure évaluative relevant des pratiques de communication – l'entretien – et l'objet qui se donne à évaluer – un sujet communiquant en situation –, fût-ce une situation particulière, avec une tâche définie : cerner et présenter favorablement ses atouts professionnels, face à un autrui intervenant de façon plus ou moins coopérative.

6. Interviennent en particulier ici les théories implicites de la personnalité, dont l'étude constitue un terrain important de la psychologie sociale.



Mais l'évaluateur se focalise-t-il sur le registre de la communication ? Qu'observe-t-il de l'évalué sur ce registre ? La perception que peut avoir un évaluateur des CRS de l'évalué, au cours d'un entretien de recrutement par exemple, peut en tout cas être confrontée aux comportements effectifs des candidats. Ce fut d'ailleurs l'objet d'une recherche empirique (Camus, 2004) aux résultats édifiants : les candidats les mieux jugés sur des critères relationnels définis par le recruteur (capacité à travailler en équipe, ou encore goût pour les contacts), critères dont l'appréciation devait reposer sur des indicateurs observables (par exemple « le fait de parler des autres et pas seulement de soi », pour reprendre les termes du recruteur), furent en fait les moins bien classés par nous-mêmes à partir d'une analyse systématique des référents (moi/autrui) de leur discours. Faut-il en conclure que parler surtout de soi (s'affirmer), tout en donnant l'impression de s'intéresser avant tout aux autres, est en soi une CRS – à condition que le recruteur soit lui-même dupé ? Auquel cas, toute tentative d'objectivation des CRS risquerait d'opérer un démasquage incompatible avec leur valeur normative.

Les rapports entre CRS et communication apparaissent donc pour le moins problématiques. S'il semble logique de référer l'entretien, comme les CRS, aux processus de communication, cette référence reste d'ailleurs marginale dans la littérature.

• *Les CRS servent-elles à communiquer ?*

C'est même plutôt une certaine dualité conceptuelle implicite entre CRS et communication qui semble se dégager. Comme le remarquent Dubois et Charpentier (2006), en dépit de la préconisation du développement des échanges et du dialogue dans la communication interne de l'entreprise, les apports des sciences de la communication (et en particulier issus du dialogisme) « n'émergent guère dans les discours des professionnels de la communication en entreprise ». Et, de manière générale, les CRS ne sont jamais évoquées en termes de compétence communicative, notion issue de l'ethnographie de la communication et devenue incontournable dans le domaine, et qui désigne le fait de savoir utiliser le langage dans sa fonction pragmatique de communication⁷.

Pourtant, les formations à la communication foisonnent. Mais il s'agit le plus souvent d'une communication experte, professionnalisée, qui n'a plus grand chose à voir avec le dialogisme. Cela étant, se former à la communication n'est pas nécessairement intégrer les règles du marketing. Jobert (2006) défend au contraire une communication qui « ne sert pas à normer, à canaliser, à réprimer, elle est au contraire un instrument privilégié de l'intervention, une dimension du fonctionnement des personnes à stimuler au service de leur développement⁸ ». Il

7. Par distinction avec la compétence linguistique relative à la maîtrise des règles de la langue.

8. Par exemple : apprendre la communication latérale formateur-adultes en formation, pour dépasser la communication verticale maître-élèves. La perspective de Jobert est celle de l'intervention psychosociologique



insiste sur la parole en tant qu'expression des dysfonctionnements et support de la formulation d'un diagnostic partagé, parole également qui, circulant, devient « objet de réflexion collective », invitant au retour sur soi en même temps qu'à la confrontation à différentes logiques, à l'inscription dans les controverses ; et « l'intervenant est un opérateur de communication en tant qu'il ouvre ces espaces publics de délibération et de renormalisation proprement politiques ».

Il est question là, non pas de compétences, ni même de CRS, mais bel et bien d'un savoir-communiquer, ce dont les CRS prétendent rendre compte. Faut-il en conclure que la finalité de ces dernières serait sans rapport avec ce qui été évoqué jusqu'ici en termes de communication, et que la « démarche de l'expert », que Jobert oppose à l'intervention clinique, ne poursuit pas les mêmes objectifs que cette dernière, en dépit d'une grande ambiguïté dans leur explicitation ?

■ Le savoir communiquer : une affaire de personnalité ?

• *L'approche personologique...*

Dans quelle mesure la communication, en tant que processus intersubjectif, peut-elle être rapportée à des caractéristiques individuelles stables, relevant de la personnalité ? Et quelle serait la pertinence d'une telle tentative, a priori contradictoire dans ses fondements puisque n'intégrant pas l'ancrage situationnel des processus concernés ? C'est pourtant sur le registre personologique que sont décrites de façon privilégiée les CRS, sans interrogation quant à l'adéquation de ce registre à ce que l'on prétend observer. Pour exemple : y sont récurrentes les références au sens des personnalités, à la volonté de réussir, à l'autonomie, l'auto-discipline, la flexibilité, la tolérance..., traits dont la dimension relationnelle est traduite par un rapport constant et souvent implicite à un potentiel d'influence sur autrui⁹ exprimé en termes d'aptitudes ou de capacités.

Or, d'un point de vue psychosocial, la notion de personnalité est au cœur du modèle normatif de l'individualisme libéral (Beauvois, 2005), qui valorise la mise en avant des caractéristiques psychologiques pour expliquer les événements, tout en occultant les déterminismes sociaux. L'amalgame entre traits psychologiques et acquis professionnels (compétences au sens strict) est à cet égard exemplaire.

Cette psychologisation des compétences a pu être empiriquement illustrée dans le cadre du bilan, où nous avons montré (Camus, 2003) que l'évolution du bénéficiaire n'était pas tant perceptible sur le plan de la connaissance de soi (identification de nouvelles compétences), que sur la mise en conformité de son auto-présentation avec une certaine représentation de l'employabilité – et le contrôle de l'image de soi occupe une place essentielle dans les descriptions des CRS. Cette conformisation se traduisait essentiellement par une augmentation des attributs

9.. Potentiel visant *in fine* à la constitution de réseaux relationnels à partir de relations interindividuelles.



personnologiques dans l'autodescription¹⁰, au détriment des compétences professionnelles à strictement parler (registre descriptif de l'activité). Mais surtout, une évolution spécifique sur un registre bien ciblé avait été observée : celui référant aux CRS précisément (relations avec autrui). Une analyse plus poussée de cette évolution spécifique¹¹, et appuyée sur une catégorisation lexicale des traits (*tableau 1*), a mis en évidence la supériorité de la valeur normative des qualités dites sociales sur les qualités opératoires, mais surtout de ces qualités en tant qu'elles reflètent directement des états de la personne, non directement dérivables du registre de l'activité.

	<i>Adjectifs personnologiques</i> <i>Catégories de contenu</i>	
<i>Catégories lexicales</i>	Référence à l'exécution de la tâche	Référence à la relation à l'autre
<i>Référence à un faire*</i>	Persévérant, travailleur, attentif, créatif...	Compréhensif, attentionné, serviable, directif...
<i>Référence à un être**</i>	Conscientieux, rapide, original, propre...	Sociable, dynamique, diplomate, ouvert..

* Que l'on peut reformuler, en conservant la racine lexicale, au moyen d'un verbe d'action.

** Qui ne peut être exprimée qu'au moyen d'une proposition décrivant un état de la personne.

Tableau 1.
Catégorisation du lexique personnologique en fonction du contenu référentiel et de la modalité expressive.

En somme, le travail dans sa dimension exécutive et, plus largement, l'activité en général (le registre du faire) seraient, au regard de l'employabilité, des qualités moindres que les CRS les plus essentialistes. L'enjeu de la description de ses CRS relèverait alors fondamentalement de l'affirmation de soi (mise en valeur), sans aucun lien avec le rapport substantiel au travail.

• ... et ses paradoxes

La description des CRS n'est donc pas référée à des conduites émergeant du rapport entre une personne et une situation ; ce à quoi s'ajoute l'inconditionnalité de leur valeur. Il y a pourtant nombre de paradoxes autour de cette conception. Ainsi, il est assez fréquemment relevé que ces compétences, comme toutes les autres au demeurant, se forment avant tout dans les interactions sociales. Autre paradoxe : elles sont censées pouvoir s'acquérir – et la plupart des offres de

10. Par comparaison avec l'évolution de sujets en formation.

11. Non présentée dans l'article de 2003.



paradoxe : elles sont censées pouvoir s'acquérir – et la plupart des offres de formation professionnelle incluent aujourd'hui un module sur la question. Bref, les CRS dépendraient de la nature psychologique des gens, mais en même temps, le façonnage des comportements relationnels s'avérerait indispensable à tout projet d'insertion, *a fortiori* de réussite sociale. Les formations (le coaching notamment) proposent finalement une mise aux normes des comportements relationnels pour favoriser l'expression d'un soi authentique... – contradiction assise dans les racines impensées du modèle normatif de l'individualisme libéral.

Compétence communicative et communication opératoire : une conception alternative des CRS

Les savoir-faire relationnels peuvent être objectivés par des comportements communicationnels, dont la notion de compétence communicative (définie *supra*) est susceptible de rendre compte. Et les manifestations de cette compétence peuvent être constituées en catégories d'analyse définies par des indicateurs opérationnels. Or, les démarches descriptives de ce type, et dans lesquelles description et interprétation sont soigneusement distinguées, sont exceptionnelles dans la littérature sur les compétences¹².

■ L'analyse des processus communicationnels

Pourtant, avec les développements de l'analyse du discours depuis les années 1970 – et les nombreuses méthodes qui, de près ou de loin, s'y rattachent –, les outils utilisables à cette fin sont largement disponibles, en analyse des conversations par exemple, champ dont l'importance est aujourd'hui largement reconnue en sciences du langage. Les comportements observables sont multiples, par exemple : prendre la parole « au bon moment » (identification des « places transitionnelles ») ; utiliser des signaux régulateurs marquant l'écoute, l'approbation, etc. ; marquer formellement la connexion entre son propos et celui du locuteur précédent, marquage qui devra être d'autant plus explicite que le contenu nouveau est éloigné de ce qui précède ; utiliser la métacommunication pour gérer les dysfonctionnements (d'ordre affectif, conflit ; et/ou cognitif, désaccord, sur le propos en tant que tel ou sur les finalités de l'échange)... L'utilisation de ces indicateurs pour étudier l'ajustement entre partenaires au cours d'une tâche coopérative est illustrée dans Chabrol et Camus (1989) ; il y est notamment montré que la forme de la coopération (symétrique ou dissymétrique) est déterminée par des facteurs situationnels plutôt que par les caractéristiques particulières de chaque partenaire de l'échange. Il n'en reste pas moins que, sur la base de ces indicateurs,

12. Sauf dans le contexte de la didactique des langues.



des profils conversationnels peuvent être distingués, et traduits en termes de savoir-faire communicationnels, au demeurant distingués sur un registre essentiellement qualitatif, la complémentarité des contributions de chaque partenaire se prêtant mal à une hiérarchisation globale.

Ajoutons que ces analyses intègrent fréquemment le registre du non-verbal et du paraverbal (par exemple la méthode d'analyse de la gestualité proposée par Argentin, 1989), intéressant directement les formateurs aux CRS puisque n'étant pas sous contrôle conscient (et donc perçu comme particulièrement révélateur de la personnalité profonde), mais pouvant le devenir par apprentissage.

On peut également citer la logique interlocutoire, tout à la fois modèle théorique et méthode d'analyse, dont la pertinence a largement été éprouvée dans le monde du travail (voir notamment Kostulski et Trognon, 1998). L'analyse de la communication y est directement mise en rapport avec l'exécution des tâches, et la méthode permet de rendre compte de la coordination dans et entre les groupes de travail. En même temps, y est mis en évidence le rôle formateur des interactions, *via* la mobilisation de savoirs collectifs implicites.

Certes, ce type d'opérationnalisation suppose une analyse de l'activité en situation de travail, tandis que la notion de CRS réfère plutôt au travail prescrit qu'au travail réel. Et ce dernier appelle la mise en œuvre de compétences non formalisées mais qui, du point de vue des chercheurs dans le domaine, relèvent sans ambiguïté des compétences professionnelles. Les compétences communicationnelles telles qu'elles se manifestent ici paraissent ainsi très différentes des dites CRS. Mais ont-elles au fond le même objet ?

■ De l'analyse de la coordination dans l'exécution des tâches à la notion de compétences collectives

Deux différences fondamentales indissociables apparaissent entre compétences communicationnelles telles que présentées ci-dessus et CRS : le caractère opératoire d'une part, collectif d'autre part, des premières ; tandis que les secondes se focalisent sur l'individu, hors situation et activité particulières. En quoi cette double différence fait-elle porter l'intérêt sur les secondes plutôt que sur les premières, d'autant que l'objectivité joue sans conteste en faveur des premières ?

Le succès des CRS est régulièrement rapporté au fait que le travail sollicite de plus en plus la communication. Or, la communication est un processus collectif. D'ailleurs, l'analyse en logique interlocutoire se fait sur la base non pas des conduites individuelles, mais de leurs interrelations, donnant ainsi accès au raisonnement collectif sous-tendant et accompagnant l'activité. Les dimensions sociales et cognitives y sont étroitement liées, comme le montre Navarro (1998) en mettant en évidence le rôle joué par un niveau métacognitif dans l'élaboration



des compétences collectives, niveau permettant notamment la « représentation de la représentation du partenaire » – et l'enjeu ici n'a rien à voir avec le souci de l'impression produite, mais porte sur le réglage de l'échange nécessaire à la fonctionnalité de l'interaction.

Ici, production et interactions sociales sont en interdépendance. Les facteurs déterminant ces processus ne sont que pour partie liés aux caractéristiques des individus, et ce en interaction avec les caractéristiques des situations. Par exemple, dans une étude empirique sur les comportements discriminatoires au travail, Walkowiak (2005) montre l'impact de l'appartenance catégorielle (catégories sociodémographiques) sur l'efficacité de la communication entre salariés¹³. Elle observe notamment que l'homogénéité favorise l'accroissement des compétences collectives – ce en quoi la ségrégation répond à une certaine rationalité ; mieux la comprendre, à l'aide de ce type d'étude, devrait permettre de soutenir la mixité des groupes de travail sans nuire à l'efficacité communicationnelle. La dimension sociale des compétences est ici doublement montrée : compétences collectives étroitement liées aux interactions communicatives ; et détermination sociale de ces compétences.

■ Le filtrage idéologique dans l'analyse communicationnelle des CRS

Au regard de ces travaux, l'idéologie individualiste apparaît comme filtre cognitif faisant obstacle à une conceptualisation théoriquement fondée, et génératrice de pratiques d'évaluation et de gestion plus rationnelles, plus efficaces, mais aussi plus conformes à la déontologie que celles actuellement en usage dans le monde de l'entreprise. Or, mettre l'accent sur le collectif supposerait une remise en cause radicale des modes de management prônés par le libéralisme économique et incitant notamment à la concurrence entre salariés. Quoiqu'il en soit, il paraît à ce stade difficile de soutenir l'idée que la formation aux CRS serve de fait l'efficacité au travail.

L'usage des méthodes d'analyse de la communication en matière de CRS supposerait donc une reconceptualisation radicale de celles-ci : intégration effective du fondement relationnel de ces compétences, focalisation sur leur dimension intrinsèquement collective, mise à distance de leur supposée détermination personnalologique... Il arrive néanmoins que ces méthodes soient utilisées, notamment dans des travaux de recherche. A titre d'exemple, citons une grille d'analyse utilisée avec différentes variantes dans une école supérieure de commerce¹⁴.

13. Elle utilise des indicateurs tels l'intensité de la communication, la mobilisation ou non du réseau en cas de problème, le volume des échanges avec les supérieurs hiérarchiques, etc...

