**UNIVERSITÉ CHARLES DE GAULLE - LILLE 3**

**École doctorale SHS 473 – Lille - Nord de France**

**Laboratoire PSITEC (EA 4072)**

*Thèse présentée par Afshin ROBATI*

*en vue de l'obtention du grade de docteur*

**Discipline : Psychologie du Travail**

# Contribution à l'évaluation des effets psychologiques du bilan de compétences : l'expérience d'une entreprise automobile en Iran

*Directrice de thèse :*
**Professeure Annick Durand-Delvigne**

Membres du jury:

**Annick DURAND-DELVIGNE**, Professeure, université de Lille 3 (Directrice)
**Francis DANVERS**, Professeur, université de Lille 3 (Co-directeur)
**Jacques AUBRET**, Professeur Honoraire, Cnam Paris
**Jean GUICHARD**, Professeur, Cnam Paris
**Jean-Philippe GAUDRON**, Professeur, université de Toulouse 2

***octobre 2013***

## RESUME

Différents changements sont intervenus dans le monde du travail et de l'orientation professionnelle au cours de la phase économique de mondialisation des dernières décennies. Ceci a marqué les rapports entre le travailleur et les métiers rencontrés durant son parcours professionnel, d'où la nécessité de remanier les conceptions sur le développement de carrière des adultes, à la lumière d'une orientation tout au long de la vie et d'identifier certains dispositifs à mettre en place pour répondre à ce besoin. Dans cette perspective, les fonctions des services d'orientations destinés aux adultes, évoluent en faveur de l'emploi et de son maintien.

Le bilan de compétences se présente alors comme un dispositif de l'orientation professionnelle pour le salarié : il lui permet de réfléchir et de prendre conscience de ses compétences, en vue d'une meilleure adaptation à son poste de travail.

Cette étude a pour objet d'évaluer la pertinence de l'application du dispositif du bilan de compétences et l'évolution de ses effets psychologiques pour les salariés, dans un pays où il n'est pas pratiqué, et où l'environnement professionnel et socio-culturel diffère du modèle occidental. Ce dispositif a été appliqué en tant qu'outil au service des ressources humaines au sein d'une entreprise de construction automobile en Iran.

Pour cela, nous avons fait une étude longitudinale en deux temps avec cinq mois et demi d'intervalle, T1 avant et T2 après le bilan, avec deux groupes de salariés : un groupe expérimental qui a fait le bilan (n=32), et un groupe contrôle (n=30).

Les résultats révèlent un renforcement du niveau de l'estime de soi, une meilleure auto-connaissance, une amélioration de la gestion du stress et une augmentation de la motivation au travail. Nous avons tenté à partir d'un échantillon relativement modeste de démontrer que cette démarche de professionnalisation d'orientation des adultes peut être transposée dans certaines conditions aux contextes civilisationnels différents. Son application peut être considérée comme une alternative de soutien et d'aide pour les salariés.

C'est à partir des effets de ce dispositif que notre étude contribue au cumul de connaissances scientifiques, dans des contextes socioculturels différents.



**MOTS-CLEFS :** Bilan de Compétences, Estime de soi, Auto-connaissance, Stress professionnel, Motivation, Orientation professionnelle des adultes

## SUMMARY

The various changes in the world of work and career during the phase of economic globalization in recent decades have for consequences that different transitions influence the worker and the jobs he's obliged to encounter in his career. It has therefore become essential to revise the designs on the career development of adults in the light of guidance throughout life and identify some devices put in place to meet this need. In this perspective, the functions of guidance services for adults, shifting in favor of employment and its maintenance. The skills assessment is then presented as a system of vocational guidance for the employee, it allows him to think and become aware of his skills in order to better adapt to his workstation.

This study aims to estimate the suitability of the application of skills assessment device and development of its psychological effects on employees, in a country where it is not practiced, and where the work environment and the culture is different from here. That is to say, the application of this device as an instrument for human resources in a car manufacturing company in Iran, in a different sociocultural context of the Western model. For this, we made a longitudinal study in two stages with five and a half months apart, before T1 and T2 after the skills assessment, with two employee groups: an experimental group that has done the skills assessment (n = 32), and a control group (n = 30).

Results show an enhanced level of self-esteem, better self-knowledge, better stress management and increased motivation to work. We tried from a relatively small sample to demonstrate that the approach of professional adult guidance can be implemented under certain conditions to different civilizational contexts. Its application can be considered as an alternative support and assistance for employees with another culture.

It is from the effects of this device that our study contributes to the plurality of scientific knowledge in different sociocultural contexts.



**KEYWORDS**: Skills Assessment, Self-Esteem, Self-Knowledge, Occupational Stress, Motivation, Adult professional guidance.

# Remerciements

Ma profonde gratitude aux Professeurs Annick Durand-Delvigne et Francis Danvers pour leur écoute, leur disponibilité, leur soutien et leurs conseils qui m'ont été d'un précieux apport pour la construction et mise en perspective de ce travail de recherche.

Ma plus grande reconnaissance aux Professeurs : Jacques Aubret, Jean Guichard et Jean-Philippe Gaudron d'avoir accepté de me faire l'honneur d'être membres du jury de cette thèse.

Je souhaite également remercier l'entreprise Iran Khodro en particulier Afshin Taghavi et Davoud Asgharpour qui m'ont accueilli chaleureusement au sein de leur équipe pour pouvoir réaliser cette étude.

Je remercie les salariés de la ligne de montage et tout particulièrement ceux qui se sont investis avec détermination dans le dispositif expérimental sur lequel repose ce travail de recherche.

J'adresse enfin mes derniers remerciements à ceux qui en méritent sans doute le plus, mon père et ma sœur qui m'ont toujours épaulé et encouragé durant toute ma vie.

*A la mémoire de ma mère*

## *SOMMAIRE*


***Introduction ..... 14***

Le bilan de compétences : un outil à la croisée de multiples disciplines ..... 15

Objectif de notre étude : Évaluer les effets psychologiques du bilan de compétences ..... 17

Une démarche comparative innovante : Expérimenter le bilan de compétences en Iran ..... 18

***Première Partie:..... 20***

***Questions théoriques autour du bilan de compétences ..... 20***

***Chapitre I: Définition du bilan de compétences ..... 20***

1. La notion de compétence ..... 22

1.1. La notion de compétence définie par une pratique ..... 22

1.1.a. De la notion de qualification à l'émergence de la notion de compétence ..... 24

1.1.b. Approche sociologique de la compétence ..... 29

1.1.c. Le bilan de compétences du point de vue des sciences de gestion ..... 31

1.1.d. Les éléments constitutifs de la compétence ..... 33

1.2. La notion de « bilan » ..... 36

1.2.a. Une fonction « mémorielle » utile pour construire la carrière ..... 36

1.2.b.Le bilan au sein du parcours de vie ..... 37

1.2.c. Le bilan et les étapes clés d'une carrière ..... 38

***Chapitre II: Émergence historique et économique du bilan de compétences. 43***

1. La formation professionnelle émerge après la Seconde Guerre mondiale ..... 43

2. Évolution de l'organisation du travail en France ..... 44

3. Évolution historique de la formation professionnelle, cadre du bilan de compétences ..... 46

*Deuxième Partie* ..... *49*

*Les pratiques du bilan de compétences* ..... *49*

*Chapitre I: Le statut juridique du bilan de compétences en France* ..... *49*

1. Les objectifs politiques à l'origine des dispositifs adoptés ..... 51

1.1. Le bilan de compétences issu de la loi 1991 ..... 51

2. Les différents types institutionnalisés du bilan de compétences ..... 61

2.1. Le bilan destiné aux salariés en activité (Fongecif) ..... 61

2.2. Le bilan de compétences utilisé au sein de la fonction publique ..... 63

2.3. Les bilans de compétences adaptés à une catégorie socio-professionnelle spécifique .. 64

*Chapitre II: La pratique du bilan de compétences par les professionnels de l'orientation des adultes* ..... *66*

1. Les facteurs favorables ..... 67

1.1. Le conseiller bilan, un expert indépendant ..... 67

1.2. Le contenu du bilan : élaborer un véritable projet ..... 67

2. Les facteurs défavorables ..... 68

2.1. La question de la gestion des ressources humaines ..... 68

2.1.a. Un exemple de rupture sociale : les opérations de fusion-acquisitions ..... 68

2.1.b. Le bilan de compétences effectué dans un marché du travail difficile ..... 71

2.1.c. La confusion terminologique autour de la mise en place bilan de compétences ..... 73

3. Le bilan de compétences pratiqué dans d'autres pays ..... 76

3.1. La Suisse ..... 76

3.1.a. L'absence d'encadrement législatif ..... 76

3.1.b.Une pratique en développement en Suisse Romande ..... 77

3.2. Le Canada (Québec) ..... 78

3.2.a. Une pratique limitée au Québec ..... 78

3.2.b. Des résultats analogues au bilan de compétences Français ..... 79

3.2.c. Le bilan de compétences étroitement associé au développement des compétences 79

4. Données statistiques……..***..... 81***

4.1. La formation professionnelle ..... 81

4.1.a. La formation professionnelle concerne près d'une entreprise sur deux en France. .. 82

4.1.b. Pas d'effet du sexe mais de la taille de l'entreprise ..... 82

4.1.c. Nombre de travailleurs concernés par un bilan de compétences..... 83

***Chapitre III : Étude des modèles de bilan de compétences..... 84***

1. Les « histoires de vie » un concept pour la construction des projets de formation..... 85

1.1. Analyser le collectif et l'individuel à partir des histoires de vie ..... 85

1.2. Les différents modèles d'histoire de vie..... 87

1.3. La narration comme élément d'analyse d'un parcours professionnel ..... 88

2. Les fondements théoriques du bilan de compétences…… ..... 90

2.1. Le courant de la psychologie de l'orientation ..... 90

3. L'approche issue de psychologie clinique ..... 91

3.1. Intérêt de l'approche clinique pour l'étude du bilan de compétences. ..... …….92

3.2. Le rôle du psychologue clinicien : accompagner ou analyser ?..... 93

3.3. La prise de parole, méthode initiatrice du bilan de compétences..... 95

4. L'approche cognitive.....98

4.1. La théorie sociale cognitive de Bandura ..... 98

4.1.a. Les éléments clés de la théorie de Bandura..... 99

4.2. Les sentiments d'efficacité personnelle ..... 104

4.2.a. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle ..... 106

4.2.b. Réception de la théorie en France ..... 106

4.2.c. Apport de la théorie sociale cognitive dans cette recherche..... 107

5. L'approche analytique et structurelle ..... 109

*Troisième Partie..... 111*

*Modélisation et effets psychologiques ..... 111*

*chapitre I : Les effets psychologiques du bilan de compétences..... 111*

1. Le bilan de compétences met en jeu de multiples composantes psychologiques. ..... 112

1.1. Estime de soi ..... 112

1.1.a. Le concept d'image de soi ou « *self concept* » ..... 112

1.1.b. Les effets du bilan de compétences sur l'estime de soi ..... 113

1.2. La motivation ..... 114

1.2.a. Le concept de motivation en psychologie cognitive ..... 114

1.2.b. Objectifs potentiels de motivation ..... 115

1.2.c. Facteurs positifs de la motivation ..... 116

1.3. L'auto- connaissance ..... 119

1.3.a. La connaissance de soi améliorée selon les enquêtes réalisées ..... 120

1.3.b. Quel type de connaissance de soi est-elle mise en jeu ? ..... 122

1.3.c. Quelle est la valeur ajoutée du bilan de compétences ? ..... 122

1.4. Stress au travail ..... 124

1.4.a. Définitions juridiques et scientifiques ..... 124

1.4.b. Le stress tel que reconnu par les institutions publiques ..... 125

1.4.c. Les approches scientifiques ..... 126

1.4.d. Coping et effets du bilan de compétence sur le stress ..... 129

***Chapitre II : Les enjeux identitaires*** ..... 131

1. De la construction du projet professionnel à l'émergence de la question identitaire ..... 131

1.1. Les processus identitaires et la double transaction ..... 132

1.2. Le bilan de compétences favorise l'émergence d'un regard sur soi ..... 132

2. La désorientation, face cachée du bilan de compétences ..... 133
3. Récit autobiographique et question identitaire ..... 134
3.1. Approche littéraire ..... 134
3.2. Approche des sciences sociales ..... 136
3.3. Approche anthropologique ..... 140
3.4. L'écriture réflexive comme méthode appliquée au bilan de compétences ..... 142
4. Donner un sens au parcours professionnel ..... 144
4.1. Comprendre la relation bénéficiaire-conseiller ..... 145
4.2. Résoudre l'angoisse liée au bilan de compétences ..... 147
5. Un élément de socialisation ..... 148
6. Employabilité des salariés ..... 150
6.1. Définition institutionnelle et pratique des entreprises ..... 150
6.2. Dans la littérature scientifique ..... 152
6.3. Le bilan de compétences favorise l'employabilité ..... 154
***Quatrième Partie ..... 157***
***L'expérience menée en Iran sur les effets du bilan de compétences ..... 157***
***Quelques éléments sur la société iranienne ..... 157***
1. La formation professionnelle en Iran ..... 157
1.1. Croissance ..... 158
1.1.a. Haut niveau d'éducation ..... 158
1.1.b. Démographie : une transition démographique soudaine ..... 158
2. Le marché de l'emploi ..... 159
2.1. Éléments statistiques ..... 159
2.1.a. Taux de chômage ..... 159
2.1.b. Taux d'activité des femmes. ..... 159
2.1.c. Système de protection sociale ..... 160

***Chapitre I:Procédure et finalités de la recherche menée dans une usine automobile en Iran ..... 162***

1. Le secteur automobile en Iran ..... 162

1.1. Présentation de l'entreprise *Iran Khodro* ..... 163

1.2. Une entreprise phare de l'industrie iranienne ..... 163

1.3. Une entreprise tournée vers l'international ..... 164

2. Le choix du site industriel ..... 165

2.1. Les étapes de la fabrication automobile ..... 165

2.1.a. Évolution et organisation des chaînes de montage ..... 165

2.1.b. Politique de l'emploi et de flexibilité sur les lignes de montage ..... 166

3. L'intervention sur le terrain ..... 166

3.1. La ligne de montage ..... 168

3.1.a. Une organisation du travail entre « taylorime » et « toyotisme » ..... 171

3.2. Les spécificités du contexte social Iranien ..... 172

4. Synthèse: Les objectifs de l'étude et les hypothèses générales…… …… 173

4.1. Synthèse de l'objectif de notre étude ..... 173

4.2. Procédure et échantillon ..... 175

4.3. Date et durée de la recherche ..... 177

4.4. La recherche exploratoire ..... 177

4.5. Résultats exploratoires analysés au prisme de la « sérendipité » ..... 180

4.6. Objectifs de l'étude « Recherche » ..... 181

4.7. Phase « Recherche » ..... 182

5. Méthodologie ..... 187

5.1. Tests utilisés pour estimer les variables dépendantes ..... 187

5.1.a. Estime de soi ..... 187

5.1.b. Auto-connaissance ..... 188

5.1.c. Stress professionnel ..... 188

5.1.d. Motivation au travail ..... 190
5.2. Mode de passation des tests ..... 191
5.3. Hypothèses formulées par notre étude ..... 191
6. Résultats ..... 192
6.1. Statistiques descriptives ..... 193
7. ANALYSE DES DONNEES PAR VARIABLE ..... 195
7.1. ESTIME DE SOI ..... 195
7.1.a. La fidélité du test choisi ..... 198
7.2. AUTO-CONNAISSANCE/CONNAISSANCE DE SOI » ..... 201
7.3. STRESS AU TRAVAIL ..... 208
7.4. MOTIVATION ..... 216
8. Bilan de la phase « Recherche » ..... 219
***CHAPITRE II: Analyse des résultats ..... 220***
1. Bilan des principaux résultats ..... 221
1.1. Quelle appropriation du test de la motivation ? ..... 221
1.2. Vérification des hypothèses générales ..... 222
2. Adéquation des résultats aux hypothèses ..... 223
2.1. Hypothèse 1 ..... 223
2.2. Hypothèse 2 ..... 224
2.3. Hypothèse 3 ..... 224
2.4. HYPOTHESE 4 ..... 225
***Discussion des résultats et perspectives ..... 227***
1. Spécificités de notre démarche ..... 227
2. Notre positionnement dans l'organisation ..... 229
3. Pertinence des variables ..... 229
3.1. Estime de soi ..... 229

3.2. Autoconnaissance ..... 230
3.3. Stress professionnel ..... 231
3.4. Le bilan de compétences « un parcours cognitif efficient » ..... 233
4. limites de notre recherche ..... 235
4.1. Les contraintes matérielles ..... 235
4.1.a. Les difficultés méthodologiques ..... 235
4.1.b. Une formation universitaire en psychologie du travail peu développée ..... 236
4.1.c. Contextes : l'entreprise et le marché de l'emploi ..... 236
5. Perspectives de recherche ..... 237
5.1. Étendre le dispositif à d'autres entreprises Iraniennes ..... 237
5.2. Vers un programme de formation des étudiants Iraniens de psychologie du travail au bilan de compétences ..... 238
***Conclusion générale ..... 239***
**Références bibliographiques ..... *245***
Liste des tableaux et figures ..... 270
**ANNEXE 1 :** Questionnaires utilisés pour la phase "Recherche"……..272
**ANNEXE 2 :** Protocole du bilan de compétences construit pour notre recherche……..…...281

# Introduction

Le bilan de compétences est un dispositif de formation professionnelle qui répond au besoin de mettre en valeur les compétences d'un individu dans le cadre d'un projet de formation ou d'orientation nouvelle dans la carrière. Ce dispositif a émergé il y a une trentaine d'années en France. Pourtant, le bilan de compétences n'est reconnu officiellement en tant que complément de formation professionnelle que depuis les années 1990, plus précisément depuis la loi du 31 décembre 1991.

Pour comprendre la genèse de cet outil, il nous faudra d'abord prendre en compte les changements qui sont intervenus dans le monde du travail au cours de la phase de mondialisation des dernières décennies. Dans le domaine de la carrière professionnelle, ces évolutions ont notamment eu pour conséquence que le rapport entre le travailleur et son métier est dorénavant marqué par la discontinuité. Discontinuité professionnelle en ce que, dorénavant, l'individu peut être amené à exercer des métiers différents. Il existe également une discontinuité organisationnelle, car la carrière d'un employé se déroule dans des entreprises et organismes successifs. Enfin, la discontinuité statutaire, qui est marquée par des périodes de chômage, la mise en place de projets professionnels, personnels ou des périodes de formation qui peuvent interrompre le déroulement de la carrière. L'époque des « Trente Glorieuses » où une personne entrait dans la vie active avec une formation initiale et pouvait progresser dans un métier lié à ce domaine, voire en ayant connu un seul employeur, semble révolue (Giraud & Roger, 2011).

De ce fait, il est apparu essentiel, dans les années 1980, de remanier les conceptions sur le développement de carrière des adultes à la lumière d'une orientation tout au long de la vie et d'identifier certains dispositifs à mettre en place pour répondre à ce besoin nouveau. Le bilan de compétences est ainsi devenu un des outils privilégiés pour répondre à ce besoin d'orientation des travailleurs, issus du système économique contemporain.

Or, pour aider le travailleur à se repérer parmi les opportunités professionnelles et le guider vers les formations adaptées, l'activité dite d'orientation – prise en charge et développée par les psychologues de l'éducation et du travail - a pris une place prépondérante.

Fondamentale, la notion de « compétence »est à l'origine de la mise en place du bilan ; elle sera ainsi au cœur de notre travail. Nous verrons qu'elle est très difficile à cerner. Dans une première approche fonctionnelle, il nous semble pertinent de la qualifier de « capital professionnel » dont dispose une personne pour exercer une activité sur le marché du travail, ce dernier étant caractérisé par l'exigence d'adaptation permanente.

A la suite de nombreux travaux menés en France (Lévy-Leboyer, 1992 ; Gaudron, Bernaud, & Lemoine, 2001 ; Aubret &Gilbert, 2003 ; Blanchard, 2003 ; Ferrieux & Carayon, 2011), il nous est apparu que ces auteurs posent la question des rapports entre le bilan de compétences, dont nous verrons qu'il est le produit d'un système économique et d'une norme juridique, et les effets psychologiques produits chez les individus qui suivent un tel programme.

La psychologie de l'éducation et de l'orientation est par son histoire la discipline qui s'est intéressée aux trajectoires des individus dans le milieu scolaire dans un premier temps, puis à l'entrée dans le monde du travail (Aubret & Demouge, 2007).

L'enjeu de notre étude consistera à évaluer les effets psychologiques chez l'individu pour lequel un bilan de compétences a été mis en place. D'une part, cet enjeu nous conduit nécessairement : (i) à questionner la notion de compétence et la définition du bilan de compétences, (ii) à analyser les modalités de mise en place du bilan, et (iii) à décrire les effets psychologiques déjà mesurés par les travaux précédents. D'autre part, dans l'approche comparative qui est la nôtre, a fortiori avec un pays - l'Iran - dont les modèles économiques et les formations professionnelles sont éloignés de ceux de la France, nous aurons grand soin de définir le contexte où est mis en place notre cadre de recherche, permettant d'analyser au mieux les résultats.