14. Les exemples précis qui figurent ici sont extraits de Mistral et Romey (2008).



Certains éléments y recouvrent effectivement des catégories d'analyse éprouvées dans les travaux de référence (par exemple l'importance des régulateurs verbaux, ou encore l'analyse du non-verbal et du paraverbal : posture, direction des regards, gestualité, intonation...). Mais l'analyse des conversations, et plus largement des comportements langagiers, semble méconnue des auteurs en tant que champ de recherche (les références y sont exceptionnelles). Il en résulte des catégories très intuitives, comportant de nombreux biais : confusion interprétation-description ; attribution automatique et non justifiée d'une valeur négative à certains comportements ; amalgames, implications présupposées, etc.

Exemple 1

Catégorie « Affirmation de soi » : c'est la capacité du sujet à affirmer ses idées et sa présence dans le groupe de discussion.

Exemples d'indicateurs : posture assurée (assise) ; gestuelle (parler avec les mains) ; être tourné vers l'interlocuteur ; ton et volume de la voix ; questionnement (cette capacité sera plus présente chez les leaders naturels ou les leaders désignés pour jouer ce rôle).

Commentaire

Les indicateurs sont ici du registre non verbal ou paraverbal (à l'exception du questionnement, comportement communicationnel), et ne relèvent en rien du contenu du propos. Ils peuvent être considérés comme objectifs (accord entre observateurs, bien que non mesuré ici). Mais ces indicateurs descriptifs sont interprétés (labels de la catégorie) en référence à un contenu (« idées »). Aucun indicateur relatif aux qualités de l'argumentation elle-même n'est proposé. La confusion description-interprétation se confirme dans la référence aux leaders, et repose sur l'assimilation idéologique affirmation de soi-affirmation de ses idées. La compétence ainsi objectivée relève donc bien d'un paraître social qui à lui seul peut légitimer une éventuelle vacuité du contenu du propos, la qualité des contenus argumentatifs ne semblant pas concerner les CRS.

Exemple 2

Catégorie « Intégration dans le groupe » : il s'agit pour le sujet de se faire accepter en tant que membre du groupe. Respecter les membres du groupe, leur fonction. Ne pas contredire/être contredit par un membre du groupe, ne pas prendre des initiatives personnelles sans en avoir averti les autres. Attitudes, postures « en décalage » avec les autres membres du groupe (tourne le dos, s'assoit loin des autres...). Savoir représenter les intérêts d'un groupe et pas seulement servir ses intérêts personnels.

Commentaire

Les indicateurs sont ici plus subjectifs que dans l'exemple précédent. Les présupposés idéologiques y apparaissent de ce fait plus immédiatement : valeur négative de la contradiction, du débat d'idées en général, mais plus encore : association dans un même item entre contradiction et « initiative personnelle », avec reprise dans le dernier item de la référence à l'opposition entre intérêt collectif et intérêt personnel. Les CRS supposent donc l'évitement du désaccord, considérant celui-ci sous l'angle non pas d'idées en confrontation, mais de l'expression d'une rupture avec le collectif, rupture



interprète en termes d'« intérêts ». L'individualisme est donc explicitement condamné, comme antithétique de la socialité, mais d'une socialité ici exclusivement formelle. Cet exemple rend compte de la contradiction entre : 1) une conception authentiquement politique de la communication, favorisant le débat contradictoire et permettant l'expression libre des idées, conception normativement affirmée ; 2) les pratiques effectives telles que décrites par Jobert (2006) : « Foisonnement des fausses ouvertures et des injonctions paradoxales ; invitations à penser qui s'accompagnent simultanément d'un recadrage de toute production débordant les limites ; espaces de délibération qui ressemblent à de pures mascarades, à des jeux de parole¹⁵... »

En somme, à l'interrogation que posent Dubois et Charpentier (2006) – la communication a-t-elle pour objet de « permettre l'émergence de paroles singulières, ou de les faire taire ? », confrontant ainsi la « communication persuasive (faire taire par l'adhésion) à la « communication dialogique » (le « conflit créatif ») –, la réponse est ici donnée : l'intégration dans le groupe suppose le faire-taire, et l'affirmation des idées se doit de n'être que formelle (idées conformes avec marquage de l'engagement du locuteur). La communication version CRS aurait finalement pour objet le faire-croire en la valeur de la parole singulière et en son émergence effective, pour mieux faire taire.

Les CRS, reflet d'une conception normative très particulière du « savoir-communiquer »

■ La séduction, masquage de la dissymétrie relationnelle

La notion de CRS permet de traiter les relations d'influence sur un mode terminologique qui les tient à distance de toute référence à la notion de pouvoir ou d'autorité – lesquels ne sauraient légitimement s'exercer sur des individus définis comme autonomes. En même temps, la référence à la communication – savoir-faire relationnel – explique l'importance qu'on lui accorde, « savoir communiquer » étant dans nos sociétés une prescription normative forte.

Or, que recouvre cette prescription normative ? Le premier domaine de la pratique dans lequel s'est imposée la formation aux CRS est celui de la relation « commerciale », c'est-à-dire d'une relation d'influence unilatérale qu'il s'agit, au moyen de stratégies de séduction, de faire passer pour une relation symétrique. Il en va en partie de même dans la relation de recrutement : relation de pouvoir qui, si elle est manifestement vécue en tant que telle par le partenaire en position basse – le candidat –, conduira à l'échec de sa candidature – il faut « savoir se vendre », quel que soit le poste à pourvoir. Nous avons d'ailleurs montré (Camus, 2004)

15. Contradiction dont les réunions de travail, dans quelque organisation que ce soit, permettent régulièrement de faire l'expérience.



que les entretiens les plus réussis (candidats sélectionnés) s'apparentaient à des conversations, avec alternance rapide de la parole et propos plus ou moins décousus du candidat, mais perçus par le recruteur comme bien argumentés ; tandis que l'exposé structuré et dense en informations de ses atouts pour le poste conduisait à un rejet du candidat.

Savoir communiquer, c'est donc savoir séduire, avec la nécessaire illusion d'une symétrie relationnelle. Le prototype de ce savoir-faire est en fait fourni par la publicité, lieu de professionnalisation de la communication. D'après Collette et Menet (2006), le savoir-séduire constitue d'ailleurs la stratégie primordiale des agences de communication. Et la symétrie relationnelle s'y traduit par la mise en avant d'une « subjectivité » empathique : référence aux sentiments, à l'éthique, à l'identité personnelle...

Mise en scène d'une subjectivité masquant la relation d'influence, savoir communiquer en tant que savoir donner de soi une image positive, CRS de plus en plus fréquemment assimilées au savoir-être, soit à la personnalité elle-même, comme si celle-ci ne pouvait être qu'une panoplie à exhiber... Ce sont les enjeux tant représentationnels qu'interactifs de la communication qui sont ici effacés, ou plutôt présumés comme découlant naturellement de cette visée, qui serait première, visée narcissique et manipulatrice, du savoir-communiquer.

■ Aisance et hiérarchie sociale

Le masquage des relations de pouvoir s'inscrit plus globalement dans le processus de légitimation nécessaire à la reproduction. Car par-delà les techniques de communication à visée explicite d'influence, l'aisance relationnelle n'est-elle pas le propre des classes dominantes – l'« aisance » définie par Bourdieu (1979) comme cet « effet d'imposition que réalisent, par leur existence même, ceux qui n'ont qu'à être ce qu'ils sont pour être ce qu'il faut être » ? Aisance que seul peut conférer l'habitus d'origine, et qui garantit la reconnaissance d'une appartenance commune sur la base de laquelle se constituent les réseaux relationnels utiles. Ce collectivisme de la grande bourgeoisie, décrit par Pinçon et Pinçon-Charlot (2000), est d'autant plus efficace que les ressources relationnelles des autres catégories sociales restent majoritairement conçues, et fonctionnent effectivement, sur un mode individualiste (relations interindividuelles plutôt que catégorielles). Dans quelle mesure est-il fondé de rapporter la facilité à constituer des réseaux à une compétence individuelle spécifique ? Il est de fait avéré (Castra, 2003) que l'insertion dans des réseaux est le facteur le plus déterminant de l'insertion, mais on ne peut pour autant considérer cette insertion indépendamment de sa détermination sociale.

Le réseau en tant que tel n'est pas seul en jeu quand on s'intéresse aux modes relationnels de la grande bourgeoisie ; car les comportements sociaux du grand



bourgeois apparaissent tout à fait exemplaires de ce qu'on entend par CRS – au point que l'enquête sociologique s'avère problématique (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2006) : le contrôle de soi dans le discours amène une maîtrise totale de la relation (maîtrise de la présentation de soi, intégrant l'hexis corporelle), encadrant strictement le propos de l'enquêté. En somme, s'il est un facteur G structurant les CRS – hypothèse improbable d'un point de vue psychométrique –, ce pourrait bien être précisément le capital social hérité, lequel, on en conviendra, n'a pas grand-chose à voir avec une compétence individuelle.

Quoi qu'il en soit, la notion de capital social¹⁶ est devenue incontournable pour traiter de l'employabilité, plus encore avec le développement des technologies de l'information et de la communication, mais là encore, face aux « inégalités numériques », ce capital reste une ressource distinctive. Ainsi, Granjon et Lelong (2006) montrent que sa distribution demeure inégalitaire, corrélée à la possession des autres formes de capital définies par Bourdieu.

Par ailleurs, la centralité du réseau relationnel dans la représentation sociale de l'employabilité ayant été montrée par Fointiat et Roques dès 2000, on pourrait se demander si le rôle déterminant joué par ce facteur n'est pas exposé à un processus de normalisation, voire de légitimation, susceptible de favoriser un désinvestissement des apprentissages professionnels eux-mêmes, et que la focalisation sur les CRS, *a minima*, entretient.

Conclusion : les techniques de communication, ou l'art de la pseudo-interactivité

Le savoir-communiquer auquel les CRS sont susceptibles de former relève *in fine* du marketing. Ceux qui détiennent un bon portefeuille de CRS ne disposent-ils pas – à l'instar des professionnels de la communication, ou de ceux qui, du fait de leur habitus d'origine, en ont reçu un apprentissage précoce – « d'une panoplie qui leur permet de réduire de façon appréciable les incertitudes de leur communication » (Brûlé, 1993) ? Se débarrasser des aléas interprétatifs de l'intersubjectivité, tel pourrait bien être l'objectif de fond des formations aux CRS. C'est-à-dire se débarrasser de la communication à strictement parler. La normativité de cette conception de la communication, conception que nous avons développée en termes de « modèle médiatique de la communication » (Camus, 2008), semble se généraliser à tous les domaines de la pratique sociale. Les CRS ne seraient en somme qu'un avatar de ce modèle, support idéologique de la reproduction sociale. ◆

16. En tant que réseau relationnel mais qui ne peut s'appréhender indépendamment de la stratification sociale, toutes les relations n'ayant pas la même valeur.



Bibliographie

- ARGENTIN, G. 1989. *Quand faire, c'est dire*. Bruxelles, Mardaga.
- BEAUVOIS, J.-L. 1994. *Traité de la servitude libérale. Analyse de la soumission*. Paris, Dunod.
- BEAUVOIS, J.-L. 2005. *Les illusions libérales, individualisme et pouvoir social. Petit traité des grandes illusions*. Grenoble, Presses universitaires.
- BOURDIEU, P. 1979. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.-C. 1970. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- BRÛLÉ, M. 1993. « Campagnes publicitaires : contrôles ». *Dans* : L. Sfez (dir. publ.). *Dictionnaire critique de la communication*. Paris, PUF, p. 1149-1151.
- BUSCATTO, M. 2006. « Introduction : quand la qualification fait débat(s) ». *Formation emploi*. N° 96, p. 5-10.
- CAMUS, O. 2003. « Le bilan de compétences : appropriation d'informations sur soi ou mise en conformité de l'autoprésentation ? ». *Education permanente*. N° 155, p. 119-137.
- CAMUS, O. 2004. « L'entretien de recrutement : contrat très particulier ou terrain modèle ? ». *Dans* : M. Bromberg, A. Trognon (dir. publ.). *Psychologie sociale et communication*. Paris, Dunod, p. 157-172.
- CAMUS, O. 2008. « Le modèle médiatique de la communication : un formalisme adapté au conformisme idéologique, inadapté au changement ». *Bulletin de psychologie*. N° 61(3)/495, p. 267-277.
- CASTRA, D. 2003. *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris, PUF.
- CHABROL, C. ; CAMUS-MALAVERGNE, O. 1989. « Coopération et analyse des conversations. » *Connexions*. N° 53, p. 39-68.
- COLLETTE, K. ; MENET, N. 2007. « La communication exposée par les agences. Une version économique de la séduction ». *Market Management*. Vol. 7, p. 39-51.
- COULET, J.-C. 2011. « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences ». *Le travail humain*. Vol. 74, p. 1-30.
- DIET, E. 2009. « Management, discours de l'emprise, idéologie et désubjectivation ». *Connexions*. N° 91, p. 65-83.
- DUBOIS, C. ; CHARPENTIER, J.-M. 2006. « Communication, interaction et action ». *Education permanente*. N° 167, p. 11-22.
- FOINTIAT, V. ; ROQUES, M. 2000. « Employabilité et formation (classique versus en alternance) : étude structurale d'une représentation sociale ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. Vol. 29, n° 4, p. 587-598.
- FRÉTIGNÉ, C. 2006. « Cinquante ans après... L'Essai sur la qualification du travail, de Pierre Naville ». *Education permanente*. N° 167, p. 167-176.
- GARNER-MOYER, H. 2011. « La beauté : l'attention qui lui est allouée en phase de recrutement ». *Revue internationale de psychosociologie*. Vol. XVII, p. 185-206.



- GRANJON, F. ; LELONG, B. 2006. « Capital social, stratifications et technologies de l'information et de la communication ». *Réseaux*. N° 139, p. 147-181.
- HAZAN, E. 2006. *LOR. La propagande du quotidien*. Paris, Raisons d'agir.
- HERMAN, G. 2007. *Travail, chômage et stigmatisation. Une analyse psychosociale*. Bruxelles, De Boeck.
- HIRTT, N. 2010. « En Europe, les compétences contre le savoir ». *Le Monde diplomatique*. Octobre.
- JOBERT, G. 2006. « Editorial : l'activité communicative, au cœur des pratiques de formation et d'intervention ». *Education permanente*. N° 167, p. 5-10.
- KLEMPERER, V. 1947. *ЛП, la langue du III^e Reich*. Paris, Albin Michel, 1996.
- KOSTULSKI, K. ; TROGNON, A. (dir. publ.). 1998. *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy, Presses universitaires.
- MAUGER, G. 2001a. « Précarisation et nouvelles formes d'encadrement des classes populaires. » *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°1/136-137, p. 3-4.
- MAUGER, G. 2001b. « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail. » *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°1/136-137, p. 5-14.
- MISTRAL, E. ; ROMÉY, B. (dir. publ.). 2008. *En quoi les compétences sociales appréhendées selon l'analyse de l'activité (ergonomie), interpellent-elles les RH ?* Amiens, Sup de Co, mémoire de recherche appliquée.
- NAVARRO, C. 1998. « Rôle des processus métacognitifs dans l'interaction fonctionnelle ». *Dans* : K. Kostulski, A. Trognon (dir. publ.). *Communications interactives dans les groupes de travail*. Nancy, Presses universitaires, p. 235-258.
- ORWELL, G. 1950. *1984*. Paris, Gallimard.
- PINÇON, M. ; PINÇON-CHARLOT, M. 2000. *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris, La Découverte.
- PINÇON, M. ; PINÇON-CHARLOT, M. 2006. *Voyage en grande bourgeoisie*. Paris, PUF.
- POLINKO, N.-K. ; POPOVICH, P.-M. 2001. « Evil thoughts but angelic actions : Responses to over-weight job applicants ». *Journal of Applied Social Psychology*. N° 31, p. 905-924.
- WALKOWIAK, E. 2005. « La nature individuelle, collective et sociale des compétences ». *Réseaux*. N° 134, p. 157-192.