## Le bilan de compétences : un outil à la croisée de multiples disciplines

Le concept de « bilan de compétences » se situe au croisement des champs économique (un *outil* de formation professionnelle), juridique (un *dispositif* encadré par la loi), sociologique (une *pratique personnelle* d'orientation au sein d'une entreprise) et psychologique (un *processus cognitif* liant l'individu-travailleur et le psychologue du travail). Si nous nous attachons en priorité à l'analyse psychologique du processus en œuvre dans le

bilan de compétences, il sera pertinent d'étudier l'influence des deux premiers champs sur le versant psychologique.

En effet, comme nous le constaterons, la France est le pays pionnier en matière de bilan et de validation des acquis de l'expérience. Elle est aussi le pays où l'action publique encadre sa pratique depuis 1991. L'intégration d'une pratique managériale et de psychologie de l'orientation par les institutions publiques nous conduit dès à présent à nous interroger sur la nature et la finalité du bilan de compétences.

Nous comprenons aisément que chacun des champs sociaux décrits plus haut a engendré une représentation et assigné des objectifs distincts au bilan de compétences. Comme nous le verrons, le paradoxe du bilan de compétences provient de l'écart entre l'objectif assigné par la psychologie de l'orientation, qui vise à permettre à l'individu de se projeter favorablement dans sa carrière, du but de l'action publique qui vise à permettre à une personne effectuant un bilan de compétences de conserver ou de trouver un emploi. Les premiers s'intéressent au bien-être au travail et à la formation des individus, le plus souvent déjà en poste alors que la politique publique souhaite en priorité disposer d'un outil le plus efficace possible pour offrir des opportunités aux demandeurs d'emplois et aux salariés menacés de le perdre.

Nous ne nous arrêterons pas non plus sur les enjeux économiques – non-dit de la littérature scientifique - qui surplombent l'activité des conseillers-bilans. Mentionnons le fait que toute activité lucrative engendre la question suivante : quel type de professionnels est apte à effectuer un bilan ? En France, les psychologues sont en charge de cette action tandis que les employés en ressources humaines ne réalisent pas directement l'action en raison des conditions imposées par la loi, qui réserve la réalisation du bilan à organisme prestataire extérieur à l'entreprise. Toujours en France, et comme nous le verrons de manière éclairante au Québec, les psychologues sont les acteurs d'une politique publique en matière « d'orientation et de programme sur la formation professionnelle » et relative « à l'emploi » comme l'énoncent respectivement les intitulés des lois du 3 décembre 1966 et du 31 décembre 1991. Ils se doivent donc de démontrer l'efficacité de leur action, en particulier dans les périodes où le chômage connaît une augmentation et où les services publics de recherche d'emploi sont réorganisés.

## Objectif de notre étude : Évaluer les effets psychologiques du bilan de compétences

Dans un premier temps, nous tenterons d'approcher les problématiques sous-jacentes au concept de compétence, qui relèvent d'un nouveau modèle de production et du statut des travailleurs salariés. Sans entrer plus en avant dans les considérations économiques actuelles, nous constaterons l'impact que peut avoir un marché du travail marqué par un paradoxe. Dans un pays comme l'Iran, en proie au chômage de masse et structurel, le travail est devenu un bien précieux. Aussi, ceux qui sont exposés au risque de perdre leur emploi, sont soumis à l'obligation de fournir des efforts sans cesse renouvelés. Si les uns doivent se battre pour « garder leur emploi » au sein d'une organisation, d'autres se débattent pour subsister hors de l'emploi. Cette réalité prégnante ne saurait être ignorée des études portant sur l'orientation et la formation professionnelle en général, et sur l'évaluation des compétences en particulier. En outre, nous constatons que le concept de compétence, au sens d'un outil destiné à mettre en valeur les qualités professionnelles d'un individu, n'est apparu qu'après la fin de la période de plein emploi. Progressivement, à partir des années 1980, **«** l'individu compétent **»** a remplacé le « travailleur exécutant » de la période où l'organisation du travail reposait sur le modèle industriel. Cette notion, après un processus de maturation au sein du champ économique et managérial, s'est trouvée transcrite dans la loi, se déplaçant ainsi vers un autre domaine, celui du domaine politique et de l'action publique. Nous remarquons aussi d'emblée que le Bilan de Compétences (BC**)** est un outil individuel. Il répond en cela aux évolutions remarquées par le sociologue Ehrenberg (2010, 2011). L'auteur soutient que l'individualisation des rapports au sein des organisations a succédé aux actions collectives. En ce qui concerne le marché du travail, l'auteur constate que « l'inégalité sociale de la distribution des capacités individuelles face aux exigences du marché du travail et de l'emploi. Ces capacités ont trois aspects enchevêtrés : cognitif, relationnel ou social, et émotionnel ou de santé mentale. » (2011, p. 556). Ehrenberg insiste sur la notion de capacité, car il y voit l'expression d'une transformation de la situation actuelle de l'individu responsabilisé : il se doit d'être « acteur de sa vie », d'être capable de « mener une vie autonome », d'« agir par lui-même »…

Sur un plan professionnel, la notion de capacité au sens d'Ehrenberg n'est pas si éloignée de celle de la compétence dans sa dimension économique. Pour autant, si la situation du marché du travail est difficile, il n'en faut pas pour autant idéaliser le modèle taylorien.

Ainsi, Friedman, dès 1950 dans un ouvrage devenu une référence « *Où va le travail humain ?* » dénonçait la frustration de travailleurs réduits au statut de « machines », exclus de toute initiative personnelle et sans perspective de carrière professionnelle, à l'exclusion des cadres. Dans les années 1970, à la suite du mouvement de 1968, est apparue une exigence nouvelle d'autonomie et de réalisation de soi jusque dans la sphère du travail, pour laquelle le bilan de compétences est un élément de réponse.

## Une démarche comparative innovante : Expérimenter le bilan de compétences en Iran

Notre étude est à notre connaissance la seule qui porte sur une expérimentation du bilan de compétences en Iran. Comment avons-nous opérer un choix qui peut paraître surprenant ?

Tout d'abord, notre pays d'origine offre des opportunités en matière de psychologie du travail, domaine sous-représenté dans la recherche nationale. Une telle recherche si elle donne des résultats probants, peut offrir une source de stimulation pour étudier, éventuellement pour envisager de mettre en place des dispositifs comparables d'orientation et de formation professionnelle dans notre pays. De plus, les besoins des industries persanes en matière d'orientation du personnel, singulièrement dans les secteurs tournés vers les marchés internationaux, sont similaires à ceux d'entreprises européennes. Enfin, pour valider les hypothèses en matière d'effets sur la personnalité constatés dans les études portant sur le BC, la réalisation d'une expérimentation, sur un échantillon suffisamment grand, constitue à nos yeux une démarche scientifique dont il faudra tenir compte. Notons une remarque importante : les clichés sur le monde iranien, en cette période troublée, sont une grande force. Ils sont l'écho de fantasmes culturels et politiques, déconstruits par Saïd (1980), qui a écrit sur l'Orient en général. Notre travail aura aussi pour modeste but d'éclairer le fonctionnement d'une économie dont le mécanisme est, depuis plus d'un siècle, supplanté par la découverte du pétrole et ne repose plus sur le *bâzar* (marché en *Persan*) *(*Kian-Thiébaut, 2005).

Partant de là, nous souhaitons pointer du doigt le fait que notre étude, basée sur une méthode quasi-expérimentale, n'ignore pas les enjeux beaucoup plus vastes qui président dans le développement et la pratique du BC. L'objectif de notre étude ne consiste pas à questionner

de manière approfondie les situations économiques et sociologiques et les débats scientifiques décrits ci-dessus. Notre étude entend néanmoins tirer conséquence de ces éléments pour la mise en place de notre recherche en Iran. A titre d'exemple, la notion de stress au travail nous a semblé devoir être étudiée au regard de la littérature scientifique interrogeant les diverses formes de souffrance au travail. Nous avons, en outre, choisi comme domaine d'activité une entreprise de l'industrie automobile, et comme population de travailleurs des ouvriers spécialisés, pour étudier la façon dont le bilan de compétences peut entraîner des effets psychologiques. Ce type d'organisation, à la différence des activités de service, n'offre pas une souplesse évidente dans l'évolution de carrière.

Au total, l'objectif de notre thèse se veut double :

- sur le plan théorique : nous analyserons la notion de BC pour faire surgir les problématiques internes aux pays industrialisés où ils sont mis en place depuis plusieurs générations afin de les adapter au contexte iranien ;
- sur le plan pratique : la mise en place d'un processus de BC repose sur des méthodes propres que nous décrirons et dont les résultats, notamment en termes d'estimation de l'estime de soi, de l'auto-connaissance, du stress professionnel, et de la motivation au travail seront discutés.

Notre problématique repose sur la question de savoir comment il est possible d'intégrer le modèle Français du BC dans le contexte particulier de l'économie Iranienne. Dans le cadre de notre étude, nous nous plaçons dans le secteur de l'industrie automobile dont nous nous efforcerons de déterminer les dynamiques internes. Dans le cadre d'une approche comparée en matière de psychologie de l'éducation, il convient de poser la question suivante : les singularités (économiques, sociologiques et culturelles) d'un pays émergeant entraînent-elles des modifications sensibles de la méthodologie ou des résultats, lorsqu'est mis en place un dispositif de formation professionnelle, ici le bilan de compétences ? L'estime de soi peut-elle être évaluée de la même manière en Iran que dans un pays industrialisé ? Pour estimer les effets psychologiques sur le participant à ce processus, il faut avant tout mieux connaître les traits particuliers au pays dans lequel se déroule notre recherche.

# Première Partie :
# Questions théoriques autour du bilan de compétences

Au fondement du bilan se trouve la tentative, menée par un conseiller-bilan, de faire rendre compte par un individu de ses compétences propres, ou de celles qu'il est capable d'acquérir pour réaliser un projet professionnel. L'apparente simplicité de ce dispositif fait surgir des ressorts psychologiques où l'individu est engagé dans un processus émotionnel sur lequel nous reviendrons par la suite. Au préalable, nous voudrions dans ce chapitre décrire les fondements qui gouvernent le BC d'abord sur le plan conceptuel puis sur le contexte socio-économique dans lequel il se déploie.

## Chapitre I

## Définition du bilan de compétences

Le bilan est le plus souvent considéré comme un outil, parfois comme une démarche, de mise en valeur de l'expérience propre d'un employé dans un but de mobilité professionnelle. Cette mobilité peut se dérouler dans le cadre de l'entreprise (mouvement interne) ou dans l'objectif de la quitter : que ce départ provienne de la volonté de la personne ou au contraire d'une demande de l'entreprise va entraîner des conséquences importantes sur le processus de mise en place du bilan de compétences.