Résumés / Abstracts

BERNARD LIÉTARD

Les premiers pas des bilans de compétences

En charge avec Josette Pasquier, à partir de 1984, du développement d'une politique de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience au niveau de la Délégation à la formation professionnelle, l'auteur rend compte de l'expérimentation des centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC), qui aboutira en 1991 à une loi ouvrant en France un droit au bilan de compétences dans le cadre d'un processus d'orientation éducative continue.

The first steps of skills assessment in France

Since 1984 the author, together with Josette Pasquier, has been in charge of the development of policies aiming at recognizing and certifying experiential learning at the « Professional Training Delegation », an administration of the French ministry of work, employment and professional training. In this article, he gives an account of the experimentation involving « Interinstitutional Centers of Skills Assessment » (CIBC), which was to lead, in 1991, to the creation of an individual's right to a personalised skills assessment in the context of a process of careers guidance and training.

JEAN-PIERRE SOISSON

Partir du salarié » et viser son autonomie

Le dispositif de bilan de compétences a de multiples origines : conceptuelle, économique, historique et politique. C'est à cette dernière dimension que s'attache cette contribution. Un entretien avec l'un des personnages politiques à l'origine du dispositif est l'occasion, vingt ans plus tard, de questionner l'opportunité de pérenniser le bilan de compétences au regard du contexte actuel. L'article resitue les éléments socio-historiques d'émergence et de contingence d'une loi en train de se faire.

Taking the employee as the starting point and aiming at his autonomy

The present system of skills assessment in France has multiple origins : conceptual, economic, historical and political. This contribution focuses on the last of these dimensions. An interview with one of the political figures behind the system provides an opportunity, twenty years on, to question the advisability of perpetuating skills assessment in the present context. The article resituates the socio-historical elements of the emergence and the contingency of a law in the making.

 THIERRY ARDOUIN
Le bilan de compétences : entre pratiques sociales et pratiques professionnelles, un dispositif frontière

Le bilan de compétences s'inscrit dans le cadre de la formation professionnelle continue ; réalité multiforme elle-même inscrite dans un continuum pouvant combiner information, bilan, analyse de projet, orientation, formation et validation. Dans cet ensemble, le bilan de compétences apparaît comme un dispositif « frontière », au confluent des mondes sociaux de la formation mais aussi des enjeux constitutifs des différents acteurs et de leurs positions. Frontière enfin en tant que déclinaison spécifique d'une action de formation où la question de la problématisation est primordiale.

The skills assessment : a system on the boundary between social and professional practices

Skills assessments form part of the process of professional training, which is itself a multifaceted reality within a continuum that can combine information, assessment, project analysis, careers guidance, training and validation. In this continuum, the skills assessment appears as a « frontier » at the confluence of the social worlds of training and of the challenges facing the different actors, their positions and issues. It is also a frontier insofar as it is the specific declination of an act of training in which the question of defining the problem to be solved is crucial.

 BERNARD GANGLOFF
Le bénéficiaire du bilan et son autonomie programmée

Empruntant à la psychosociologie de la volonté, le bilan de compétences confère à l'individu un statut d'acteur susceptible d'élaborer librement un projet en s'affranchissant des déterminismes externes. L'examen historique du concept de projet met cependant en évidence l'ancrage culturel, et donc externe, d'une telle approche. Cette dernière paraît en effet être le fruit d'une évolution des politiques économiques mises en place pour accompagner de nouveaux choix de sociétés. Les dernières décennies ont vu les Etats occidentaux s'orienter vers une culture de la complexité, de l'imprévisibilité, de la précarité, de la vulnérabilité, et vers



un recentrage politique sur un nombre limité de missions régaliennes. La réflexion proposée ici est articulée autour de ces différents éléments. Elle aboutit à considérer que cette conception de l'individu se prenant en charge, responsable de ses choix et de son évolution, cette conception de l'individu succédant à un Etat-providence qui se déresponsabilise pour mieux assurer sa pérennité, est associée à un processus de naturalisation non dépourvu de risques, tant sur le plan des identités individuelles qu'au niveau sociétal.

The beneficiary of the skills assessment and the programming of his autonomy

Borrowing from the psycho-sociology of free will, the skills assessment provides the individual with the status of being an actor able to develop his own project by breaking free from external determining factors. However, a historical review of the concept of project highlights the cultural, and therefore external, foundations of such an approach. This approach indeed appears to be the result of the development of economic policies created to accompany new choices concerning society. Recent decades have seen Western states moving towards a culture of complexity, unpredictability, precarity, vulnerability, and towards a political tendency to limit the number of the state's missions. This article's reflections are based around these elements and lead to the conclusion that this conception of the individual becoming responsible for his choices and development, this conception of the individual replacing an all-knowing welfare state to better ensure his future, is associated with a naturalisation process which brings its own risks, both at the level of individual identities and from a societal perspective.

JEAN-LUC BERNAUD

L'efficacité du bilan de compétences : pistes pour l'évolution des prestations

L'efficacité du bilan de compétences est un sujet de préoccupation pour les financeurs, prestataires, bénéficiaires et chercheurs concernés par cette prestation. Cet article propose d'analyser les éléments qui concourent à son efficacité. Après avoir rappelé les enjeux, il aborde la question des critères et des dispositifs d'évaluation de l'efficacité, ainsi que les principaux résultats observés dans des protocoles de recherche standardisés. Si, dans l'ensemble, les observations de terrain soulignent une bonne satisfaction à l'égard des prestations, un niveau de changement modéré est relevé dans les enquêtes quasi expérimentales. Plusieurs pistes pour améliorer l'efficacité du bilan de compétences sont exposées.

The effectiveness of the skills assessment : some suggestions for improvements to the service provided

The effectiveness of skills assessments is a concern for their financiers, providers, beneficiaries and for researchers in this domain. This article sets out to analyse the elements that contribute to their effectiveness. After brief reviewing the major



issues, it addresses the criteria and mechanisms for evaluating their effectiveness and the main results observed in standardized research protocols. If, on the whole, field observations show good levels of satisfaction with the service provided, a somewhat low level of change is observed in quasi-experimental surveys. The article concludes by outlining several avenues to be explored with a view to improving the effectiveness of skills assessments.

JEAN-PIERRE BELLIER

**Reconnaissance de l'expérience personnelle et professionnelle :
brève histoire d'une longue marche**

Mythes et légendes du bilan de compétences : comment pouvoirs publics et partenaires sociaux ont-ils su construire ensemble ce droit nouveau ? Cet article s'emploie à relater de manière systématique les différentes étapes d'élaboration d'un dispositif, le bilan de compétences, le développement puis la formalisation des pratiques, la stabilisation et la définition des concepts, la place et le rôle du législateur, les jeux et les enjeux institutionnels, les chausse-trapes et coups bas. Il résume vingt années d'heurs et de malheurs d'une pratique sociale aujourd'hui incontestée.

202

***Recognition of personal and professional experience : a brief history
of a long march***

Myths and legends around the skills assessment : how did governments and civil society manage to create this new right ? This article seeks to relate in a systematic way the different stages of development of a new system, that of the skills assessment in France. It gives an account of its development and the formalisation of its practices, its stabilisation and the definition of its concepts, the place and role of the legislator, its use and abuse at the institutional level, the dirty tricks to which it has been subjected. In short, it summarizes twenty years of the fortunes and misfortunes of a social practice which is today undisputed.

JOËLLE LASCOLS

L'évaluation qualitative des bilans de compétences

L'Accord national interprofessionnel de 1991, négocié par les partenaires sociaux, crée un droit au bilan de compétences et prévoit de faire établir par les OPACIF une liste de centres de bilans habilités. Dès 1992, le FONGECIF Rhône-Alpes élabore une procédure d'habilitation tout d'abord empirique puis de mieux en mieux structurée. Parfois discutée par les prestataires de bilan, cette démarche s'appuie sur des critères qualitatifs, garants de la déontologie. Le bilan de compétences, outil d'orientation et de gestion des ressources humaines, prend tout son sens au regard de la création par les pouvoirs publics d'un service public national d'orientation.



The qualitative evaluation of skills assessment

The French interprofessional agreement of 1991, negotiated by the trades unions and employers' organisations, created an individual's right to a skills assessment and the establishment, by the regional collectors of training taxes (OPACIF), of a list of authorized centres of skills assessment. By 1992, the Rhône-Alpes region's collector (FONGECIF) had developed a procedure for the authorization of such centers which was at first somewhat empirical but which soon became better structured. At times contested by the providers of skills assessments, this approach was based on qualitative criteria, guaranteeing the ethics of the centers concerned. Skills assessment, a tool for careers guidance and human resource management, thus acquired credibility as a national public service of careers guidance.

CHRISTELLE CHAUDRON, SYLVAIN LACAÏLE

Le bilan de compétences : son public et ses attentes, ses contributions et ses effets

Cette contribution s'appuie sur une étude qualitative et quantitative par questionnaire réalisée par le FONGECIF Auvergne sur 2010 et 2011. Elle développe une analyse des résultats en les mettant en tension avec deux axes de questionnement que sont la place et le rôle du salarié dans la démarche, et les spécificités du cadre réglementaire du dispositif. Les constats et les analyses semblent indiquer une place relative accordée au salarié, ou ressentie comme telle par ces derniers, et une prise en compte tout aussi relative des spécificités réglementaires du dispositif par les professionnels qui le pratiquent. A l'inverse, alors que les textes consacrent le travailleur comme acteur central du bilan, ce dispositif apparaît plus personifié par le conseiller que par celui qui en bénéficie. La réponse à la question posée de l'acteur principal du bilan est ici fournie par les travailleurs eux-mêmes. Et leur réponse n'est peut-être pas celle qui était prévue par les textes.

Skills assessment : its beneficiaries and their expectations, its contributions and its effects

This article is based on a qualitative and quantitative survey, conducted by questionnaire, by the Auvergne FONGECIF (the region's collector of training taxes) in 2010 and 2011. It develops an analysis of the results by examining them from two perspectives ; the place and role of the employee in the process, and the specific regulatory framework of the system. The observations and analyses suggest that the employee plays, or at least feels that he plays, a relatively minor role in the process, and they also suggest that the professionals involved in the process tend to minimise the specific rules of the system. Conversely, while the texts place the employee at the centre of the assessment, the system seems to be more personified by the advisor than by the beneficiary. The answer to the question as to who is the key player of the assessment is provided here by the workers themselves. And their response is perhaps not the one intended by the legislation.



HÉDIA ZANNAD, SARAH ALVES

Du bilan de compétences au projet professionnel : linéarités et détours

Parce que les bilans de compétences ne débouchent que rarement sur l'élaboration et/ou la réalisation d'un projet de changement, l'objectif est d'en comprendre les raisons à travers quatre études de cas. Trois explications d'ordre interne au bilan ressortent de l'analyse conduite par les auteures : le bilan pousse à travailler davantage les processus cognitifs que les processus émotionnels et conatifs ; il renvoie au principe de réalité du sujet social plutôt qu'au principe de plaisir de l'individu ; enfin, il joue un rôle productif plutôt que curatif.

From skills assessment to the professional project : direct routes and deviations

Given that skills assessments seldom give rise to the construction and/or the implementation of change projects, this article examines this discrepancy through four case studies. The analysis highlights three internal explanations : the assessment works more on cognitive than on emotional or conative processes ; it insists on the principle of reality rather than the principle of pleasure ; finally, it plays a productive role rather than a curative one.

204

MARIE ANTHOR

Les groupes d'échanges de pratiques en centre de bilan de compétences

Cet article relate deux expériences de participation à des groupes d'échanges de pratiques entre des professionnels de centres de bilans. La première traite de l'approche engagée par quatre responsables de centres ayant d'abord travaillé sur des objectifs opérationnels liés à des commanditaires communs, puis qui ont progressivement mis en œuvre une analyse de leurs pratiques. La deuxième expérience est centrée sur un mode d'échanges de pratiques visant la clarification des méthodes et l'amélioration de la lisibilité de leurs actions. Dans ces deux groupes, le sens du professionnalisme des participants est renforcé par cette démarche d'échange de pratiques.

Groups of best practice sharing in skills assessment centers

The purpose of this paper is to relate two distinct experiences of sharing best practice between professionals in the field of skills assessment. The first focuses on the process engaged by four directors of skills assessment centers who progressively implemented a best practice sharing approach in order to meet the operational objectives of joint clients. The second is centred around the mode of best practice sharing for research purposes between professionals in an attempt to clarify their approach and improve the intelligibility of their work. In both groups, all participants felt their sense of professionalism was being reinforced through the process of best practice sharing.



ANDRÉ CHAUVET

Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences ?

Si le texte de loi de 1991 fournit un cadre au bilan de compétences, plusieurs études montrent une grande variété de postures des professionnels. Cela renvoie aux ambiguïtés sur les finalités du bilan de compétences, notamment la place de la dimension évaluative et experte, mais aussi l'articulation entre un travail rétrospectif et stratégique. L'interrogation concerne également les leviers de l'appropriation et de l'engagement pour la personne. Il s'agit de montrer les effets de la posture professionnelle sur l'engagement de la personne en proposant notamment un modèle des différentes logiques posturales à l'œuvre, avant de souligner l'intérêt et la pertinence d'une posture collaborative et délibérative, notamment au regard de travaux sur la mobilisation du pouvoir d'agir.

What position should professionals adopt regarding skills assessment ?

The French legislation provided a framework for the skills assessment but several studies show a wide variety of professional stances. This variety in turn questions ambiguities about the goals of the skills assessment, especially concerning the place of evaluation and expertise, and the articulation between the retrospective and the forward-looking, strategic, aspects of the assessment. There are also questions concerning the beneficiary's ownership of the process and his commitment to it. This article sets out to show the effects of the role played by professionals on the beneficiary's commitment by proposing a model of the different logics in play, before underlining the value and relevance of a collaborative and deliberative stance, particularly with regard to work on mobilizing the power to act.

SYLVAIN LACAÏLLE

Les ingrédients actuels du bilan sont-ils solubles dans le cadre réglementaire des années 1990 ?

Le bilan de compétence a été créé au cours des années 1980-1990 pour permettre à des travailleurs de se positionner et de jouer leur rôle de manière autonome et stratégique dans les ruptures, les évolutions et les transitions professionnelles de leur parcours. Pour cela, le législateur a voulu leur donner les mêmes droits et obligations que les autres acteurs du bilan. Les pratiques et leurs évolutions, tout comme les professionnels qui les ont animées, ont marqué de leur empreinte et de leurs concepts une pratique en construction. Certaines ont peu à peu fait perdre de vue cet objectif de départ et ont contribué à rendre plus imprécis la place et le rôle réels tenus par les salariés dans leur bilan. Les ingrédients actuels du bilan sont-ils toujours cohérents avec les finalités sociales du dispositif définies en 1991 ? A quel prix cette cohérence peut-elle de nouveau être d'actualité ?

Is the current practice of skills assessment consistent with the regulatory framework of the 1990s ?

Skills assessments were created in France during the period 1980-1990 to allow workers to position themselves and to play their own independent and strategic role in the breaks, changes and transitions of their professional careers. To this end, the intent of the legal framework was to give them the same rights and obligations as other players involved in the skills assessment. The way assessments are carried out, and developments in practice, as well as the professionals involved, have all left their conceptual marks on the system during its period of construction. Some of these marks have gradually obscured the original objective and helped render imprecise the real place and role played by employees in their assessments. Is the present practice of skills assessments still consistent with the social aims of the system as it was defined in 1991 ? What price must be paid for a return to this consistency ?

DANIEL GALMIER, VICTOR TROYANO

Le temps du bilan

Le bilan de compétences offre la possibilité de mobiliser du temps pour soi. Un temps consacré, tant il est le fruit d'une conquête personnelle. Le temps du bilan est un temps organisé entre prise de parole et retour sur soi. Il s'appréhende comme un temps qui facilite la reconstruction de soi à l'égard de son passé afin de mieux appréhender la projection de soi dans le futur, un temps auquel la méthode de l'histoire de vie peut fournir une contribution intéressante.