D'un point de vue institutionnel (Commission européenne, 2000, p. 31), le bilan de compétences se fixe un « *objectif […] de permettre au salarié de cerner ses compétences professionnelles et personnelles ainsi que sa motivation et ses aptitudes de manière à faciliter ses projets professionnels et éducatifs ainsi que sa carrière* ». Il a pour originalité, en France, d'être un outil national défini et géré conformément à la législation. Son cadre économique est axé sur le marché du travail et sur les entreprises. Il s'agit d'assurer l'information en retour du

travailleur sur des questions de compétences en vue de favoriser une formation complémentaire ou l'évolution de carrière du salarié. Cependant, à l'issue de la procédure du bilan de compétences, il n'est pas établit une reconnaissance officielle des compétences d'une personne en vertu d'une norme de qualification. Le bilan a pour but de faciliter l'édification d'un projet professionnel mieux à même de faire face aux éventuelles insuffisances de qualifications ou *a contrario* de mettre en valeur les compétences méconnues d'une personne, dans un environnement économique et social en perpétuelle mutation. Pour permettre une éventuelle adaptation aux contraintes professionnelles, le bilan s'analyse comme une étape stratégique. Au cours de cette étape, une prise de mesure du temps peut être faite mais elle correspond surtout à un moment de recul dans le quotidien professionnel où l'individu examine les solutions qui lui sont offertes. C'est pourquoi le bilan de compétences constitue une étape d'appropriation par le salarié de son projet professionnel. On comprend aussi le rôle déterminant que possède le professionnel de la formation qui met en place à titre individuel ou collectif un tel processus. Au questionnement fondamental dans lequel se trouve l'employé (« de quoi sera fait mon avenir professionnel ? ») avec toutes les implications psychologiques (« serais-je capable de trouver une voie nouvelle qui me convienne? ») et matérielles (« et l'avenir de mes proches qui dépendent du fruit de mon travail? »), le professionnel doit répondre avec tact et précision. Cet enjeu, qui peut être perçu par une partie des employés comme une remise en cause personnelle, doit être géré avec précaution.

Dans notre travail, nous tenterons de cerner les effets psychologiques mis en jeu dans le processus cognitif du BC, tout en tenant compte des conditions réelles (économiques, sociales) dans lesquelles s'insère le bilan. Sur un plan méthodologique, il doit être en effet remarqué que le bilan de compétences a pour particularité d'être un outil de psychologie du travail qui a été consacré par la politique publique de l'emploi dans notre pays depuis plus de vingt ans. Cette double nature peut être d'une part, une source de confusion pour les analyses scientifiques qui ont parfois des difficultés à distinguer l'évaluation des compétences telle que définie dans un cadre théorique ou expérimentale et de l'autre part, des mesures pratiquées dans le cadre des différents types de bilan de compétences mis en place dans le cadre de la politique de l'emploi ?

# 1. La notion de compétence

Avant de tenter de définir la notion de compétence du point de vue de la psychologie du travail, il convient au préalable de souligner la difficulté pour le psychologue d'évaluer certaines capacités d'action réalisées par un individu dans le champ professionnel en les interprétant – par voie d'extrapolation – comme des « compétences ». Dans le cadre du BC, le conseiller-bilan considère les faits relatés par le bénéficiaire comme des éléments objectivables, des variables rendues en quelque sorte indépendantes de leur réalisation pratique au sein de l'entreprise. De plus cette mise en pratique des compétences s'effectue dans un environnement professionnel propre à chaque entité et susceptible d'évolutions décidées - non par le salarié ou par l'entité - mais par la nécessité de répondre aux exigences du marché (évolutions en termes de clientèle, de concurrence ou d'innovations technologiques).

## 1.1. La notion de compétence définie par une pratique

Dans le domaine du travail, la compétence caractérise les capacités potentielles ou effectives des travailleurs pour agir efficacement en fonction des exigences liées à leur emploi en fonction du contexte des entreprises. A l'instar de Lemoine (2010, p. 23), qui souligne combien la notion de compétences est « ambigüe puisque spontanément des compétences renvoient à celui qui les possède alors que leur mise en ouvre, seule observable, dépend du milieu et des conditions extérieures », nous constatons que la notion de compétence est essentiellement issue de la pratique des entreprises post-tayloriennes et qu'elle n'est pas exempte d'enjeux idéologiques. Comme le souligne Gilbert (2006), il s'agit d'un « *concept nomade* » qui comprend une pluralité de significations en usage dans différents champs disciplinaires (psychologie, sciences de l'éducation et de l'orientation, sciences de gestion…) et faisant l'objet d'enjeux sociaux (politique, organisationnel, formation professionnelle, etc.). Ainsi, s'il peut sembler vain de chercher une définition universelle à la compétence, nous mettrons ici en avant les principales caractéristiques de cette notion telle qu'elle s'est développée en France.

Récemment, Aubret (2011, p. 148) souligne un certain désarroi de la part des auteurs scientifiques quant à l'absence d'une définition scientifique fondée de la compétence, lorsqu'il constate que la notion de « *compétence s'est progressivement imposée dans le vocabulaire de la gestion des ressources humaines sans toutefois que l'on puisse percevoir une unité de significations dans les usages de ce terme comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises (Aubret, Gilbert& Pigeyre, 1993)*».

De surcroît, ce flou dans la définition de la compétence laisse une place à de nombreuses manipulations ou quiproquo possibles. Si la compétence est jugée comme un élément observable objectivement par certains acteurs importants tels que le MEDEF, la notion de compétence ne mériterait-elle pas d'être validée par la communauté scientifique ou du moins ne pourrait-on pas dégager une terminologie, prise sous la forme d'une acception commune qui s'établirait dans la pratique des professionnels de la formation ?

Pour comprendre pourquoi il est difficile de donner une définition unique de la compétence, il convient selon nous de comprendre comment cette notion a été construite avant d'être institutionnalisée. Pour certains auteurs tels que Coulet (2011, p. 30), la notion de compétence appartient à l'origine au vocabulaire du « management » et mérite d'être « *encore travaillée théoriquement afin de lui donner le statut d'un véritable concept scientifique* ». Partant de là, l'auteur constate que la compétence, en tant qu'objet de recherche, est l'enjeu de débats entre différents champs épistémologiques d'une part (psychologie, sociologie, sciences de la gestion) et a été appropriée par le champ institutionnel d'autre part. Cette appropriation par le champ institutionnel s'est faite en tant que dispositif d'action publique, dans le cadre de la formation professionnelle à partir des années 1990. De notre point de vue, l'analyse de la littérature sur le sujet ne met qu'insuffisamment en lumière cette double affiliation de la notion de compétence, ce qui laisse naître certains équivoques. A cet égard, Danvers (2009, p. 72) retient la définition prudente de Joras (2007) selon laquelle la compétence est *« l'ensemble des savoirs mobilisés et mobilisables dans une situation de travail* ». Cette définition peut sembler vague mais elle a le mérite de pointer le caractère de processus que revêt la compétence. En effet, le concept de compétence est par nature «flexible » : cette dernière n'est identifiable que de manière relative car elle est le fruit du contexte professionnel où le salarié se trouve et déploie ses savoirs professionnels en fonction des missions qu'il doit réussir. L'entreprise, de son côté, fait appel à des personnes capables

de remplir les missions, mais qui possède aussi un socle de savoirs et d'expériences professionnelles lui permettant d'évoluer en cas de besoin.

Au total, nous constatons que la pratique sociale est à l'origine de la notion de compétence, qui « *tend à acquérir une forme de solidité sociale au fur et à mesure de son objectivation comme repère utilisé dans les modes de qualification et de gestion des ressources humaines. La compétence devient une règle socialement construite explicitée autant dans des outils de gestion que dans des accords collectifs d'entreprises et de branches, même si cet usage social est devenu pour les uns une réalité pérenne » (*Lichtenberger, In Allouche, 2003*).*

Bien que la compétence soit reconnue, employée dans le domaine de la psychologie du travail et citée par le corpus des textes juridiques, cette notion n'a pas pour autant fait l'objet d'un débat scientifique rigoureux et n'est pas juridiquement définie par une norme. En fait, il s'agit plutôt d'un concept à « *valeur exploratoire* » (ibid.). En tout état de cause, pour comprendre la notion de compétence, il semble nécessaire de tenir compte de la transformation du modèle professionnel actuel qui conduit à une responsabilisation de « *l'individu et de ses caractéristiques personnelles, confirmant par là les normes sur lesquelles fonctionne la société libérale. Ainsi les transformations du travail et l'épanouissement de la pensée libérale se conjuguent-ils pour promouvoir l'idée de la compétence comme principe causal* » (Curie, 1998, p. 141).

### 1.1.a. De la notion de qualification à l'émergence de la notion de compétence

Il semble que la meilleure méthode pour cerner une notion à la fois très utilisée dans la pratique et peu interrogée sur le plan théorique, soit d'emprunter le chemin de l'analyse historique. Ce chemin permet de mieux comprendre, comme le souligne Dolz (2002), comment cette notion s'est répandue depuis les années 1980 dans le monde du travail et de la formation professionnelle avec tant de succès.

Sur un plan historique, dans le système français des relations professionnelles, la notion de *qualification* est apparue pour la première fois après la Seconde Guerre mondiale. Elle est étroitement associée aux grilles qui sont parties intégrantes des conventions collectives mises en place après 1945 (Tallard, 2002). Elles sont en partie le résultat d'une négociation par branche professionnelle qui a établi une hiérarchie des métiers et des salaires

légitimes. Dans ce système, le salaire est conditionné essentiellement par la qualification du salarié et de son ancienneté correspondant à son expérience : la fameuse « grille des salaires » (Meurs et Skalli, 1997). Dans cette mesure, elles sont ancrées dans une histoire et une culture de branche et à ce titre les grilles de salaires constituent le pivot de l'identité professionnelle des branches. En effet, il existe en France un double niveau de négociations salariales : les négociations de branche, au cours desquelles sont négociés les grilles de classification et les minimas conventionnels, et les négociations annuelles d'entreprise avec les représentants syndicaux, qui ont pour objet les salaires effectifs. Cette négociation lie étroitement le salaire à la place qu'occupe un salarié dans la grille. Cette double légitimité est par ailleurs conférée par le fait qu'issues d'une négociation, les qualifications définies expriment un compromis accepté par l'ensemble des acteurs. Politiquement, ce compromis s'est articulé autour de deux modèles, celui du *métier* puis celui du *poste de travail* tenu par les Ouvriers spécialisés, ces références permettant de souligner le caractère collectif de ces grilles.