The time for assessment

A skills assessment offers the individual time for him or herself. This is a consecrated time, as it is the fruit of a personal conquest. The time of the assessment is organized between oral expression and introspection. It is apprehended as a time which facilitates the reconstruction of self with respect to the past in order to better understand the projection of self into the future, a time in which the method of life history can provide valuable input.

HÉLÈNE LEGAY

La légitimité du bilan de compétences dans les pratiques RH

L'articulation du bilan de compétences avec les projets collectifs mis en œuvre au sein des entreprises semble difficile, alors même que le contexte économique actuel amène aussi bien les salariés que les entreprises à engager des réflexions orientées sur la gestion de carrière. Le bilan de compétences est un dispositif pouvant être un réel allié dans les pratiques RH ; cependant, sa légitimité demande à être renforcée. Son positionnement résultera d'une vision partagée sur l'enjeu du management par les compétences.



The legitimacy of the skills assessment in HR practices

The articulation of the skills assessment with collective projects implemented within companies is not without its difficulties, especially as the current economic environment means that not only employees but also companies undertake reflections oriented towards career management. Skills assessment is a system that can be a real ally in HR practices but its legitimacy needs to be strengthened. Its eventual place will depend on a shared vision of the challenge of management by skills.

ODILE CAMUS

**L'évaluation des compétences relationnelles et sociales :
obstacles idéologiques et reconceptualisations nécessaires**

Cet article pose la question d'une éventuelle objectivation de la notion floue de compétences relationnelles et sociales. Cette démarche permettrait de les extraire de leur ancrage idéologique, issu de leur contexte socio-historique d'émergence. Une redéfinition opérationnelle en référence à la compétence communicative est possible, moyennant une reconceptualisation référant ces compétences à des processus collectifs. Mais elle s'avère incompatible avec leur visée fondamentale : savoir séduire et influencer, et non pas communiquer à strictement parler. Il s'agit en somme d'une notion légitimante, dont la charge idéologique n'est pas accidentelle.

***The assessment of social and interpersonal skills :
ideological obstacles and necessary reconceptualisations***

This article raises the question of the possibility of objectivising the rather fuzzy notion of interpersonal and social skills. This would free them from their ideological grounding, the result of the socio-historical context in which they first appeared. An operational redefinition in reference to communicative competence is possible, but depends on a reconceptualisation relating these skills to group processes. But it is incompatible with the fundamental purpose behind these skills : to seduce and influence, rather than simply to communicate. Reconceptualisation is thus a legitimizing concept, whose ideological load is not accidental.

La naissance de la formation professionnelle en Suisse : entre compétences techniques et éducation morale¹

LORENZO BONOLI, chercheur senior et coordinateur de domaine « Master of Science »
à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Lausanne
(lorenzo.bonoli@iffp-suisse.ch).

*L'apprentissage professionnel rend capable d'exercer
un travail qualifié, assure par là un salaire plus haut,
augmente la joie dans le travail et protège en même temps
de l'avidité des plaisirs et de leurs conséquences.*
(Otto Stocker, 1917).

En Suisse, comme dans la plupart des pays européens, la formation professionnelle se constitue dans sa forme institutionnelle moderne dans la deuxième moitié du XIX^e et le début du XX^e siècle. C'est à cette période que les différents Etats européens commencent à légiférer dans le domaine pour donner forme à des systèmes différents, reflétant les caractéristiques socio-historiques et politico-économiques internes. Pour la Suisse, les cinquante ans entre 1880 et 1930 sont décisifs. C'est là que l'ensei-

gnement professionnel ou technique, en particulier sous sa forme traditionnelle de l'apprentissage chez le patron, commence à attirer l'attention des différents acteurs du monde économique et politique, et s'impose progressivement comme un instrument indispensable pour relancer l'économie nationale et assurer la stabilité socio-économique de l'Etat².

L'enjeu de cet article sera de reconstituer les étapes principales du processus d'institutionnalisation de la formation professionnelle en Suisse, en souli-

1. Cet article est le résultat des activités de recherche sur l'histoire de la formation professionnelle menées au sein de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), centre de compétence de la Confédération suisse dans le domaine de la formation professionnelle. Pour information : www.iffp-suisse.ch.
2. L'histoire de la formation professionnelle en Suisse reste relativement peu étudiée. Mis à part deux textes classiques, le premier en allemand, le deuxième en français, écrits dans les années 1980 (Wettstein, 1987 ; Tabin, 1989), il faut attendre ces dernières années pour voir les études de portée générale sur la thématique se multiplier et devenir plus approfondies : Gonon (1997, 1998) ; Surdez (2005) ; Osterwalder et Bauder (2008) ; Criblez (2008) ; Mena (2009) ; Wettstein et Gonon (2009) ; Berner, Gonon et Ritter (2011) ; Berner et Ritter (2011).

gnant non seulement la complexité du cadre politico-économique, caractérisé par le fédéralisme et par le rôle clé joué par les associations professionnelles, mais encore en relevant la conception de la formation professionnelle qui a accompagné son institutionnalisation. Une analyse des débats de l'époque, réalisée sur la base d'un corpus de sources écrites entre 1880 et 1930 par des politiciens, juristes, enseignants, responsables de l'instruction publique, représentants des travailleurs et des patrons, etc., permettra de mettre en évidence la complexité des arguments convoqués en faveur de la promotion de cet enseignement³. D'une part, l'argument principal est d'ordre technique et économique : le besoin des entreprises suisses de s'assurer une main-d'œuvre qualifiée pour relancer l'économie nationale. D'autre part, des préoccupations d'ordre moral et social jouent également un rôle important dans les débats de l'époque, ouvrant ainsi à une conception de la formation professionnelle visant non seulement à transmettre des compétences pratiques immédiatement utilisables dans la pratique professionnelle, mais aussi à assurer une éducation globale aux jeunes en tant que futurs citoyens. La citation en exergue d'Otto Stocker,

secrétaire au Bureau d'orientation professionnelle de Bâle, est symptomatique d'une telle conception, où s'articulent plusieurs niveaux d'argumentation, du niveau technique au niveau moral et social. L'analyse de ces différents niveaux permettra ainsi de mettre en évidence la complexité des rôles attribués à la formation professionnelle au moment de sa naissance : non seulement en tant que formation technique, mais aussi en tant qu'instrument de politique économique et sociale.

La crise des formes traditionnelles d'initiation aux métiers

Considéré du point de vue de l'apprentissage des métiers, le XIX^e siècle se présente comme un siècle de crise et de grands bouleversements : « Aujourd'hui, de l'aveu de tous, l'apprentissage subit une crise des plus graves. L'apprentissage se meurt ! On ne fait plus de bons apprentis ! Tel est le cri général⁴. » C'est ainsi que s'exprime, en 1890, Robert Comtesse, conseiller d'Etat neuchâtelois et futur président de la Confédération suisse, dans un rapport sur *La question de l'apprentissage*, qui sera à l'origine de la première loi cantonale suisse en la matière.

3. Les sources consultées proviennent en grande partie du réseau des bibliothèques suisses – www.swissbib.ch – (livres, brochures, articles, journaux de l'époque) ; des archives des quotidiens *Gazette de Lausanne* et *Journal de Genève* – www.archivesletemps.ch – ; des archives de la Confédération suisse – <http://www.admin.ch/ch/f/ff/index.html> – et des cantons (lois, règlements, rapports, comptes rendus) ; et du fonds d'archive « Pestalozzianum » conservé à la bibliothèque de l'IFFP-Zollkofen.

4. Au tournant du siècle, en France également de nombreux commentateurs dénonceront la « crise de l'apprentissage » dans des tonalités tout autant catégoriques, comme sous la plume de Pierre Brizon, professeur à l'École pratique d'industrie de Rennes : « L'apprentissage se meurt ! L'apprentissage est mort » (p. 9). Cf. aussi Fouqué (1900), Charlier (1906), Debolo (1906).

Les causes de cette crise sont multiples, mais elles peuvent être mises en relation en grande partie avec les deux révolutions qui bouleversent la Suisse, comme l'Europe entière, vers la fin du XVIII^e et le début du XIX^e siècle : la Révolution française et la révolution industrielle.

Venant mettre un terme à une période d'instabilité politique consécutive à l'occupation des troupes françaises du territoire suisse en 1798 et à l'instauration de la république Helvétique (1798-1803), l'Acte de médiation, signé par Napoléon en 1803, redonnera à la Suisse une organisation fédérale et introduira le principe de la liberté de commerce et d'industrie, qui déterminera la fin du système des corporations et inaugurerà une période de grande liberté sur le plan économique. L'abolition du système des corporations eut cependant comme effet collatéral la disparition du système d'initiation aux métiers, qui s'était constitué au fil des siècles et qui avait assuré pendant longtemps, dans plusieurs cantons suisses comme ailleurs en Europe, la transmission des savoirs professionnels.

Parallèlement, à partir du début des années 1800, le développement du « machinisme » amènera un bouleversement non seulement dans les moyens de production, mais plus généralement dans la structure même de la société de

l'époque, avec la création des districts industriels, l'exode des populations paysannes et la naissance du prolétariat. L'introduction des machines, avec la simplification des tâches professionnelles qu'elle entraîne, eut une conséquence importante sur le rôle des qualifications des travailleurs, du moment où il n'était plus nécessaire d'être formé pour être productif et pour recevoir un salaire, aussi petit fût-il. L'initiation aux métiers se trouva ainsi, au début du XIX^e siècle, sans ses structures traditionnelles liées aux vieilles corporations et en concurrence directe avec la possibilité de travailler dans l'industrie naissante comme main-d'œuvre non qualifiée.

En outre, les effets de ces deux bouleversements se faisaient sentir également au niveau des rapports entre les individus et en particulier entre patrons, apprentis et familles. Emil Savoy, préfet de la Gruyère et auteur d'une monographie sur *L'apprentissage en Suisse*, relevait que, en même temps que les deux révolutions que nous venons d'évoquer, une troisième cause doit être considérée pour expliquer la situation de crise de l'apprentissage : l'« abandon du grand principe chrétien de charité mutuelle qui unissait le patron à l'ouvrier ou à l'apprenti » (Savoy, 1910, p. 2). De façon analogue, Louis Zwahlen⁵

5. Zwahlen reprend ici vraisemblablement la formulation d'Octave Gréard, inspecteur général de l'Instruction publique à Paris, qui utilise ces mots pour décrire la crise de l'apprentissage dans son rapport « Des écoles d'apprentis » (cf. Gréard, 1872, p. 17). Il serait intéressant d'approfondir davantage les influences réciproques des débats français et suisses sur la question. Il est évident que les premières lois cantonales suisses s'inspirent et reprennent des formulations de la loi française de 1851 sur les contrats d'apprentissage ; vers le tournant du siècle, certains commentateurs français considèrent les différentes législations cantonales suisses comme des exemples à suivre pour la France (Fouqué, 1900 ; Debolo, 1906 ; Dubief, 1910).

(1892), serrurier à Lausanne et auteur d'un rapport sur l'état de la formation professionnelle dans le canton de Vaud, évoquait, à côté des deux révolutions, l'« imprévoyance des familles, [l']indifférence des patrons, [l']impuissance de la loi » comme éléments contribuant « à faire négliger, pour ainsi dire, l'éducation de l'apprenti ». Ces considérations peuvent nous paraître pour le moins curieuses, mais les deux auteurs mettent le doigt sur une préoccupation très présente à l'époque. Que ce soit l'abandon du « principe de charité », l'« indifférence des patrons » ou l'« imprévoyance des familles », les deux auteurs font référence de façon plus ou moins directe à la perte des repères socioculturels traditionnels et à l'impression d'une dégradation des relations entre les personnes dans le monde du travail, due à l'apparition d'une nouvelle logique de gain à tout prix et à court terme, ou encore d'un « esprit de lucre qui révolte », pour reprendre une expression de Comtesse (1890, p. 21). Dans ce contexte de bouleversements politiques, économiques et sociaux, l'apprentissage se trouve effectivement encerclé entre les intérêts des patrons, les besoins des familles et l'absence de réglementations légales dans le domaine. Les patrons délaissaient l'apprentissage, préférant la main-d'œuvre peu qualifiée et meilleur marché, mais néanmoins adaptée aux nouvelles méthodes de production industrielle. De leur côté, les familles préféraient souvent ou étaient contraintes d'envoyer leurs enfants travailler comme

manœuvres dans une fabrique plutôt que de les placer en apprentissage. Dans une telle situation, on ressentait clairement l'absence de dispositions légales promouvant la formation professionnelle et contrôlant son bon fonctionnement.

Prise de conscience et premières réactions

La Confédération

En Suisse, une prise de conscience des problèmes de la formation professionnelle n'intervient que vers la fin du XIX^e siècle. La date charnière est celle de 1883, où le gouvernement fédéral lança une enquête sur tout le territoire pour mieux comprendre la situation de crise des entreprises des arts et métiers, mises sous pression par la grosse industrie nationale et par la concurrence internationale.

Cette enquête relèvera, en même temps que la situation problématique de la formation professionnelle, son importance pour relancer l'économie nationale qui, ne pouvant compter sur des ressources naturelles propres, devait miser davantage sur la qualité de sa production. Répondant aux résultats de l'enquête, le gouvernement fédéral manifesta sans ambiguïté son intention de promouvoir l'enseignement professionnel, en marquant par là un changement dans la perception de la formation aux métiers qui cesse d'être considérée comme une question privée, intéressant les patrons à la recherche de main-d'œuvre qualifiée ou les travailleurs à

la recherche d'une profession, pour devenir une question d'intérêt national et surtout un outil de politique économique pour assurer le bien-être général de la nation.

Cependant, à l'époque, le pouvoir fédéral avait une marge de manœuvre limitée. La Constitution fédérale en vigueur n'attribuait pas à la Confédération la compétence de légiférer ni dans le domaine de l'instruction ni dans le domaine des arts et métiers. Seuls les cantons avaient ces prérogatives. Pour contourner ces limites de compétence, la Confédération proposa un arrêté fédéral dans lequel elle s'engageait à subventionner les institutions déjà actives dans le domaine de l'enseignement professionnel, sans pour autant établir des dispositions au niveau organisationnel, qui auraient été vraisemblablement mal reçues par les cantons, toujours jaloux de leur autonomie.

L'impact de cet arrêté, adopté sans opposition majeure en 1884, fut important. Non seulement les différentes institutions purent se développer en voyant le nombre des étudiants augmenter progressivement, mais cet arrêté inaugura également une forme de pilotage fédéral de la formation professionnelle à travers des subventions encore en vigueur aujourd'hui ; enfin, ne choisissant pas de privilégier tel ou tel modèle de formation professionnelle, l'arrêté en question confirma

le paysage composite de la formation suisse, où coexistaient, et finalement coexistent aujourd'hui encore, le système d'apprentissage en alternance entreprise et école et la formation professionnelle à plein temps dans des écoles d'arts et métiers⁶.

Cependant, n'intervenant pas dans l'organisation concrète de la formation professionnelle, cet arrêté laissait pendante une série de problèmes qui allait de l'hétérogénéité des différentes institutions réparties sur tout le territoire suisse au contrôle de la qualité de la formation fournie et à la protection des apprentis contre les risques d'exploitation et de mauvais traitements.

Pour répondre à ces enjeux, deux autres acteurs interviendront au tournant du siècle dans le processus de développement de la formation professionnelle : les associations professionnelles et les cantons.