Partant de là, nous constatons avec Danvers (2009, p.463), le caractère « officiel » qui donne une tournure institutionnelle à la notion de qualification. Premièrement, la qualification apparaît comme l'expression d'un besoin du système économique de classer les salariés dans des catégories professionnelles et statutaires. Secondement, cette notion correspond à une formalisation par le système éducatif d'un niveau de connaissances matérialisé par un diplôme. Comme le signale Alaluf (1986), la qualification est définie dans un cadre institutionnel, issue d'une négociation paritaire entre la direction et les syndicats d'une entreprise ou d'une branche : « *La qualification se rapporte aux capacités nécessaires pour occuper un poste ou un emploi, alors que la classification implique leur classement en un ordre relatif. Les classifications professionnelles sont donc un système de classement et de hiérarchisation des différentes capacités de travail, appelées qualifications, qui peuvent déterminer la hiérarchie des salaires* ».

On comprend bien que ce modèle, créé dans un monde économique de croissance continue (la période des « Trente Glorieuses »), permette aux salariés d'une part d'acquérir une stabilité de leur statut et une visibilité sur leur progression de carrière, et d'autre part, permette aux dirigeants de mettre en place une gestion, essentiellement quantitative, des ressources humaines. Un tel modèle peut par contre se montrer « rigide », en cas d'évolution du contexte économique nouvellement concurrentiel, car il dépend d'un long processus de négociations dans chaque entreprise et au niveau de la convention collective. Par ailleurs, les qualifications

associées à tel ou tel poste de travail sont de nature collective. Elles créent des catégories de salariés fixes qui limitent une approche individuelle de la gestion de carrière, *a fortiori* des besoins de formations individuels.

Or, ce modèle, qui s'appuie sur le cadre de la négociation collective instauré après la Seconde Guerre mondiale, est mis à mal par la crise des années 1970 qui entraîne la fin de la croissance économique continue : les entreprises doivent s'adapter à une demande moins élevée tandis que la concurrence Européenne, puis Mondiale, s'intensifiait. Pour s'adapter à ce nouveau contexte, les entreprises se sont réorganisées pour améliorer productivité et qualité des produits et services. A cette fin, la qualification professionnelle par branche ne semble plus, dans des années 1980, être la solution à la problématique propre à chaque entreprise.

Dans cette perspective nouvelle et sur un plan théorique, Zarifian a dès cette période (Stankiewicz, 1988) mis en avant, dans un certain nombre de groupes industriels élaborant une stratégie de « sortie de crise par le haut », les éléments d'un nouveau modèle de gestion de la main-d'œuvre qu'il nomme le « *modèle de la compétence* » (Zarifian, 2001). Ce modèle est fondé sur l'importance de la stratégie de qualité sur laquelle s'appuie une nouvelle organisation du travail et un nouveau mode de mobilisation de la main-d'œuvre. Ce dernier est centré sur la responsabilisation des salariés autour d'objectifs et sur la définition de formes d'initiatives qui leur sont données. Selon cet auteur, il faut admettre que la compétence est une approche nouvelle de la qualification professionnelle. La formation professionnelle est devenue un des instruments de mise en place de cette politique.

En pratique, dans le cadre des démarches de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (**GPEC**) (Thierry & Sauret, 1993), la notion de compétence s'est substituée peu à peu à celle de qualification au milieu des années 1980, créant un lien entre les études prévisionnelles de stratégie des entreprises et l'anticipation d'actions de gestion individuelle de formation (Gilbert, 2011). En définitive, l'apparition de la notion de compétence prend acte de la mobilité accrue des salariés, de la fin des carrières continues au sein d'une organisation, de *qualification acquises* par une personne à vie.

Selon nous, le concept de compétence intègre les changements du modèle économique en assignant à un travailleur un *capital* de savoirs qu'il possède à l'issue d'une formation initiale – et le concept innove en cela par rapport à celui de qualifications – et qu'il se doit d'entretenir par des actions de *formations continues.* Les acteurs de la formation utilisent depuis peu le terme *permanent* qui nous laisse dubitatif quant à la possibilité pour un salarié

de travailler et de se former simultanément, et de s'améliorer en valorisant ses expériences professionnelles et personnelles. Ainsi, les compétences intègrent une nouvelle dimension du temps de travail dans un contexte technologique qui amoindrit les barrières entre le temps passé au travail et le temps personnel. En ce sens, Chassart et Bosco (1998, p. 911), soulignent un des paradoxes de la notion de compétence qui vise à une meilleure *employabilité* des travailleurs, une insertion des demandeurs sur le marché de l'emploi alors que l'expérience professionnelle acquise au travail est essentielle pour acquérir des compétences.

Sur un plan institutionnel, tout comme le bilan de compétences, la GPEC a été consacrée par la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005 qui a introduit, à l'article L. 320-2 du code du travail, au sein d'un chapitre intitulé « *Gestion de l'emploi et des compétences. Prévention des conséquences des mutations économiques* » une nouvelle obligation triennale de négocier :

*I- Dans les entreprises et les groupes d'entreprises au sens du II de l'article L. 439-1 qui occupent au moins trois cents salariés, ainsi que dans les entreprises et groupes de dimension communautaire au sens des deuxième et troisième alinéas de l'article L. 439-6 comportant au moins un établissement ou une entreprise de cent cinquante salariés en France, l'employeur est tenu d'engager tous les trois ans une négociation portant sur les modalités d'information et de consultation du comité d'entreprise sur la stratégie de l'entreprise et ses effets prévisibles sur l'emploi ainsi que sur les salaires. La négociation porte également sur la mise en place d'un dispositif de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, sur laquelle le comité d'entreprise est informé, ainsi que sur les mesures d'accompagnement susceptibles de lui être associées, en particulier en matière de formation, de validation des acquis de l'expérience, de bilan de compétences ainsi que d'accompagnement de la mobilité professionnelle et géographique des salariés.*

L'objectif est « *d'inciter les entreprises à traiter, en amont, les évolutions de l'emploi* ». Selon Gournac (2004, p. 2), rapporteur au Sénat, cela permettrait aux salariés de s'adapter à l'entreprise, plutôt que de perdre leur emploi faute de l'avoir prévu. La gestion des emplois et des compétences est désormais étroitement liée à la stratégie de l'entreprise : elle est un outil d'adaptation aux conséquences des changements d'organisation intervenus. L'introduction d'une obligation de négociation tous les trois ans portant sur la gestion prévisionnelle de l'emploi par la loi a constitué une novation. Elle donne un aspect positif aux

actions de formation en les mettant en place en dehors des périodes de crises économiques, qui sont caractérisées par des licenciements massifs. Dans ce cadre, le bilan de compétences qui est une des actions définies dans la palette de la formation professionnelle, voit son rôle positif accentué.

Cependant, d'un point de vue institutionnel (Rapport des députés - Panafieu & Dord, 2004), il faut bien comprendre que la gestion des compétences n'est que le troisième stade d'un modèle de gestion des entreprises qui comprend :

- En premier lieu, une obligation de consultation des salariés via le comité d'entreprise en cas de changement de stratégie décrit plus haut ;
- En second lieu, la mise en place d'un accord portant sur un dispositif prévisionnel des emplois et des compétences selon les besoins sans cesse réactualisés de l'entreprise ;
- Enfin, viennent les « *mesures d'accompagnement »,* c'est-à-dire les actions de formation que sont la VAE, la mobilité et le bilan de compétences.

Pour les pouvoirs publics, la GPEC a pour objectif premier et prioritaire la sauvegarde de l'emploi alors que le bilan de compétences n'est qu'un outil parmi les autres. C'est pour cette raison que, chez de nombreux auteurs, la question relative à la notion de compétence n'est pas posée en terme d'une définition inaugurale (« qu'est-ce que la *compétence*, qu'est qu'un individu *compétent* ?). D'emblée est plutôt posée la déclinaison purement descriptive des différentes *« combinaisons de capacités ou d'aptitudes pour résoudre un problème donné* » selon la définition habituellement utilisée de Le Boterf (1994). Pour lui, la compétence est définie par le biais, selon nous formaliste, d'un répertoire typologique d'attributs où la notion de *savoir* sert de clé à une *action* qui lui est accolée (d'où la multiplicité des doubles verbes transitifs : *savoir*-faire, *savoir*-être, *savoir*-agir, *savoir*-mobiliser, *savoir*-intégrer, *savoir*-transférer, savoir-comprendre, etc.).

De notre point de vue, il existe ainsi une difficulté dans le fait que ce « catalogue de savoirs-faires » n'est pas explicité de manière scientifique. Il semble que ces termes soit énoncés comme des évidences qui proviennent du sens commun. A ce titre, Coulet (2011) s'appuie sur des exemples précis que nous reproduisons : « lorsque De Montmollin (1984) propose de définir la compétence comme un *« ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau »* (p. 122), on se situe résolument du côté d'une approche cognitive. À l'autre extrême, en énonçant que *« définir et reconnaître la compétence*

*d'un salarié ne résultent pas d'un choix définitif ni d'une évidence ; c'est le résultat, fragile et dynamique, d'une négociation invisible entre des acteurs variables et à des niveaux différents »* (Defélix, 2005, p. 8), l'auteur nous invite clairement à adopter une approche essentiellement sociale de la compétence. » (2011, p. 5)

Fédérini (2007) rejoint en ce sens Coulet (1998) pour remarquer que la compétence a largement débordé la sphère professionnelle pour atteindre d'autres champs tels que l'appréhension de la politique. Dans un monde où la technique prend une place prééminente dans la capacité des agents sociaux à agir, la compétence mesure la façon dont sont « équipés » les individus face à cette difficulté : il peut s'agir d'un « *portefeuille de compétences* » (Aubret, 1991).

### 1.1.b. Approche sociologique de la compétence

Au vu des dimensions sociales et institutionnelles qui fondent le bilan de compétences, il nous semble ici pertinent d'élargir nos perspectives théoriques à une approche sociologique, même si elle peut se montrer radicale dans sa critique des enjeux sociaux. Dans cette perspective, Bourdieu, en parlant de « compétence spécifique », met la notion de compétence au centre de sa théorie du champ social. Il la définit entre autres en convoquant la compétence économique : « *loin d'être une simple capacité technique acquise dans certaines conditions, la compétence économique, comme toute compétence (linguistique, politique, etc.), est un pouvoir tacitement reconnu à ceux qui ont un pouvoir sur l'économie ou, le mot le dit, une sorte d'attribut statutaire* » (Bourdieu, 1980, p. 107). L'auteur se place donc dans une approche politique qui se superpose à la technique comme « filtre » sur les actions possibles que peut effectuer un individu au sein d'un champ social : il doit à la fois maîtriser des techniques particulières et se trouver dans une position sociale qui lui donne le statut pour agir. Dans son ouvrage sur *La noblesse d'Etat,* Bourdieu marque clairement sa préférence pour une approche multidimensionnelle de la compétence résultant du statut des individus dans l'échelle des postions sociale :

« *La part faite à la capacité et à la dignité, au faire et à l'être, au technique et au symbolique, varie fortement selon la position hiérarchique des titres et des postes auxquels ils donnent accès : ainsi, dans les taxinomies officielles, les agents sont de plus en plus définis par ce qu'ils font, par les capacités ou les tâches techniquement définies qui sont inscrites dans leur*

*titre ou leur poste, à mesure que l'on descend dans la hiérarchie ; et de plus en plus, au contraire, par ce qu'ils sont, à mesure qu'on s'élève, comme si l'on demandait de moins en moins (relativement) de garanties techniques lorsque croît la dignité* » (Bourdieu, 1989, p. 168).

Dans le domaine de la production des normes de compétences, Bourdieu a mis en exergue l'importance des rapports de domination : « les dominants tendent toujours à imposer comme nécessaires et légitimes les capacités dont ils ont la maîtrise et à inscrire dans la définition de l'excellence les pratiques dans lesquelles ils excellent ». (Ibid.)

En ce qui concerne le bilan de compétences, les sociologues portent leur analyse sur cette démarche dans le cadre des rapports de travail avec le contexte économique et social post-taylorien dans lequel elle se place (Bekourian, 1991). L'entreprise recourt au bilan de compétences sollicitant une «*forme d'individualité narcissique* » dans un contexte de déficit organisationnel. De plus, le concept de compétence implique profondément et personnellement l'individu, alors qu'en retour, l'entreprise apparaît comme le seul théâtre légitime de sa réalisation. Si le bilan peut, malgré tout, garder une fonction intégratrice pour le salarié, c'est par la reconnaissance d'un professionnalisme individuel qui s'intègre dans le professionnalisme collectif que l'entreprise aura su préalablement concevoir et mettre en œuvre.

Par ailleurs, la sociologie insiste sur l'intrication entre les éléments biographiques personnels et professionnels qui influencent dans un phénomène de réciprocité les *trajectoires* de vie dont la reconversion professionnelle peut-être une des forme « *bifurcation* » (Negroni, 2005). Cette approche n'est pas sans analogie avec la psychologie du travail puisqu'elle implique une analyse des facteurs personnels. Ainsi, lorsque l'auteur affirme : *« la réorientation professionnelle ne se résume pas à la construction d'un projet professionnel qui consisterait en la simple adaptation d'un individu à un nouvel emploi ; pour que la translation soit réussie, le projet doit être entendu comme projection de soi dans le futur* ». (Ibid., p.326). L'approche sociologique des « *life-course transitions* » et « *turning points* » (Hareven & Masaoka, 1988) définit certaines étapes comme des points charnières dans le cours d'une vie. Basée à partir d'une approche quantitative, les auteurs tentent de déterminer des marqueurs perceptibles du cours de la vie. Ce qui différencie essentiellement la sociologie de la psychologie est que l'analyse porte sure des catégories sociales alors que la psychologie tentera de définir des types psychologiques.

### 1.1.c. Le bilan de compétences du point de vue des sciences de gestion

Il existe pléthore d'ouvrages et d'articles à destination des professionnels où le bilan de compétences est considéré comme un des outils mis en œuvre par les entreprises dans le cadre d'une stratégie gestion des ressources humaines, particulièrement de la gestion des compétences. A cet égard, nous remarquons avec Koebel (2006) que le catalogue de l'Institut de l'Information Scientifique et Technique (INIST), organe du CNRS qui a pour mission de collecter, traiter et diffuser les résultats de la recherche scientifique, a recensé, entre 1990 et 2002, 2726 articles comportant le mot *compétence* dans le titre (les plus forts scores étant atteints entre 1998 et 2002avec 250 à plus de 300 articles par an). Pour notre part, une recherche menée en 2011 sur la base Google Books - dans le domaine en langue française - retrouve plus de 160 ouvrages titrés « Bilan de compétences », tandis que le catalogue de la BNF – basé sur le dépôt légal en France - en récence 55. Koebel (2006) s'est quant à lui interrogé sur le sens de la compétence dans les ouvrages relatifs à la *gestion des entreprises.* Il s'appuie sur une approche critique car certains auteurs, à la fois enseignants et consultants, présentent la notion de compétence à l'aune d'un public de lecteurs (chefs d'entreprises et cadres des ressources humaines), qui sont aussi parfois des clients potentiels. Certains chercheurs universitaires de ce domaine n'hésitent pas en effet à mettre en pratique (contre rémunération) leur savoir au sein des entreprises : « *Une grande partie des producteurs d'ouvrages sont docteurs en sciences sociales ou en sciences de gestion (on y trouve aussi quelques psychologues du travail) ; ils sont souvent enseignants-chercheurs à l'Université dans ces disciplines, mais souvent aussi rattachés institutionnellement à des écoles de commerce. En dehors de ceux produits par des chercheurs qui traitent de ces questions dans leurs laboratoires respectifs, la plupart des ouvrages est destinée au monde de l'entreprise* (p. 3) ».

On peut affirmer que les sciences de gestion analysent les compétences d'un point de vue global que doit adopter une entreprise en termes de ressources humaines : la compétence individuelle est un facteur, parmi bien d'autres, nécessaires au bon fonctionnement de l'entreprise. Comme le précisent Rouby et Thomas (2004, p. 56) : « *Le management stratégique s'intéresse à la gestion stratégique des compétences organisationnelles (niveau macro), la GRH, à la gestion des compétences individuelles (niveau micro) et dans une moindre mesure collectives (niveau meso)*. » Or, les compétences organisationnelles font appel à la fois à des ressources collectives et aux compétences individuelles qui influencent le

fonctionnement de l'entité. Par la suite, Le Boterf (2000) défend l'idée de la prise en compte de la *dimension collective* de la compétence, représentée par la somme des compétences d'individus formant un groupe au sein d'une organisation. L'auteur, en se basant sur une approche organisationnelle, distingue trois niveaux de compétence, qui sont issues des sciences de gestion :

1. L'équipe : une compétence collective se développe dans une équipe si ses membres savent partager ensemble les expériences ou élaborer des procédures communes face à des situations rencontrées régulièrement…

2. Les réseaux de compétences : une organisation repose sur une chaîne de compétences qui méritent d'être repérées (« *cartographie des compétences* »). Les compétences des uns et des autres forment ainsi un « *maillage* » de compétences. En conséquence, les plans de formation ne doivent plus être seulement élaborés par la direction en se cantonnant aux différentes catégories de personnels mais de façon stratégique entre les personnes employées au sein d'une équipe dans un souci du collectif.

3. La combinaison : Cette approche repose sur l'idée qu'il existe des correspondances entre des types de situations professionnelles et des types de compétences qui dépassent le cadre d'un poste auquel est rattachée une personne. Il convient alors de penser les compétences non pas en termes d'addition mais de *combinaison* entre une situation de travail rencontrée et les compétences disponibles répertoriées au sein de l'organisation. Cela permet une meilleure efficacité collective qui doit reposer sur une plus grande souplesse organisationnelle des ressources humaines.

Cette approche repose sur une vision qui met en valeur le savoir comme élément-clé de la réussite pour les entreprises :« *nous entrons dans une économie du savoir où la clé de la compétitivité, de l'innovation et de la rentabilité des investissements dépendra de façon croissante, de la combinaison entre le travail, le capital et le savoir*. » (Le Boterf, 1994, p. 10). Or, la notion de compétence est perçue comme une des solutions attrayantes dont disposent les ressources humaines pour permettre une meilleure flexibilité et anticiper les changements. Elle est censée favoriser les capacités d'adaptation et d'initiative des individus (*compétence*) plutôt que le contenu des emplois (ce qui renvoie à la notion antérieure de *qualification*).

Enfin, cet auteur insiste sur le fait que la compétence n'est pas un *état* mais un *processus* que met en place un individu pour répondre à une demande dans un contexte professionnel (p.

144). C'est par la mobilisation de ressources personnelles (savoirs, savoirs-faires, qualités, ressources physiologiques) et collectives (banques de données, réseaux d'expertise) que l'on peut évaluer la compétence d'une personne.

Dès lors, du point de vue des sciences de gestion, la notion de compétence ne peut être comprise que selon une définition opératoire (le travailleur interroge les savoirs en fonction des problèmes qui lui sont donnés à résoudre), une approche fiabiliste (la qualité d'une compétence dépend de la fiabilité humaine) et s'appuie sur une gestion des réseaux de compétences (la compétence devient une problématique du management). Cette approche théorique est soutenue par le contexte organisationnel et politique qui pousse les entreprises à considérer la compétence au niveau individuel depuis les années 1990 (GRH) et plus récemment sur le plan collectif (la GPEC).

### 1.1.d. Les éléments constitutifs de la compétence

En premier lieu, la notion peut être précisée en la mettant au regard d'autres éléments qui font partie intégrante de l'univers du monde du travail tels que les *aptitudes*, les *capacités* ou les *qualifications*.

- **L'aptitude** est une notion qui renvoie à un contrôle réalisé par une autorité professionnelle ou enseignante d'une capacité à réaliser une action ou une mission donnée de la part d'un individu. Elle s'évalue sur le mode binaire apte / inapte : l'application la plus connue en France concerne ainsi l'aptitude médicale au travail. Si le médecin du travail classe le salarié comme pouvant travailler ou au contraire le classe comme inapte à réaliser certaines tâches. Pour Danvers (2007, p. 5), il convient toutefois d'individualiser les critères qui permettent d'établir avec une marge d'erreur non négligeable ce type de mesure de l'aptitude d'une personne. Les conditions et les fins dans lesquelles sont réalisées les tests d'aptitude sont essentielles à la mesure des aptitudes d'une personne.

  L'analyse juridique approfondie publiée par la chambre sociale de la Cour de Cassation (Gosselin, 2007, p. 3) nous amène à relever le caractère comparable avec le bilan de compétences. Tous deux sont soumis à statut juridique récemment acquis alors que ces notions relèvent d'abord de la psychologie : « *Non définie par le code du travail, d'une articulation délicate avec d'autres notions proches, notamment en matière de sécurité sociale, source de confusions avec l'aptitude professionnelle, la*

*notion d'aptitude médicale au travail a pris une place décisive dans le droit du contrat de travail sous le triple effet de l'évolution des lois du 7 janvier 1981 et du 31 décembre 1992, des décrets du 14 mars 1986, 28 décembre 1988 et 23 juillet 1991 et de la jurisprudence de la chambre sociale de la Cour de Cassation. En particulier, en interdisant tout licenciement en raison de l'état de santé du salarié, sauf inaptitude constatée par le médecin du travail, la loi du 31 décembre 1992 a rendu l'avis d'inaptitude prononcé par le médecin du travail absolument incontournable pour l'employeur qui souhaite se séparer d'un salarié qui ne peut plus être maintenu à son poste*.».