Les associations professionnelles

Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, on assiste à la création de nombreuses associations professionnelles aussi bien d'employés que d'employeurs, au niveau régional d'abord, national ensuite. C'est dans les milieux professionnels que les carences du système de formation étaient le plus souvent relevées. Pour réagir à ces manques, ces associations jouèrent un rôle de premier plan en organisant au niveau

6. Aujourd'hui, en Suisse, les deux modèles sont toujours existants, même si le système dual est de loin le plus développé. En 2011, plus de 80 % des jeunes en formation professionnelle suivent un apprentissage dual (données de l'Office fédéral pour la formation professionnelle et la technologie 2011, <http://www.bbt.admin.ch>).

local des cours professionnels. Il s'agissait souvent de cours du soir ou du dimanche qui étaient suivis, après la journée de travail, par des adultes affiliés désirant se perfectionner, mais aussi par les jeunes apprentis pour apprendre le métier, sans qu'une distinction nette entre perfectionnement ou formation de base apparaisse clairement. Ces cours prévoyaient notamment l'enseignement du dessin, de la comptabilité, de la correspondance commerciale, des langues étrangères, mais ils offraient aussi des introductions techniques à tel ou tel métier dans le domaine commercial ou artisanal⁷.

Ces associations commencèrent également à régler l'apprentissage et à introduire des examens de fin d'apprentissage pour leurs catégories respectives. Au tournant du siècle, les principales associations professionnelles, comme l'Union suisse des arts et métiers (USAM) et la Société suisse des commerçants (SSC) organisaient des examens de fin d'apprentissage uniformes dans la plupart des cantons. Le rôle de ces associations fut décisif également dans le processus d'uniformisation du système de formation professionnelle au niveau national, et ce n'est pas un hasard si ces associations, avec leur engagement transcan-

tonal, étaient parmi les premières à réclamer une loi fédérale en la matière. Elles participèrent d'ailleurs activement aux débats préparatifs à la loi fédérale de 1930 en proposant à plusieurs reprises des projets de loi, parmi lesquels celui de l'USAM de 1918, qui servit de base aux discussions pour l'établissement du texte adopté.

Les cantons

Les gouvernements cantonaux représentent le troisième acteur qu'il faut considérer pour comprendre le développement du système suisse.

Chargés de compétences dans le domaine de l'instruction, les cantons organisèrent, à partir du début du XIX^e siècle, le système d'éducation obligatoire et établirent également les bases pour les premières institutions dans le domaine professionnel, en fondant, souvent en collaboration avec les communes, des écoles techniques, écoles de dessin ou écoles d'arts et métiers, et en organisant, à l'instar des associations professionnelles, des cours du soir ou du dimanche. Cependant, en ce qui concerne l'apprentissage chez le patron, les législations cantonales se trouvaient souvent démunies. C'est seulement vers la fin

7. A titre d'exemple, nous pouvons mentionner ici les cours organisés par le Syndicat des employés et employés de bureau et de magasin de Genève pendant l'hiver 1902, qui prévoyaient les « cours professionnels suivants : allemand (élémentaire), durée six mois ; anglais (élémentaire), durée six mois ; comptabilité (complet), durée six mois ; sténographie et machine à écrire (élémentaire), six mois » (*Journal de Genève*, 28 septembre 1902) ; ou encore les cours d'introduction au métier de ferblantier organisés pour les « ouvriers syndiqués ou non, ainsi que les apprentis » par le Syndicat des ouvriers ferblantiers de Lausanne (*Le Grütli*, 20 octobre 1897) ; ou, enfin, les cours organisés par la Société des maçons suisse « comprenant la comptabilité industrielle, la construction, la géométrie descriptive et le dessin » (*ibid.*).

du XIX^e et le début du XX^e siècle que les cantons commencèrent à se pencher sur la crise touchant ce type de formation professionnelle.

Dans un rapport déjà cité, Comtesse (1890) soulignait la nécessité d'une législation qui puisse « fixer les limites que l'initiative privée, que le maître d'apprentissage ne devra pas dépasser dans l'intérêt de la personnalité de l'apprenti, de son émancipation physique et morale ». Cette considération montre bien la préoccupation principale à l'origine de ces premières lois : la protection des apprentis contre les abus qu'ils rencontraient pendant la période de leur apprentissage. La loi de Neuchâtel de 1890 porte d'ailleurs le titre éloquent de « Loi sur la protection des apprentis » et contient une série de mesures directement destinées à assurer le bon fonctionnement de la formation et la protection physique et morale des apprentis.

Considérées dans leur ensemble, ces lois introduisirent une série de mesures qui constituent aujourd'hui encore le socle de l'apprentissage en Suisse : elles imposaient en particulier un contrat d'apprentissage écrit obligatoire qui précisait les conditions de travail (horaires, conditions d'hygiène, de sécurité) ; elles introduisaient des mesures pour assurer la qualité de la formation transmise aux apprentis (en obligeant les apprentis à suivre les cours complémentaires dans les écoles professionnelles, en exigeant que les patrons libèrent les apprentis pendant

le temps de travail pour suivre ces cours, en rendant obligatoires les examens de fin d'apprentissage et en intégrant des organes de contrôle et des inspecteurs).

Il faut en outre relever que si les premières dispositions étaient exclusivement dédiées à la réglementation de l'apprentissage, au fil des années apparurent également des lois cantonales sur l'enseignement professionnel en général, dans lesquelles, aux côtés de ces dispositions concernant les apprentis, trouvaient leur place des mesures visant à promouvoir le système de la formation professionnelle dans son ensemble (apprentissage et écoles professionnelles).

Les expériences faites au niveau cantonal grâce à ces lois eurent une grande importance pour le développement successif de l'enseignement professionnel en Suisse et en particulier dans la définition de la première loi fédérale, qui suivra en 1930, après qu'une modification de la Constitution aura permis à la Confédération de légiférer dans le domaine des arts et métiers. Cette loi fédérale ne sera au fond qu'une compilation des différentes mesures qui avaient déjà fait leurs preuves au niveau cantonal. Ce qui explique notamment l'ample consensus qui en caractérisa l'adoption, nonobstant les résistances des milieux fédéralistes et le climat de conflit de classes qui régnait à l'époque sur la plupart des sujets touchant au monde du travail⁸.

8. Pour une présentation des débats politiques à l'origine de la loi de 1930, cf. Bauder et Osterwalder (2008).

Entre formation technique et préoccupations morales et sociales

Une fois retracées les principales étapes du processus de constitution du système suisse, il est intéressant de s'interroger sur la conception de la formation professionnelle de l'époque pour comprendre précisément quelles finalités lui étaient attribuées. La citation d'Otto Stocker montre en effet l'articulation de plusieurs finalités : techniques et économiques – l'acquisition de compétences, l'augmentation des salaires –, mais aussi sociales et morales – l'amélioration de la satisfaction au travail et la prévention de comportements immoraux. Loin d'être une vision marginale du rôle de l'enseignement professionnel, une telle citation montre bien son ambition qui projetait non seulement la préparation d'ouvriers qualifiés, mais aussi la préparation de citoyens intégrés dans le tissu social de l'époque.

Bien sûr, le but premier de cette filière était technique : la transmission de compétences théorico-pratiques directement en relation avec l'exercice d'une profession. Le système dual avec l'alternance entre formation en entreprise et formation à l'école soulignait fortement cette orientation pratique. Mais à l'époque, la formation professionnelle était finalisée non pas simplement à l'acquisition de compétences,

mais plutôt à l'acquisition d'une profession, qui impliquait bien plus que la somme de compétences techniques. La profession était considérée en effet comme le résultat d'une éducation globale – technique, civique et morale – qui assurait la possibilité non seulement de s'intégrer sans difficulté dans le monde du travail, mais aussi et surtout de participer à plein titre à la société de l'époque, en y portant sa contribution⁹. Parallèlement, le fait de ne pas avoir suivi une formation et de ne pas avoir acquis une profession était considéré comme un danger, non seulement pour l'individu et son avenir économique, mais aussi pour la société en général. Otto Stocker (1916) propose à cet égard une liste des conséquences négatives qui touchent les personnes « sans professions » : « 5. Les *Berufslosen* ont les conditions de travail les plus dures, les horaires les plus longs, les efforts corporels les plus intenses, les salaires les plus bas. 6. La force de travail non qualifiée reçoit toujours le travail le plus monotone [production d'articles de masse]. L'esprit du travailleur reste insatisfait. Ainsi, de tels hommes tombent facilement dans l'avidité des plaisirs et la débauche [*Liederlichkeit*]. 7. Dans les périodes de crise des affaires, les forces de travail non qualifiées sont les premières à être licenciées. 8. Les sans-professions sont en tête parmi ceux qui, par nécessité, arrivent à commettre des délits. »

9. Fonctionnaire au Bureau fédéral du travail, Giovanni Ambrogini (1926) dira : « L'activité humaine sera couronnée du succès uniquement si elle est réalisée dans les limites d'une profession déterminée [...] La profession est la condition de vie pour chaque membre de la société. [...] l'homme devient utile à la société du moment où il acquiert une profession » (p. 1-15).

On remarque dans cette citation l'articulation, à un même niveau argumentatif, de raisons liées aux conditions de travail, à la sécurité sur le marché du travail, mais aussi à la moralité et à l'intégration sociale des travailleurs. Cette articulation confirme les finalités complexes attribuées à la formation professionnelle : technique et économique, mais aussi morale et sociale. L'importance de cette dimension morale et sociale apparaît également dans l'insistance de plusieurs commentateurs de l'époque sur l'importance d'« inculquer » aux jeunes l'« amour du travail¹⁰ ». Les propos du directeur de l'École d'arts et métiers de Genève sont significatifs à ce propos. En défendant le rôle moral de l'école professionnelle à l'égard des mauvaises rencontres que le jeune risque de faire dans les entreprises, Dufour (1920) dira : « L'école [professionnelle] devra être toujours davantage un milieu de saine éducation, de bon exemple ; un refuge, une sécurité morale pour la jeunesse [...] Des causeries d'ordre moral, des notions d'instruction civique devront faire partie du programme théorique. L'élève apprendra surtout à honorer et à respecter le travail indispensable au bonheur ici-bas. Des habitudes d'hygiène et de propreté y seront contractées, et l'adolescent sera mis en garde contre les multiples tentations et les vices qui le guettent » (p. 65). Les vices auxquels il fait référence sont

essentiellement de deux ordres. Le premier est représenté par l'oisiveté, la paresse (le loisir et le sport sont cités comme des plaies de l'époque), mais aussi la débauche, l'alcoolisme et la criminalité, contre lesquels l'État doit agir à travers la formation professionnelle. Dufour poursuit ainsi sa réflexion : « Le jour où chaque individu aura acquis l'amour du travail, et aura en main ce précieux capital qu'est la possession d'un métier, l'État récupérera bien vite les sommes qu'il aura consacrées à cette œuvre sociale, par la diminution progressive des frais que lui occasionnent les établissements d'assistance, de relèvement et de détention. C'est là, en effet, qu'échouent fatalement ceux dont la société ne s'est pas occupée assez tôt et qui restent à sa charge pendant une grande partie de leur existence » (*ibid.*, p. 66).

L'acquisition d'une profession et l'amour pour le travail se trouvent sur un même niveau pour assurer le bon fonctionnement de la société ; ils sont explicitement en relation avec « l'œuvre sociale » que l'État est appelé à réaliser par la formation professionnelle, laquelle devient un instrument de politique sociale.

Le deuxième ordre de vices est constitué par les « conversations » et les « influences pernicieuses¹¹ », « les idées utopiques¹² » qui étaient véhiculées par les « agitateurs socialistes¹³ ». Nous voyons là apparaître les préoccu-

10. Cf. Délettra (ASCAPA 1920, p. 89-90).

11. Cf. Planta et Tanner (ASCAPA 1920, p. 68 et p. 15).

12. Schweizerischer Gewerbeverband (1918, p. 14).

13. Schweizerischer Gewerbeverband (1881, p. 5).

pations liées à la naissance des mouvements ouvriers et de défense des travailleurs, qui se diffusaient et s'organisaient en Suisse comme en Europe vers la fin du XIX^e siècle.

A l'instar de la plupart des Etats européens, la Suisse aussi vécut, à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, une période de tensions sociales importantes, conduisant à de nombreuses grèves et *lock out*. Dans un tel contexte de lutte de classe, la question sociale était considérée comme un des plus grands défis de l'époque et la formation professionnelle était souvent évoquée comme un moyen pour désamorcer ces tensions, compte tenu du fait qu'elle s'adressait avant tout aux classes inférieures de la population, aux milieux ouvriers et artisanaux.

Ainsi il n'est pas surprenant de trouver, dans un rapport de 1884 d'une commission de la Chambre haute du Parlement fédéral, le Conseil des Etats, un soutien inconditionnel pour l'enseignement professionnel, avec la motivation suivante : si les patrons et les ouvriers bien formés sont toujours en mesure de bien gagner leur vie et de bien former leurs apprentis, ceux qui, par contre, sont « demeuré[s] ignorant[s] dans l'exploitation commerciale de [leur] profession » n'auront pas la possibilité de répondre aux défis qu'ils rencontreront. Dans de telles conditions, « aigris par l'inutilité de leurs efforts, ils seront relégués dans la grande armée de ceux qui se dressent contre l'Etat qui ne les a pas instruits, et contre le capital qui les écrase » (Rapport du Conseil des Etats, 3 mai 1884, p. 942).

On voit bien émerger le rôle de stabilisation sociale attribué à la formation professionnelle. Une formation qui, dans les discours de l'époque autour de la question sociale, se retrouve ainsi tirillée entre deux tendances opposées : un certain progressisme qui œuvre en faveur de l'amélioration de la formation et en général des conditions de vie des classes inférieures de la population, d'une part ; un certain conservatisme qui aspire au maintien du système social et productif de l'époque, d'autre part.

Autrement dit, la formation professionnelle devait, bien sûr, améliorer la productivité des ouvriers et par là leur salaire et leurs conditions de vie, mais sans pour autant introduire des changements dans les rapports entre les classes. Les ouvriers et les artisans devaient rester des ouvriers et des artisans. Ainsi, tout en œuvrant en faveur de l'amélioration des conditions de vie des classes inférieures et en défendant notamment leur droit à une formation de qualité gérée par l'Etat, on se préoccupait de voir de plus en plus de jeunes provenant des classes inférieures délaisser les professions manuelles et accéder à des postes d'employés ou même aux professions libérales.

A ce propos, Léon Genoud (1901), directeur du *Technicum* de Fribourg et fervent promoteur de la formation professionnelle, critiquait l'école obligatoire qui avait eu tendance à éloigner des professions manuelles les jeunes provenant des classes inférieures : « Il ne faut pas oublier que, si le jeune garçon doit être un ouvrier des champs

ou de l'atelier, la première et la meilleure sauvegarde de sa moralité sera le goût et l'amour du travail qui le fera vivre plus tard. Or l'école actuelle élève les enfants comme s'ils devaient être de petits rentiers ; elle les éloigne des professions manuelles pour les jeter dans les professions dites libérales au lieu de les élever pour qu'ils deviennent des hommes de progrès, des ouvriers habiles, assidus, ayant du goût¹⁴ » (p. 408). Et la préoccupation majeure était bien celle d'un bouleversement social et politique radical : « Déjà l'on voit partout apparaître le prolétariat en habit noir, bien plus dangereux que tout autre, parce qu'il est bien instruit » (*ibid.*, p. 409)

Conclusion

Ce parcours aura permis de montrer l'origine d'une série d'éléments qui caractérisent toujours le système en vigueur et font sa spécificité. En effet,

dans la loi sur la formation professionnelle adoptée en 2002¹⁵, on retrouve encore : l'accent mis sur le système dual, mais également la présence d'écoles à plein temps ; le partenariat entre la Confédération, les cantons et les associations professionnelles ; le rôle de ces dernières dans l'établissement des dispositions concrètes ; les finalités multiples attribuées à cette filière. Même si le contexte sociopolitique est bien différent de celui de l'époque, et même si les préoccupations sociales ne sont pas comparables, la formation professionnelle en Suisse est toujours appelée à remplir, parallèlement à sa tâche principale de formation technique, une tâche sociale : donner la possibilité à chacun d'accéder aux études secondaires supérieures¹⁶. Cela confirme aujourd'hui encore le rôle complexe de la formation professionnelle : formation technique et instrument de politique économique et sociale. ◆

14. Dans un même état d'esprit, le juriste français Julien Fouqué (1900) se montrera également sceptique quant au bien fondé de la volonté de permettre aux « enfants du peuple », quand ils ont les capacités intellectuelles, de poursuivre des études pour arriver jusqu'aux professions libérales : « Sans doute, on doit fournir à l'enfant du peuple les moyens de s'instruire et de s'élever dans l'échelle sociale, mais on ne saurait nier qu'il y a un intérêt considérable, à laisser dans les professions manuelles un assez grand nombre d'hommes ayant de l'intelligence naturelle. Ils communiquent de l'animation et de la vie à la masse qui les entoure ; s'ils s'en étaient retirés, cette masse deviendrait plus inerte. L'ouvrier intelligent, frayant avec ces camarades qui le sont moins, exerce sur leur esprit une plus heureuse influence et leur rend plus de service que s'il fût devenu avocat ou officier » (p. 105).

15. <http://www.admin.ch/ch/fr/rs/4/412.10.fr.pdf> (10.01.2012).

16. Cf. notamment l'article 3c, 7, 18, de la loi fédérale de 2002.

Bibliographie

- AMBROGINI, G. 1926. *Dal Popolo al popolo. Intorno al grave problema dell'istruzione professionale, della scelta professionale e del tirocinio*. Mendrisio, Tipografia e Libreria Moderna.
- ASCAPA (Association suisse de conseils d'apprentissage et de protection des apprentis). 1920. *Orientation professionnelle*. Conférences des 24 et 25 septembre 1920 à l'université de Genève. Genève, Meyer.
- BAUDER, T. ; OSTERWALDER, F. (dir. publ.). 2008. *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven*. Bern, HEP.
- BERNER, E. ; RITTER, H.-J. 2011. « Die Entstehung und Entwicklung des Berufsbildungssystems in der Schweiz 1880-1930. Föderalismus als "Reformlabor" für die Berufsbildung ». *Dans* : U. Fasshauer *et al.* (dir. publ.). *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung*. Opladen, Farmington Hills, Barbara Budrich, p. 187-197.
- BERNER, E. ; GONON, P. ; RITTER, H.-J. 2011. « Zwischen Gewerbeförderung, Sozialpolitik und liberalen Bildungsbestrebungen. Zur "Vor"-Geschichte der dualen Berufsbildung in der Schweiz (1870-1930) ». *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. N°107, p. 14-32.
- BRIZON, P. 1909. *L'apprentissage. Hier, aujourd'hui, demain*. Paris, Librairies Pages libres.
- CHARLIER, G. 1906. *La question de l'apprentissage*. Paris, Bonvalot-Jouve.
- COMTESSE, R. 1890. *La question des apprentissages*. Neuchâtel, Borel.
- CRIBLEZ, L. (dir. publ.). 2008. *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern, Haupt Verlag.
- DEBOLO, M. 1906. *L'apprentissage à l'atelier*. Paris, Arthur Rousseau.
- DUBIEF, F. 1910. *L'apprentissage et l'enseignement technique*. Paris, V. Giard et E. Brière.
- DUFOUR, A. 1920. « L'apprentissage à l'école ». ASCAPA. *Orientation professionnelle*, Genève, Eugène Meyer, p. 53-66.
- FOUQUÉ, J. 1900. *La crise de l'apprentissage et les progrès de l'enseignement professionnel*. Paris, Arthur Rousseau.
- GENOUD, L. 1901. *L'enseignement professionnel. L'enseignement à l'exposition universelle de Paris 1900*. Rapport présenté aux départements de l'instruction publique de la Suisse française. Fribourg, Imprimerie de l'œuvre de Saint-Paul.
- GONON, P. 1997. « Schule im Spannungsfeld zwischen Arbeit, elementarer Bildung und Beruf ». *Dans* : H. Badertscher, H.-U. Grunder (dir. publ.). *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bern-Stuttgart-Wien, Verlag Paul Haupt, p. 58-88.
- GONON, P. 1998. « Berufliche Bildung zwischen Zunft, Handelsfreiheit und Demokratie ». *Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. N° 3, p. 419-429.
- GRÉARD, O. 1872. *Des écoles d'apprentis. Mémoire adressé à M. le Préfet de la Seine par l'inspecteur général de l'Instruction publique*. Paris, Direction de l'enseignement primaire de la Seine, Mourgues.

- MENA, F. 2009. « Modelli di formazione professionale in Ticino ». *Dans* : G. Ghisla, L. Bonoli (dir. publ.). *Lavoro e formazione professionale : nuove Sfide. Situazione nella Svizzera italiana e prospettive future*. Bellinzona, Casagrande, p. 169-210.
- Rapport de la commission du Conseil des Etats à l'Assemblée fédérale concernant l'enquête industrielle (du 3 mai 1884). Feuille fédérale (31.05.1884), 2(28), 934-952.
- SAVOY, E. 1910. *L'apprentissage en Suisse*. Louvain, Peeters.
- SCHWEIZERISCHER GEWERBEVERBAND (SGV). 1918. « Vorarbeiten des Schweiz. Gewerbeverbandes für die Schweiz. Gewerbegesetzgebung ». *Gewerbliche Zeitfragen*. N° 28.
- SCHWEIZERISCHER GEWERBEVERBAND (SGV). 1881. *Das Gewerbliche Lehrlingswesen. Zwei Preisschriften, auf Veranlassung des schweizerischen Gewerbevereins*. Winterthur, Westfelling.
- SPÄNI, M. 2008. « Der Bund und die Berufsbildung – von den “verfassungswidrigen Praxis” zum kooperativen Monopol ». *Dans* : L. Criblez (dir. publ.). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern, Haupt, p. 138-218.
- STOCKER, O. 1916. *Erfahrungen in der Berufsberatung*. Zürich, Von Rascher Co.
- STOCKER, O. 1917. *Die erzieherische und volkswirtschaftliche Bedeutung der Berufslehre*. Zürich, Orell Füssli.
- SURDEZ, M. 2005. *Diplôme et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocates et artisanales*. Berne, Peter Lang.
- TABIN, J.-P. 1989. *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*. Lausanne, Réalités sociales.
- WETTSTEIN, E. 1987. *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz*. Aarau, Sauerländer.
- WETTSTEIN, E. ; GONON, P. 2009. « Die Entwicklung der Berufsbildung im Rahmen der gewerblichen Frage ». *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern, HEP, p. 65-85.
- ZWAHLEN, L. 1892. *Rapport sur la question des apprentissages présenté aux conseils des prud'hommes de Lausanne*. Lausanne, Imprimerie Zwahlen-Girardet.

Epreuves identitaires en situation de transition psychosociale : le cas de Maxime

MURIEL DELTAND, chercheuse associée au Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF) de l'université catholique de Louvain, enseignante à la Haute école de Bruxelles, chargée de cours à l'université du Luxembourg.

D'un point de vue sociologique (Sainsaulieu, 1977, 1987 ; Dubar, 1991) comme d'un point de vue psychologique (Mezirow, 1985 ; Boutinet, 1995), du fait de sa nature processuelle et transactionnelle, et des apprentissages transformateurs qu'elle induit, la situation formative représente pour les adultes un moment structurant mais aussi perturbateur de leur identité. C'est notamment le cas des formations en alternance qui, par les allers-retours qu'elles nécessitent, constituent des moments de transition entre deux mondes sociaux différents par leurs modes de socialisation, leurs codes culturels, leurs logiques d'organisation et de fonctionnement, ainsi que par les postures de leurs acteurs. Le vécu expérientiel de ces différences confronte l'apprenant à de véritables épreuves identitaires et l'interroge sur la solidité de son identité professionnelle. Vivre son présent et/ou son futur en continuité ou en rupture par rapport à sa situation antérieure n'est pas neutre dans le vécu subjectif des transitions. Nous faisons l'hypothèse que ce vécu subjectif contribue fortement à

la structuration des rapports que l'apprenant développe à l'égard de la formation et des apprentissages qu'elle propose. Nous aborderons la notion de transition pour la mobiliser dans l'analyse des formations en alternance. Puis nous reviendrons sur le contexte institutionnel et social de notre recherche à l'université du Luxembourg, de laquelle est extrait le récit de vie de Maxime.

Transitions identitaires et alternance en formation

Dans une perspective psychosociale, Houde (1991) et Baubion-Broye (1998) se sont intéressés à l'analyse du tissage métissé des trajectoires identitaire et professionnelle. En observant les transformations que connaissent les adultes dans leurs trajectoires de vie, Houde (1991) a mis en lumière la présence d'une constellation de moments-clés vécus dans une certaine temporalité. Ce qui nous intéresse particulièrement dans ces trajectoires, ce sont les moments de transition socioprofessionnelle qu'y vit un

adulte. La littérature en la matière laisse entendre que les transitions professionnelles constituent des épisodes paradoxaux, faits de moments de crise, de rupture, de contradiction, d'incertitude, de questionnement existentiel, mais également d'opportunités ouvrant différents champs des possibles et conduisant au renouveau, à l'aventure et à la redéfinition de soi. Les mouvements de passage transitionnel au sein des trajectoires de vie mettent fortement en jeu une série de facteurs existentiels et professionnels qui viennent percuter les équilibres psychosociaux acquis. En effet, ces transitions s'inscrivent dans des processus dynamiques complexes, où chaque expérience vécue réactive le souvenir des antécédents biographiques. Baubion-Broye (1998) indique que ces passages transitionnels sont « de nature, d'enjeux, d'empans temporels et de conséquences différents ». De son côté, Boutinet (2009) insiste sur le fait que ces mêmes transitions s'inscrivent bien dans « une organisation temporelle que se donne une personne, comportant une origine et une fin plus ou moins floues ». Nous voulons ici mettre en relief la dimension spatiale des transitions en question. En effet, le temps et l'espace sont des notions indissociables dans la construction de l'individu et s'influencent l'une l'autre. Alors que le temps concerne une succession d'événements de la vie, l'espace permet à chaque événement de prendre position et de se relier à d'autres événements au sein d'une même trajectoire identitaire.

Dans cette perspective, seule la prise en compte de l'espace-temps comme concept unifié permet de tracer approximativement les périmètres des transitions, donnant ainsi aux personnes concernées des repères spatiotemporels les aidant dans leur projection vers le futur et dans la conception de projets de sortie de la transition. C'est dans le cadre de ces moments transitionnels, dans et par les liens sociaux auxquels ils les confrontent, que les sujets prennent conscience des écarts tensionnels qui peuvent ébranler leur image de soi. Nous avons eu l'occasion d'analyser (Deltand, 2008, 2009) cet ébranlement en mobilisant notamment les travaux de Higgins. Cet auteur postule que chaque personne possède trois images de soi susceptibles d'être en écart. Ces écarts concernent les relations entre le « soi actuel » (*actual self*), qui est la représentation de ce qu'une personne pense être réellement ; le « soi idéal » (*ideal self*), comme représentation des attributs que celle-ci voudrait idéalement posséder ; enfin, le « soi normatif » (*ought self*), qui est la représentation des attributs qu'elle croit devoir posséder au regard des injonctions sociales. En proie à ces écarts, l'adulte est contraint d'agir pour assurer une cohérence entre ces différentes dimensions de soi. C'est là que le projet de soi sur soi prend tout son sens dans la trajectoire biographique. Kaddouri (2002) définit ce projet comme « l'intention d'agir consciemment pour réduire une double distance [actuelle, potentielle ou virtuelle] que le sujet vit

subjectivement. La première distance sépare son soi actuel [ce qu'il est] de son soi futur [ce qu'il voudrait être]. La deuxième consiste en un écart entre son projet de soi sur soi et son projet de soi pour autrui. Dans les deux cas, on retrouve la différence entre l'appréciation que le sujet attribue à sa propre valeur identitaire et celle qu'autrui lui accorde ». Dans le cas de Maxime, nous verrons comment l'appréciation de sa valeur identitaire par autrui a été déterminante dans l'orientation de sa trajectoire professionnelle et de sa formation à l'université.

Revenons aux formations en alternance, que nous considérons comme moments de transition. Ces formations propulsent l'apprenant dans une multitude d'écarts et de tensions vécus intensément (Chaix, 1996 ; Cohen-Scali, 2000). Au sein de ces formations, l'apprenant se confronte à des « figures identificatoires et à la diversité culturelle avec tout ce que cela suppose comme rites, habitudes, valeurs, positionnements propres à chaque lieu de la formation alternée » (Kaddouri, 2008). La façon dont il vit les allers-retours entre lieu de formation et lieu professionnel joue un rôle important dans la structuration de ses rapports aux apprentissages. Ainsi, dans le vécu de la transition comme continuité, l'apprenant a la certitude de se retrouver dans le prolongement de la situation d'où il vient, dans laquelle ses marques antérieures, quoique différentes de celles du futur, ne sont pas en rupture. Il éprouve donc un sentiment de continuité identitaire entre son

passé et son futur. Par contre, dans la transition-rupture, l'apprenant éprouve un sentiment de fissure identitaire entre sa situation antérieure et la situation dans laquelle, de gré ou de force, il se trouve projeté. C'est le cas de la personne qui subit un licenciement ou toute autre forme de mise à l'écart du travail. La contrainte de quitter son métier et le devoir de se faire violence pour se réorienter par et dans la formation la laissent dans un entre-deux inconfortable, qui la conduit à de profondes remises en cause de soi. Le rapport à la formation et aux apprentissages en est nécessairement impacté.

Contexte institutionnel et social de la recherche

Dans la foulée de l'uniformisation européenne des diplômes, la formation des enseignants luxembourgeois s'est restructurée en 2003. En créant une université, le Luxembourg s'est doté d'une structure académique propre, composée de différentes facultés, déclinant un certain nombre de diplômes en trois niveaux (bachelor, master et doctorat). C'est le bachelor en sciences de l'éducation qui nous intéresse plus précisément. De ce cursus en construction, nous retenons trois caractéristiques qui auront des répercussions majeures sur les instituteurs en formation.

Un programme complexe

Le cursus, en quatre années, destine les étudiants à devenir des instituteurs

multiniveaux (éducation précoce, école fondamentale, régime préparatoire, éducation différenciée...), alors que, jusque-là, ils étaient formés à exercer dans un niveau unique. Le contexte luxembourgeois de la formation des enseignants reste complexe tant par la multitude des terrains de pratique professionnelle que par la diversité culturelle des élèves, multipliant des langues véhiculaires au sein d'un même espace. Cela est accentué par le fait qu'un instituteur enseigne également dans les trois langues nationales au sein de sa classe (luxembourgeois, français et allemand). La formation des instituteurs se situe donc dans un espace à construire, pluriel et vaste, et l'une des ambitions de l'université luxembourgeoise est de former à cette pluralité. C'est pourquoi a été décidée une formation en alternance suffisamment complète pour y parvenir. Celle-ci relève précisément de l'articulation de deux mondes principaux : l'académique pour les cours à la faculté et le professionnel pour la pratique, avec des formateurs de terrain (maîtres de stage) qui enseignent dans les écoles. Tout au long de ces quatre années, les étudiants en dyade suivent une formation à l'université pour un tiers du temps en étroite interaction avec les enseignants académiques (théories, séminaires, travaux dirigés, discussions, etc.). Ces enseignements académiques permettent d'acquérir les bases théoriques, une méthodologie scientifique et un ensemble de savoirs spécifiques destinés à l'exercice de leurs futures fonctions. Les deux autres tiers

de la formation se déroulent en vraie grandeur, dans des établissements scolaires où se mêlent conduite de projets de recherche (mini-mémoires et mémoires de fin d'études) et projets pédagogiques. Les apprenants-étudiants y conçoivent, avec le soutien des formateurs de terrain, des activités pédagogiques. Ils observent également les processus d'apprentissage des apprenants-élèves en classe, qu'ils soumettent, de façon différée, au feu de l'analyse à l'aide des théories apprises. Dans ce contexte et durant huit semestres, les contacts entre l'université et l'institution d'accueil sont assurés par les tuteurs académiques. Ceux-ci ont en charge l'accompagnement et le suivi pédagogique des étudiants ainsi que la veille sur la transparence des activités de formation, des évaluations et du dialogue entre les différents acteurs de l'alternance. Ainsi, et au fur et à mesure que le cursus avance, les étudiants se voient confier de plus en plus de tâches, de responsabilités et de collaborations au sein des classes. C'est ainsi qu'ils sont sensés progressivement maîtriser l'ensemble des compétences et des contenus afférents, et également prendre en charge les différents niveaux d'enseignement dans lesquels ils seront mobilisés à leur sortie de l'université.