Dans un autre domaine, celui de l'enseignement, les certificats d'aptitude spécifiques figurent parmi les diplômes reconnus en France. Pour quelques domaines professionnels, dont le CAP est le plus connu, ils sont requis pour exercer certains métiers. Ces certificats ont pour objectifs de donner une qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié dans un métier déterminé. Il existe environ 200 spécialités de C.A.P. dans les secteurs industriels, commerciaux et de services (Grèzes-Rueff&Leduc, 2007).

Selon nous, l'*aptitude*, telle que définie par le droit du travail et de l'enseignement, peut donc être considérée comme un *préalable* à la possibilité d'exercer une activité professionnelle. Contrairement au bilan de compétences, elle ne donne pas une mesure qualitative de la capacité à réaliser une action ou une mission mais indique si le salarié est en mesure de la réaliser même partiellement.

Plus généralement, cet état des lieux n'enclenche pas de processus d'amélioration, il est la « photographie » réalisée d'un individu sur son état de santé vis-à-vis de son emploi, sur sa qualification face à un emploi particulier. En comparaison avec le bilan de compétences, il manque la possibilité de l'émergence d'un projet qui nait des entretiens entre le bénéficiaire et le conseiller.

- **Les capacités professionnelles.** La notion de **capacité** désigne le fait d'être capable, par exemple la *capacité professionnelle* attestée par un *certificat de capacité (*diplôme *professionnel)*... Etant une notion moins précise que l'aptitude sur un plan conceptuel, elle peut être comprise relevant d'une potentialité. D'après l'étude de Renard (2003, p. 5), ce concept doit être compris dans son acception anglo-saxonne de *capability* (en s'appuyant sur Winter, 2000). Il est parfois confondu avec le terme synonyme

d'*ability* (Danvers, 2007). Pour ce dernier, il s'agit d'avoir l'habilité, la possibilité de réaliser une chose selon les objectifs que l'intention initiale avait définit. La capacité « remplit l'espace qui existe entre l'intention et le résultat, en prenant pour acquis que le résultat est conforme à l'intention initiale ».

Partant de là, « Être capable de faire » est le résultat des acquis issus des apprentissages et de la formation. Les capacités ne sont pas directement observables, elles se définissent à partir des opérations mentales nécessaires pour maîtriser un savoir, un savoir-faire : informer, rédiger, argumenter, négocier. Une compétence peut demander plusieurs capacités différentes. Les capacités définissent le niveau de qualification d'une personne. L'AFNOR (1980) a définit la *capacité de travail* comme la mesure d'un « Niveau quantifiable de performance dans une activité professionnelle ou une épreuve caractéristique de l'activité professionnelle qui peut être choisie comme critère. ». Cette caractéristique d'une capacité quantifiée nous semble pertinente. Sur le plan des diplômes, pour obtenir son Attestation de capacité (transport), il faut avoir un diplôme ou une expérience permettant de justifier l'ensemble des processus cognitifs attendus.

Selon nous, la capacité peut être définie comme le potentiel mis en œuvre par un individu afin de réaliser une action/mission professionnelle en s'appuyant sur son expérience, ses qualifications dans un *cadre préalablement défini*. Elle diffère en cela de la compétence professionnelle qui s'inscrit dans une dynamique de potentialité *ouverte* où le travailleur va devoir mobiliser des ressources, grâce à un tiers, pour se projeter dans un parcours professionnel incertain que le bilan de compétences va aider à valider.

Dans le cadre de l'orientation classique, la capacité renvoie à la notion du *faire*, qui est évaluée par une quantité déduite par le conseiller-observateur.

- **Les qualifications professionnelles.** Cette notion est à placer dans une approche taylorienne du travail qui concerne en premier chef les ouvriers spécialisés. Proches des diplômes, les qualifications fonctionnent comme une norme commune définie par une branche professionnelle, qui permet de lister des savoirs-faires propres à un métier identifié au sein de la branche. Elles ont une valeur interne à cette branche (certificat de qualification professionnelle). Cette notion peut être analysée comme l'expression d'une approche quantitative, objectivante, de critères totalement détachés de

l'individualité du travailleur, visant à lister un certain nombre de techniques que ce dernier se doit de parfaitement maitriser pour réussir les *tâches* assignées à un métier particulier.

Un répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) a été institué pour définir les titres à finalité professionnelle. Dans le cadre de la formation professionnelle, ce répertoire est indispensable pour recenser les certifications accessibles par la Validation des acquis de l'expérience (Charraud, 2004).

La qualification peut de ce fait être constitutive d'une « brique » de savoir-faire qui a le mérite d'être parfaitement objective. Elle peut être utilisée dans le cadre d'un bilan de compétences pour procéder à une analyse de l'existant chez la personne consultée.

## 1.2. La notion de « bilan »

Si la notion de compétence fait l'enjeu de nombreux débats que nous venons d'évoquer, qu'en est-il de la notion de « bilan » ? Selon nous, il convient d'analyser tout d'abord cette notion en termes de fonction mémorielle, c'est-à-dire que le bilan produit un discours sur le parcours professionnel d'une personne par la mise en jeu d'un processus cognitif où sont articulées des informations professionnelles reconnues et, parfois des compétences tues ou oubliées. Cependant, il faut s'attarder dans un second temps sur la notion de stockage des informations qui, tel un bilan comptable, crée un document structuré qui sera transmis au bénéficiaire du bilan de compétences, comme élément d'un dossier global sur le parcours professionnel.

### 1.2.a. Une fonction « mémorielle » utile pour construire la carrière

La fonction mémorielle liée au bilan de compétences est évidente en ce qu'elle met en jeu un processus qui vise à mobiliser des ressources internes à un individu pour inventorier les compétences acquises par de multiples biais. Elle renvoie à l'inscription dans le parcours professionnel d'un individu, et la notion devenue quelque peu désuète de « *faire carrière* ». Danvers (2009, p. 88) définit la carrière comme la « *succession d'emplois* » connue par un

individu. Or, dans le bilan de compétences, le travail de reconnaissances des compétences ne peut faire sens que s'il fait correctement émerger les expériences pertinentes identifiées par un individu. Au-delà, la carrière en-elle-même, le bilan prend une signification pour un individu qui projette ses aspirations futures dans l'image qu'il se fait de son parcours. Cette rationalisation des évènements du passé (Peretti & Marbot, 2000) constitue une étape préalable lorsque l'individu salarié est amené à effectuer un bilan.

Nous distinguerons deux approches : l'une fondée sur l'idée que toute action de bilan entraîne un retour sur le passé de l'individu qui s'inscrit au-delà de la simple re-mémorisation des faits d'ordre professionnel. L'autre insiste sur la nécessaire prise en considération de la carrière ou du parcours professionnel de la personne pour fournir un cadre individualisé au bilan de compétences.

### 1.2.b. Le bilan au sein du parcours de vie

La notion de carrière semble s'effacée peu à peu face à la discontinuité des emplois (Danvers, 2009, p. 87). Il lui est préféré dorénavant la notion de « parcours professionnel » qui rend mieux compte de la réalité actuelle des ruptures professionnelles et personnelles que connaît un individu. Ce dernier peut construire des projets professionnels inattendus dans le cadre d'une carrière classique, il peut aussi être soumis à des ruptures (par exemple le chômage ou une mobilité géographique) qu'il n'a pas choisies. Helson (2008) remarque avec quelle emphase commémorative se multiplient depuis les années 1990 les anniversaires et autres commémorations. Il va jusqu'à parler d'un phénomène actuel d' « *obsession mémorielle* » (ibid., p. 47). Selon cet auteur, le bilan de compétences, au même titre que le devoir de mémoire, de la validation des acquis, des histoires de vie - sur lesquelles nous reviendrons par la suite -, participent de ce phénomène qui invite la société et l'individu a convoqué les évènements du passé pour créer des repères et de ce fait préparer l'avenir. Lorsqu'un individu se trouve à un moment-clé de son existence, il a tendance à faire un point sur son passé et à préparer son avenir. Lorsqu'adviennent de tels moments qui correspondent à des anniversaires, lorsqu'une décennie est franchie, ou à des dates de traumatismes personnels comme un deuil, une rupture conjugale, etc., se trouve aussi chez un individu l'opportunité de faire un bilan de sa vie qu'elle soit conjugale, familiale ou professionnelle. Sur un autre plan, Helson (2008) nous invite à prendre en compte la notion d' « **âge**

**subjectif** » qui ne correspond pas formellement à l'âge réel pour déterminer quels sont ces moments clés.

### 1.2.c. Le bilan et les étapes clés d'une carrière

Au croisement des champs biographiques et du domaine professionnel, se trouve la notion de carrière qui est définie « comme la succession des postes de travail qu'une personne va occuper au cours de sa vie professionnelle » (Cocandeau-Bellanger, 2009, p. 95). Soulignons d'emblée qu'il convient de prendre aussi en compte les périodes où la personne ne travaille pas tout au long de cet intervalle du temps professionnel dont le diplôme et la retraite marquent les jalons (formation, chômage, maladie, maternité, « année sabbatique » etc.). Cette notion est utilisée dans plusieurs disciplines des sciences humaines (psychologie, sciences de gestion de l'entreprise, sociologie), chacune lui donnant une tonalité propre en fonction des problèmes scientifiques posés.

Si l'on se situe dans une approche dite du « parcours professionnel », certains auteurs (Dominicé, 2005) plaident pour la prise en compte des éléments biographiques extérieurs au strict domaine professionnel en vue de conseiller un individu dans ses choix de carrière. Le psychologue Super (1957) est l'un des premiers auteurs à avoir analysé en profondeur le concept de carrière par une approche multidimensionnelle de cette dernière. Il a tout d'abord donné une définition restreinte de cette notion, imprégnée par le contexte économique tayloriste prédominant dans les années 1960-1970, considérant la carrière comme une succession de professions qu'une personne occupe (Super & Crites, 1965). Il s'est par la suite fondé sur les multiples *rôles* que tient un individu au cours de sa vie pour établir le lien avec les activités de travail en amont de la vie professionnelle et en aval de celle-ci et entre les activités que la personne cumule avec d'autres activités notamment sociales, familiales et de loisirs (Super, 1976, 1995). Selon lui, les trois composantes qui fondent la théorie sur le développement de carrière sont : (i) le temps, puisque la carrière a un commencement et une fin, de la naissance à la mort, (ii) l'espace, car la carrière se compose des différents rôles que la personne occupe dans différents espaces tout au long de sa vie, et (iii) la personne elle-même, puisque la carrière ne peut exister qu'à travers la personne.