Les grandes orientations du cursus

Nous en retenons deux qui joueront un rôle important dans les tensions entre université et communauté des ensei-

gnants des établissements scolaires. Contrairement à leurs pratiques antérieures, basées sur ce que l'on peut appeler la pédagogie du contenu, la réforme récente de l'enseignement fondamental luxembourgeois impose aux enseignants de s'inscrire dans la nouvelle pédagogie, dite « approche par les compétences ». Ceux-ci doivent non seulement raisonner en termes d'objectifs et de résultats à atteindre, mais laisser de côté les contenus qu'ils maîtrisent pour se centrer sur l'élève apprenant ; autrement dit : apprendre à analyser les besoins des élèves, et en conformité avec le nouveau programme dit par les compétences, concevoir, planifier et mettre en œuvre leurs enseignements. Ils doivent abandonner leur posture d'enseignant pour adopter celle d'accompagnateur et de médiateur des savoirs au service des élèves devenus apprenants. En plus de l'approche par les compétences, ils doivent jouer un rôle monitoral auprès des étudiants du bachelors qu'ils copréparent, avec l'université, à devenir de futurs instituteurs. Ces étudiants, en cohérence avec la nouvelle réforme, doivent être formés par la recherche à leur futur métier. Mais cette orientation, mal interprétée, laisse planer une ambiguïté chez certains universitaires qui croient former ces instituteurs à une fonction d'enseignants-chercheurs. Cette ambiguïté semble être pour beaucoup dans les relations tensionnelles entre enseignants des établissements scolaires et étudiants en formation à l'université qu'ils accueillent comme stagiaires. Certains refu-

sent de jouer un tel rôle et demandent aux étudiants, sous leur monitorat, d'exceller dans la préparation des cours plutôt que de « s'amuser » à jouer aux chercheurs. Nous le verrons avec le cas de Maxime.

Quelques caractéristiques des étudiants du bachelors

Deux catégories de personnes s'y côtoient : des étudiants sortant du secondaire ayant entre 18 et 24 ans, et des adultes en reprise d'études ou en reconversion allant de 25 à parfois 50 ans. Pour accéder au cursus, ils doivent tous réussir, à l'écrit comme à l'oral, les tests de maîtrise des trois langues nationales. C'est la deuxième catégorie de la population étudiante qui nous intéresse ici. Parmi eux, certains, au moment même de leur entrée en formation à l'université, ont une expérience de plusieurs années d'enseignement en tant que chargés de cours, alors même qu'ils ne possèdent pas de diplôme spécifique pour enseigner. Les chargés de cours, sans bénéficiers des avantages réservés aux diplômés, peuvent soit remplacer les enseignants malades dans une commune, soit assurer des heures complémentaires tout au long de l'année scolaire. Ils sont généralement peu préparés à la vie d'une classe, fonctionnent essentiellement sur leurs propres souvenirs d'apprenants et sont souvent démunis au niveau méthodologique. Nous le verrons avec le cas de Maxime, un grand clivage se creuse dans les écoles entre les enseignants

diplômés et les chargés de cours ne possédant aucune certification, ce qui n'est pas de nature à faciliter la communication entre eux.

Le cas de Maxime : se construire et se former en dépit d'une triple négation

Nous conduisons actuellement une recherche auprès des étudiants du bachelor, dont l'objectif est d'étudier les rapports entre motifs d'engagement en formation et processus de constructions de soi que nous analysons à l'aide de récits de vie. Dix récits auprès d'adultes en reprise d'études ont été effectués. Le récit de Maxime s'est construit entre 2010-2012, durant ses deux premières années dans le bachelor professionnel. Maxime est un jeune Luxembourgeois de 28 ans, fortement investi dans sa formation. Il parle couramment quatre langues (luxembourgeois, allemand, français et anglais) et souhaite devenir instituteur. Il possède quelques antécédents d'expériences enseignantes grâce à un poste de chargé de cours dans deux écoles fondamentales à Luxembourg, qu'il a assuré durant trois années avant son entrée en formation à l'université. Son récit permet de retracer les différentes tensions identitaires qu'il a traversées durant sa double transition : d'élève sortant du secondaire à chargé de cours, puis d'étudiant à l'université naviguant de façon récurrente entre la faculté et les établissements scolaires, lieux de ses stages pratiques. Nous y verrons concrètement comment il a pu

se construire en se formant dans le cadre « une triple négation » structurée par le refus des enseignants de le « reconnaître comme l'un des leurs ».

Première négation : la mise à l'écart en tant que chargé de cours

Dès son premier mois d'enseignement, une première tension apparaît dans la trajectoire de Maxime. Cette dernière est liée aux processus identitaires qui prennent place dans le rapport à l'autre au sein de ce premier poste : « Chargé de cours n'a pas été très facile à vivre et cela dès le début. Je dois avouer que c'était difficile. Les profs diplômés ont la préférence des choix de cours à donner et parfois vous méprisent car vous n'avez pas de formation. Nous sommes là pour les cours qu'ils ne veulent pas donner. Eux sortent de Belgique, de France, et sont des professionnels confirmés. » En ce qui le concerne directement, il dit : « Moi, je n'avais que ma motivation et l'envie de travailler avec des enfants », et il ajoute : « Je n'avais jamais fait d'enseignement avant. J'avais juste pour moi mon expérience d'élève. Je regardais autour de moi pour essayer de faire la même chose dans les cours. » Maxime tiendra trois années dans ce climat, alors même que les cours qu'il assure relèvent parfois d'une compétence complexe pour lui. C'est le cas notamment du soutien scolaire pour des enfants en difficulté, à propos duquel il dit : « Au bout de trois ans, j'en ai eu assez, tant de cette mise à l'écart des profs que du fait que je ne

pouvais pas choisir les disciplines que je voulais enseigner. J'enseignais la musique, parfois les sciences, je faisais de la remédiation alors que je n'y connaissais rien... » Démuni au regard des pratiques enseignantes en vigueur, Maxime est écarté au profit de personnes qui se reconnaissent dans une identité forgeant la valeur d'un collectif formé et compétent. En effet, dit-il : « C'était difficile car les profs formés posaient des problèmes, me mettaient à l'écart de ce qu'ils faisaient, se taisaient lors de mon arrivée dans les discussions, ne me passaient pas de cours, alors qu'ils faisaient cela presque pour tout. J'étais vraiment à l'écart. Pourtant, je ne me débrouillais pas si mal. Au contraire, même les enfants étaient contents. Les parents ne se plaignaient pas non plus, cela veut dire quand même que cela ne marchait pas si mal. » Il fait bien une différence entre le collectif formé, qui ne le reconnaît pas comme praticien enseignant, et les récipiendaires (élèves et parents) satisfaits, mais non au fait des méthodes attendues. Cette situation reste incompréhensible pour lui, même s'il se considère non expérimenté dans certaines situations telles que la remédiation... Ce sentiment de mise à l'écart n'est pas unique. Il résulte objectivement de la précarité même qui caractérise ce genre de poste. Nous avons nous-même eu l'occasion de l'observer dans d'autres écoles. Si l'attractivité de ces postes permet actuellement au système d'endiguer la pénurie des enseignants en partance massivement à la retraite, cela

n'empêche que leurs titulaires éprouvent une double difficulté. Non seulement, ils ne bénéficient pas de la reconnaissance sociale, mais ils sont également démunis du point de vue des compétences à y mobiliser, ce qui n'est pas de nature à renforcer leur image de soi. Un clivage fort entre enseignants confirmés et chargés de cours faisant fonction d'enseignants ne pouvait que se mettre en place dans un tel contexte. Celui-ci, au lieu de décourager Maxime, renforce chez lui l'idée qu'il doit se former pour devenir compétent et faire partie de ce collectif tant souhaité. Appartenir à cette corporation d'enseignants formés, s'entraînant, sera son moteur pour s'engager en formation. C'est donc un choix conscient et délibéré qu'il effectue en décidant de se lancer dans une formation susceptible de lui procurer les compétences requises pour être reconnu en tant qu'enseignant confirmé. Il intègre l'université pour combler les lacunes, mais surtout pour chercher le statut d'enseignant reconnu. « J'ai arrêté mon poste de chargé de cours car, même si je ne me débrouillais pas si mal, je sentais bien aussi que je n'avais pas de formation. Les profs n'arrêtaient pas de me renvoyer cette image d'incompétent. Il est vrai que je n'arrivais pas à anticiper certaines situations, à préparer les cours convenablement. Pourtant, j'arrivais à des résultats, mais c'est vrai, bien moins que les profs. Bref, il me fallait me former et avoir surtout ce diplôme qui allait me reconnaître l'un des leurs. C'est pour cela que j'ai passé

l'examen d'entrée à l'université ici, à Luxembourg, que j'ai réussi, et qui m'a poussé hors de ce statut de chargé de cours. » Le projet de soi sur soi de Maxime est clairement verbalisé dans son récit au même titre qu'une réponse forte à cette mise à l'écart sociale qui lui procure tant de soucis.

Deuxième négation : la mise à l'écart en tant qu'étudiant incompétent

La deuxième négation, tout à fait inattendue pour Maxime, concerne les processus identitaires en alternance se situant dans la confrontation du modèle de l'université dit « mixte » et des attentes fortes d'identité enseignante du terrain. Celui-ci s'est retrouvé aux prises avec une situation nouvelle, totalement hors de ses capacités, ne lui permettant pas de se trouver une place dans la transition vécue : « Maintenant, ce n'est pas facile non plus. Je dois dire que je ne m'attendais pas à avoir ce genre de problème alors que je suis en formation. En fait, maintenant que je suis à l'université, les profs des écoles me regardent d'une autre façon. Non plus comme le chargé de cours qui n'y connaît rien, mais comme un étudiant universitaire qui n'y connaît rien pour eux non plus. Certains estiment que ce que nous faisons à l'université ne convient pas à ce qu'il faut dans les classes. » Alors qu'il se conforme à une formation légitimée par le système luxembourgeois, Maxime s'insurge contre le fait que le terrain ne lui reconnaît ni ce qu'il a appris en formation, ni

l'expérience qu'il a acquise en tant que chargé de cours. Pire, cela lui renvoie l'image d'un étudiant incompétent au sein d'un cursus que les formateurs de terrain réfutent : « Je ne comprenais pas bien ce qui se passait. C'est comme s'il y avait deux visions : une vision à l'université et une autre dans les écoles. Nous [les étudiants] avons des difficultés à faire comprendre que le système d'enseignement à Luxembourg a changé, que nous devenons des enseignants formés par la recherche, comme dit l'université, alors qu'eux ont été formés uniquement comme enseignants. Ma première expérience du premier semestre n'a pas été simple. La formatrice de terrain me prenait juste comme une aide pour distribuer les feuilles, trier les bilans, etc. J'en reste déçu. Mais ici, la suite de mes semestres, j'en suis content. La formatrice accepte que j'expérimente un peu des activités. » Au sujet de la demande d'encadrement pour la conduite de ses projets de recherche en vue de l'obtention du diplôme de fin d'étude, Maxime dit : « Pour le volet recherche, nous avons une étude à faire à chaque semestre. Certains formateurs de terrain ne prétendent pas discuter avec nous sur cela, ils estiment que nous devons faire d'abord nos preuves dans une classe et préparer nos leçons. On dirait qu'ils ne comprennent pas le changement. Parfois, nous n'avons pas d'autre choix que de faire la recherche comme on peut et sans apport du formateur. Heureusement, le tuteur de l'université nous suit, nous guide, nous questionne, et surtout, il essaie de faire

comprendre à certains formateurs qu'ils se sont engagés à nous former dans ce nouveau modèle d'enseignant par la recherche. »

Troisième négation : le rejet comme sous-fifre du système

Lorsque l'approche par les compétences a été introduite dans l'enseignement fondamental, les enseignants ont été enjoins de mettre de côté les contenus qu'ils avaient l'habitude de dispenser, et de se centrer sur les élèves pour développer leurs compétences, et non plus seulement leurs savoirs disciplinaires. Sans revenir sur les conditions d'implémentation de cette approche dans les établissements, ni sur son rejet par les enseignants du fondamental, ni non plus sur la mobilisation des syndicats du secteur à son égard, soulignons simplement que Maxime, comme les autres instituteurs de sa promotion, a fait les frais de cette réforme. En tant qu'étudiant souhaitant se conformer à l'injonction du ministre luxembourgeois, Maxime se trouve pris dans les aléas d'un contexte institutionnel qu'il ne pouvait anticiper et qui est difficile à vivre : « On parle du mot [compétences] sans détour à l'université. An niveau du terrain, c'est un sujet encore difficile à aborder car ils sont pour beaucoup encore sur des contenus et des matières. Ils n'admettent pas qu'un étudiant parle de compétences et propose des leçons à partir des compétences. Il faut savoir que, jusqu'à la réforme, les écoles étaient dans des programmes et des

contenus. Maintenant, ils ont des compétences d'élève à atteindre et des bilans d'évaluation très complexes. Ça a été la révolution dans les équipes. C'est véritablement la guerre des tranchées encore maintenant pour certains formateurs qui refusent d'appliquer complètement une réforme parlant de compétences. » Son adhésion à l'approche par les compétences, qu'elle soit réelle ou supposée par ses « collègues », lui joue encore des tours sur le chemin de la reconnaissance. Souvent pris à partie, indirectement ou de façon frontale, Maxime est vécu comme un représentant illégitime du système. Comme les autres étudiants de sa promotion, il est vécu comme « un sous-marin », chargé de distiller « le poison » mortel de l'approche par les compétences qui, à terme, est supposée venir à bout des acquis des enseignants et de leurs syndicats.

Le récit montre que la transition est forte pour Maxime. Alors que le contexte est, lui aussi, en proie à une transition de modèle rejeté, son intégration sociale au sein de la communauté des enseignants, à laquelle il aspire, s'avère de plus en plus difficile, voire impossible. Son adaptation sociale, prise dans le sens d'accommodation ou d'acceptation (Taboada-Leonetti, 1975) des conditions sociales luxembourgeoises, reste un enjeu important alors qu'il n'a aucune emprise sur le contexte dans lequel il se trouve.

Les trois formes de négation que nous venons d'évoquer se situent au cœur d'une forme de transition identitaire

difficile à vivre pour Maxime. Malgré cela, il tient bon. Il s'est fixé pour objectif de sortir de son statut de chargé de cours (que l'on met à l'écart à cause de son incompétence) pour intégrer celui d'instituteur confirmé, appartenant à une communauté d'enseignants (qui le reconnaissent comme un des leurs). Pour cela, il fallait passer par le statut d'étudiant à l'université et acquérir les compétences requises. Et pourtant, tout se passe comme si cela ne servait à rien : la non-reconnaissance est toujours au rendez-vous et Maxime devient l'un des objets de « chantage » entre les deux mondes sociaux qui s'affrontent. Son dilemme n'est pas mince : partager l'univers culturel d'une communauté universitaire prônant la recherche et l'approche par les compétences, ou partager celui de la communauté des formateurs de terrain, jalouse de ses acquis professionnels et de ses pratiques pédagogiques qui ont fait leur preuve. Quel que soit son choix, Maxime est obligé de se former et de se construire en se confrontant à ce dilemme et aux trois négations qui lui sont inhérentes.

Conclusion

S'il est admis dans le monde de la formation qu'un trop-plein de recon-

naissance constitue un contexte favorable au départ en formation, le cas de Maxime est en décalage avec cette admission. C'est ce que nous voulons, sous forme de deux remarques, mettre en relief en guise de conclusion.

Le déficit de reconnaissance sociale, loin d'être un frein, peut au contraire devenir un puissant motif d'engagement en formation. Maxime parle de sa difficulté à vivre les écarts entre les deux mondes sociaux qui le préparent à son métier. Face au rejet dont il fait l'objet et face à l'acharnement de ses collègues à ne pas le reconnaître comme un des leurs, il n'avait pas d'autre choix que de prendre le taureau par les cornes !

Lutter pour la reconnaissance sociale impose d'avoir un projet de soi sur soi suffisamment fort pour devenir réel. L'inexpérience de Maxime et l'accueil hostile que lui ont réservé les enseignants lui renvoient une image négative de lui-même. Tout cela aurait pu l'éloigner de son projet de soi sur soi dans lequel il s'était investi dès le départ : devenir instituteur et travailler avec des enfants dans le fondamental. Le récit de vie le montre, c'est ce projet qui l'a aidé à tenir et à faire face à la triple négation. Cela est-il donné à tout le monde ? L'analyse de contenu des neuf autres récits de vie nous le dira.

Bibliographie

- BOUBION-BROYE, A. (dir. publ.). 1998. *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Toulouse, érès.
- BOUTINET, J.-P. 1995. *Psychologie de la vie adulte*. Paris, PUF.
- CHAIX, M.-L. 1996. « L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire ». *Education permanente*. N° 128, p. 103-115.
- COHEN-SCALI, V. 2000. *Alternance et identité professionnelle*. Paris, PUF.
- DELTAND, M. 2008. *Configurations identitaires de professionnels enseignants : le cas des musiciens*. Université catholique de Louvain, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- DELTAND, M. 2009. *Les musiciens enseignants au risque de la transmission : donner le la*. Paris, L'Harmattan.
- DUBAR, C. 1991. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- HOUDE, R. 1991. *Les temps de la vie : le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de vie*. Québec, Gaëtan Morin.
- KADDOURI, M. 2002. « Le projet de soi entre assignation et authenticité ». *Recherche et formation*. N° 41, p. 31-47.
- KADDOURI, M. 2008. « Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires ». *Dans* : M. Kaddouri ; C. Lespessailles ; M. Maillebois ; M. Vasconcellos. *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris, L'Harmattan.
- MEZIROU, J. 1985. *Transformation Theory. Adult Education Research Conference Proceeding*. Calgary, Alberta, The university of Alberta, p. 223-227.
- SAINSAULIEU, R. 1977. *L'identité au travail*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- SAINSAULIEU, R. 1987. *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- TABOADA-LEONETTI, I. 1975. *De l'aliénation à la prise de conscience : l'itinéraire de l'identité des migrants réunionnais en métropole*. Université Paris-Sorbonne, thèse de troisième cycle en psychologie.

Histoire et mémoire de la formation des adultes

Education permanente  Gehfa

Appel à contributions

En collaboration avec le Groupe d'études - Histoire de la formation des adultes (GEHFA), *Education permanente* ouvre une nouvelle rubrique consacrée à l'histoire et à la mémoire de la formation des adultes.

Alors que le système français de formation des adultes est l'objet de profonds changements, *Education permanente* entend offrir à ses lecteurs l'occasion de réfléchir sur le passé de ce vaste domaine. Cette rubrique trimestrielle est susceptible d'accueillir tout **article scientifique** ou tout **témoignage** portant sur l'histoire des publics, des institutions, des politiques, de la législation et de la réglementation, des pratiques pédagogiques..., relevant aussi bien de l'éducation populaire, l'éducation ouvrière, l'éducation permanente, la formation professionnelle, que de la formation continue.

Les articles seront soumis à un comité de lecture composé de :

- Catherine Agulhon, *maître de conférences HDR à l'université Paris-Descartes* ;
- Guy Bruzy, *professeur à l'université de Picardie-Jules Verne* ;
- Pierre Caspard, *directeur du service d'histoire de l'éducation à l'INRP* ;
- Michel Chauvière, *directeur de recherches au CNRS* ;
- Bruno Duriez, *directeur de recherches au CNRS* ;
- Philippe Fritsch, *professeur émérite à l'université Lumière-Lyon 2* ;
- Jacqueline Gautherin, *professeure à l'université Lumière-Lyon 2* ;
- Françoise F. Laot, *professeure à l'université de Reims Champagne-Ardenne* ;
- Fabienne Maillard, *professeure à l'université de Picardie-Jules Verne* ;
- Gilles Moreau, *professeur à l'université de Poitiers* ;
- Antoine Prost, *professeur émérite à l'université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne* ;
- Rebecca Rogers, *professeure à l'université Paris-Descartes* ;
- Antoine Savoye, *professeur à l'université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis* ;
- Lucie Tanguy, *directrice de recherches au CNRS*.

Les articles seront envoyés par courriel à : ep-histoire@gehfa.com

Normes de présentation : www.education-permanente.fr

AGENDA

Penser autrement la vie, l'activité, le travail

27-28 septembre 2012

Lieu : Strasbourg

Premier Congrès de la Société internationale d'ergologie autour de trois axes :

1. Rencontres, convergences, état des lieux.

Faire un état des lieux de ces rencontres, c'est mieux comprendre quels ont été les points d'appui qui ont rendu possible la démarche ergologique, et disposer ainsi d'un état des ressources des divers groupes ou personnes travaillant avec des références partiellement communes autour de cette démarche ; donner une nouvelle visibilité à diverses entreprises intellectuelles et sociales, ancrées dans des histoires spécifiques, qui se sont posées dans leur propre temporalité et milieu social la question de penser autrement la vie, l'activité, le travail.

2. Le patrimoine ergologique, comme un point d'appui pour penser autrement la vie, l'activité, le travail.

Les propositions d'intervention pourront porter sur des thèmes comme le gouvernement du travail, la gouverne-

mentalité des êtres humains, le « développement », la santé repensée à travers les continuités et spécificités qui articulent vie, activité, travail, des thématiques plus proprement conceptuelles, épistémologiques, éthiques (normes et valeurs, comment le concept d'activité redise la question des rapports entre savoirs disciplinaires et celle des régimes de production de savoir...) seront parmi les projets coopératifs, les échanges, les publications que la « communauté virtuelle » instituée par la SIE se proposera de faire avancer.

3. Interrogations et mise en débat de la démarche ergologique pour penser autrement la vie, l'activité, le travail.

Selon une programmation temporelle à définir, le Congrès pourra entendre des personnalités en responsabilité dans divers champs de la vie politique et sociale exprimer leurs avis sur la thématique générale du congrès. De la même façon, des universitaires, des chercheurs, non directement engagés dans les rencontres et les convergences de l'axe 1, questionneront la démarche ergologique, en son état présent de développement, à partir de leurs propres démarches.

Contact : congres@unistra.fr

Education et formation en Europe, un enjeu collectif

3 octobre 2012

Lieu : IUFM de Bretagne (Rennes)

Au moment où le monde et l'Europe subissent de multiples secousses et connaissent des mutations socio-économiques et technologiques sans précédent, où la tentation du repli sur soi gagne du terrain, où l'avenir professionnel des jeunes est trop souvent incertain, il convient de redéfinir les finalités et les modalités de notre projet éducatif. Les mêmes questions se posent dans chaque Etat membre et nous ne pouvons qu'enrichir notre réflexion en les étudiant ensemble. Dans cette perspective, le colloque européen de l'AEDE-France se propose de travailler autour de trois mots-clés : coopération, inclusion, réussite.

Programme et inscriptions :
www.aede-france.org

Apprendre tout au long de la vie : pourquoi et comment ?

30 octobre - 2 novembre 2012

Lieu : Université Cadi Ayyad, Marrakech.

Le 3^e Forum mondial des apprentissages tout au long de la vie mettra l'accent sur les témoignages de diverses réalisations innovantes, analysées en ateliers, rapportées en séance plénière et publiées dans les *Actes du Forum*.

Les travaux s'articuleront autour de trois thèmes :

- la personne apprenante ;
- le rôle de l'entreprise ;
- apprendre pour transformer la société.

Contact : [33-6] 85 08 53 76
worldcommittee@yahoo.com
www.wcfel.org

Le travail refoulé

10 novembre 2012

Lieu : CNAM,
amphi Painlevé, 75003 Paris

La collection « Clinique du travail », créée en 2006 aux éditions *érès*, valorise des travaux relatifs à la problématique « subjectivité et travail », dans une perspective pluridisciplinaire : psychopathologie du travail, psychodynamique du travail, clinique de l'activité, psychosociologie du travail, sociologie, anthropologie... Autant de perspectives théoriques et méthodologiques en articulation avec les préoccupations et les demandes sociales émanant des situations de travail où émergent des questionnements autour des contraintes et des ressources de l'activité, de la construction et du développement de la santé, des métiers, de la souffrance et du plaisir au travail, des empêchements, impasses et dégagements, de la créativité et de l'inventivité au travail, des diverses formes de maltraitance et de résistance...

Aujourd'hui, près d'une vingtaine d'ouvrages ont paru, constituant un ensemble substantiel de développements dans ce domaine de recherche et

d'action en plein essor que constitue la clinique du travail.

Le colloque sera organisé autour de quatre thèmes : 1) Histoire et actualité de la clinique du travail ; 2) Transformations du travail ; 3) Intervenir dans les milieux de travail ; 4) La subversion du « sale boulot ».

Informations :

<http://psychologie-travail.cnam.fr/>

La formation par alternance : vers un renouvellement des questions et des propositions

5 et 6 décembre 2012

Lieu : AgroSup Dijon

Initiée en 2011 par l'Institut international Joseph Jacotot, la Conférence de consensus sur l'alternance est une démarche de réflexion entre chercheurs, acteurs de la formation et décideurs politiques sur les questions vives de l'alternance.

Ce colloque présentera et discutera les résultats de la démarche, et apportera quelques préconisations sur l'alternance d'un point de vue politique, organisationnel et pédagogique.

Les résultats de la démarche de Conférence de consensus seront présentés par les membres du Comité de pilotage. Ils prendront la forme d'assertions sur l'alternance. Des experts seront amenés à y répondre sur les plans politique, institutionnel, organisationnel et pédagogique.

Les dimensions économiques, territoriales et pédagogiques de l'alternance seront approfondies. Les échanges qui ont ponctué l'ensemble de la démarche seront mis en débat avec les participants, dans le but de produire un certain nombre de préconisations.

Contact : 03 80 54 14 14
v.briet@institut-jacotot.eu

DERNIERS NUMÉROS PARUS

catalogue complet sur

www.education-permanente.fr

N°	DATE	THÈME DU DOSSIER	PRIX
158	2004-1	Les acquis de l'expérience (1)	20,00 €
159	2004-2	Les acquis de l'expérience (2)	20,00 €
160	2004-3	L'analyse des pratiques (1)	21,00 €
161	2004-4	L'analyse des pratiques (2)	21,00 €
163	2005-2	L'alternance, une alternative éducative ?	21,00 €
164	2005-3	Que sont les formateurs devenus ?	22,00 €
165	2005-4	Analyses du travail et formation (1)	21,00 €
166	2006-1	Analyses du travail et formation (2)	21,00 €
168	2006-3	L'autoformation : actualité et perspectives	21,00 €
169	2006-4	Pédagogie et numérique. Contradictions ? Convergences ?	21,00 €
170	2007-1	Intervention et savoirs. La pensée au travail	21,00 €
171	2007-2	Activité d'orientation et développement des métiers	21,00 €
172	2007-3	L'alternance, pour des apprentissages situés (1)	21,00 €
173	2007-4	L'alternance, pour des apprentissages situés (2)	21,00 €
174	2008-1	Travail et formation : quelques pratiques en émergence	21,00 €
175	2008-2	La question éthique	21,00 €
176	2008-3	Peut-on (ré)apprendre à anticiper ?	21,00 €
177	2008-4	La formation et la recherche	21,00 €
178	2009-1	Peut-on former à la fonction d'encadrement ?	21,00 €
179	2009-2	Travailler aux marges. Un cordon sanitaire pour la société ?	21,00 €
180	2009-3	L'éducation permanente, un projet d'avenir (40 ^e anniversaire)	23,00 €
181	2009-4	La construction des parcours professionnels	21,00 €
182	2010-1	Formation et innovation dans les petites entreprises	21,00 €
183	2010-2	Former avec les environnements	21,00 €
184	2010-3	Développement des territoires et formation (1)	21,00 €
185	2010-4	Développement des territoires et formation (2)	21,00 €
186	2011-1	Rencontres interculturelles et formation	21,00 €
187	2011-2	L'exigence de responsabilité en formation des adultes	21,00 €
188	2011-3	Formation et professionnalisation	21,00 €
189	2011-4	La médiation sociale	21,00 €
190	2012-1	L'alternance, au-delà du discours	21,00 €
191	2012-2	Les seniors et la formation	21,00 €

BULLETIN D'ABONNEMENT

EDUCATION PERMANENTE

N° 192/2012-3

Institution :

Nom, prénom :

Adresse postale :

Adresse électronique :

s'abonne pour un an à EDUCATION PERMANENTE
2012 (n° 190 à 193) : 70 € – Europe : 90 € – Avion : 100 €

- règlement joint par chèque bancaire ou postal
 règlement à réception de facture (joindre un bon de commande)
 souhaite recevoir le catalogue des titres disponibles

Règlement à l'ordre de EDUCATION PERMANENTE

ABONNEMENTS

SER (Education permanente)
14 rue d'Assas 75006 Paris

tél 01 44 39 48 04

fax 01 44 39 48 17

abonnements-educperm@ser-sa.com

VENTE AU NUMÉRO

Education permanente
16 rue Berthollet 94113 Arcueil

tél 01 58 50 95 30

fax 01 58 50 05 22

educperm@wanadoo.fr

BERNARD LIÉTARD
Les premiers pas des bilans de compétences

JEAN-PIERRE SOISSON
Partir du salarié et viser son autonomie (*entretien*)

THIERRY ARDOUIN
Le bilan de compétences : entre pratiques sociales
et pratiques professionnelles, un dispositif frontière

BERNARD GANGLOFF
Le bénéficiaire du bilan et son autonomie programmée

JEAN-LUC BERNAUD
L'efficacité du bilan de compétences : pistes pour l'évolution des prestations

JEAN-PIERRE BELLIER
Reconnaissance de l'expérience personnelle et professionnelle :
brève histoire d'une longue marche

JOËLLE LASCOLS
L'évaluation qualitative des bilans de compétences

CHRISTELLE CHAUDRON, SYLVAIN LACAILLE
Le bilan de compétences :
son public et ses attentes, ses contributions et ses effets

HÉDIA ZANNAD, SARAH ALVES
Du bilan de compétences au projet professionnel : linéarités et détours

MARIE ANTHOR
Les groupes d'échanges de pratiques en centre de bilan

ANDRÉ CHAUVET
Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences ?

SYLVAIN LACAILLE
Les ingrédients actuels du bilan sont-ils solubles dans le cadre
réglementaire des années 1990 ?

DANIEL GALMIER, VICTOR TROYANO
Le temps du bilan

HÉLÈNE LEGAY
La légitimité du bilan de compétences dans les pratiques RH

ODILE CAMUS
L'évaluation des compétences relationnelles et sociales