L'aboutissement notable de ses travaux est le modèle dit de « *Life Career Rainbow* » (arc-en-ciel de la carrière) (Super, 1980). Ce modèle repose sur l'idée de *combinaison* entre les *rôles*

et des *moments* exercés dans la vie par un individu. Super introduit la multidimensionnalité à son modèle en déterminant que 9 rôles-clés que tiennent la majorité de la population définis dans cet arc-en-ciel se succèdent au cours de la vie tout en soulignant que certains d'entre eux peuvent être simultanés : enfant, élève/étudiant, homme de loisirs (« *leisurite* »), citoyen, travailleur, conjoint, parent, gestionnaire d'un foyer (« *homemaker* ») et retraité.

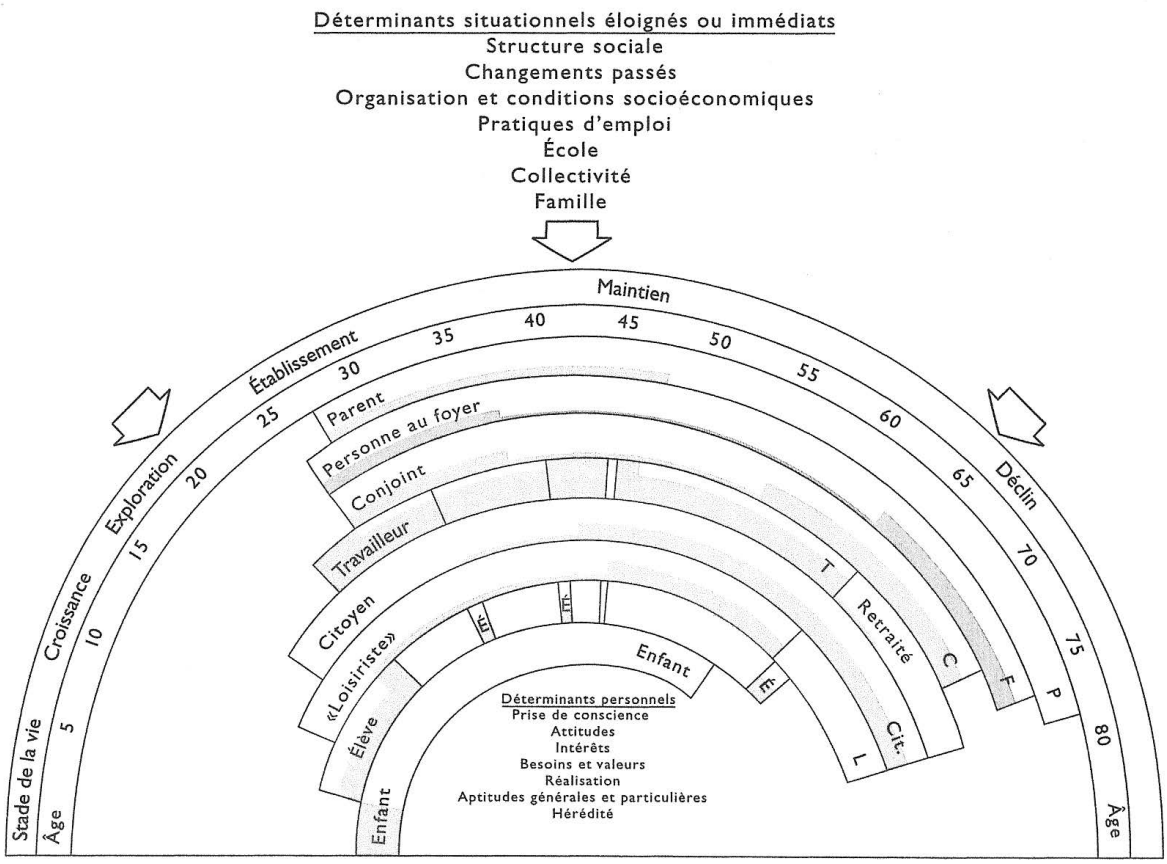



**Figure 1 :** L'arc-en-ciel professionnel de Super (1980)

Même si ce modèle a été approfondi par la suite et qu'il doit beaucoup au contexte américain de l'après-guerre, il demeure une « *référence définitive* » (Gosselin, 2009) dans le domaine de la carriérologie. De ce modèle, Super superpose quatre moments distincts qui jalonnent la carrière professionnelle et qui sont en partie détachés de l'âge physique de la personne :

1- **« Exploration »** : Stade des choix provisoires (14-18 ans) où se cristallisent les choix vocationnels. L'individu prend en compte ses préférences personnelles, les habilités

ou compétences qu'il se sent apte à appliquer et opère le choix pour un métier après avoir effectué plusieurs essais professionnels pour confronter cette préférence à la réalité.

2- « **Établissement** » (25 à 44 ans) : Il s'agit du moment où se consolide la vocation professionnelle. Il s'opère en 2 étapes où le sujet « stabilise » son choix de carrière même si celui-ci entraine une succession de postes puis par un « engagement » planifié par rapport à sa situation personnelle et la façon d'avancer au sein de sa profession.
3- « **Maintenance** » (45-65 ans) : Il s'agit de la phase où l'individu opère une stratégie de maintien de sa position personnelle par rapport à la concurrence. Un besoin de mise à jour en termes de formation ou d'innovation dans les méthodes de travail peut avoir lieu.
4- « **Déclin** » (après 65 ans) : Modification dans le rythme de travail, la nature du travail et l'importance des responsabilités en vue de préparer la fin de la vie professionnelle.

On conviendra que ce modèle s'inscrit dans un schéma qui présuppose une succession de choix rationnels effectués par un individu finalement assez libre dans le jeu des opportunités offertes par un marché de l'emploi où il aurait l'avantage de ne pas avoir d' « accident de carrière ». Pour résoudre cette difficulté, Super (1984) a indiqué que le modèle pouvait être recyclé et qu'une personne pouvait recommencer plusieurs fois la séquence des quatre étapes, vivant ainsi des cycles d'apprentissage multiples et plus courts tout au long de sa vie. Dans ce cas, l'âge physique est détaché du parcours professionnel, mettant par conséquent en exergue le rôle des « ***moments charnières*** » (Gosselin, 2009, p. 173) qui ponctuent les passages de l'une vers l'autre phase.

Par ailleurs, les métiers visés par ce schéma correspondent plus à des emplois de cadres au sein d'organisations de taille importante, pouvant évoluer par la mise à jour de leur connaissance et leur réseau professionnel que d'ouvriers le plus souvent assignés à une tâche précise et n'ayant que peu de moyens de progresser. A l'issue d'une étude empirique dans le domaine des métiers du commerce, Girault et Roger (2011) concluent aussi à l'existence d'une succession de cycles professionnels dont l'irrégularité est certaine. Ils insistent aussi que la remise en question, le renouvellement de la question de l'orientation est lié à un changement de circonstance dans l'environnement direct de l'individu (changement

d'entreprise, évènement familial…). Ces moments charnières sont mis à profit par les individus pour explorer « les possibilités qui pourraient leur être offertes en fonction de leur expérience et de leurs aspirations » (ibid., p. 27).

Dans la perspective de donner un cadre de référence permettant de saisir la diversité et l'ampleur des apprentissages à partir desquels se construisent les choix d'orientation, nous pouvons adapter le modèle reconnu de Super pour distinguer de manière schématique mais - il nous semble - significatif :

- Le moment des études après le baccalauréat où s'opère le choix difficile d'une orientation scolaire qui vise un débouché professionnel ;
- A la fin des études universitaires, la période où l'individu diplômé prépare son entrée dans le monde professionnel (22-28 ans) ;
- La « crise de la quarantaine » où un besoin de reconversion par un individu ayant une expérience significative du travail peut être exprimé ;
- Enfin, l'approche de l'âge de la retraite (après 55 ans) où le bilan professionnel n'est pas sans résonnance avec une approche plus globale de la fin de carrière, de la préparation et de l'après période d'activité

Cette approche des étapes d'une carrière a aussi été prise en compte par les auteurs qui s'intéressent à la gestion des entreprises. En effet, au cours de leurs carrières, les personnes et leurs situations changent, leurs priorités s'en trouvent elle aussi modifiées (Girault & Roger, 2011), notamment en raison des besoins individuels qui sont liés aux différents stades de leur parcours individuel, familial et social.

Dans un cadre économique où les changements d'entreprise affectant une personne se multiplient au cours de la vie professionnelle, il est nécessaire de dépasser les approches définissant les étapes de carrière se fondant uniquement sur l'âge « physique » de la personne. Elles doivent pouvoir être identifiées même si le parcours professionnel se développe à travers plusieurs entreprises (Cron & Slocum, 1986). L'approche des étapes de carrière doit se fonder sur l'idée que les individus changent avec l'âge en acquérant plus de maturité et d'expérience qui leur permettent d'avoir une meilleure réflexivité sur leurs opportunités professionnelles (Nurmi, 1992). Avec Girault et Roger (2011), nous pensons que le bilan de compétences est

particulièrement pertinent lors des « *moments charnières* » de la carrière d'un individu. A cette étape, le besoin d'être accompagné dans les phases d'exploration est exprimé, et le conseiller-bilan peut répondre à ses questions vocationnelles.

En conclusion, les moments-clés doivent être pris en compte par le conseiller lorsqu'il réalise un bilan pour savoir quelle projection vers le futur professionnel peut être envisagée. Il doit pour cela déterminer à quelle étape de son parcours professionnel - mais aussi et c'est ce qui est le plus délicat – prendre en compte la dimension personnelle de ce parcours pour situer un individu qui fait le choix d'un bilan de compétences dans toute sa dimension biographique.

# Chapitre II

# Émergence historique et économique du bilan de compétences

Pour appréhender le bilan de compétences dans une perspective visant à en décrire la genèse, il convient de suivre les principales étapes qui ont précédé son développement depuis sa mise en place dans certaines entreprises industrielles en voie de mutations organisationnelles à sa consécration comme un dispositif généralisé par la loi dans le cadre des politiques de l'emploi.

## 1. La formation professionnelle émerge après la Seconde Guerre mondiale

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, fruit du projet de rénovation sociale du Conseil national de la Résistance, inscrit la formation professionnelle dans la norme suprême commune :

« 13. La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, **à la formation professionnelle** et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. » (Conseil constitutionnel, 2011).

Cette inscription a le mérite de poser une première étape symbolique dans l'objectif de former, au-delà de la période scolaire, les travailleurs pour qu'ils puissent bénéficier de possibilité de progression. La Quatrième République a vu naître les premières mesures en faveur de la formation professionnelle hors de tout lien avec l'école, « *dans des entreprises* » (art. 31 du décret du 6 janvier 1959, cité par Robert, 2007).

## 2. Évolution de l'organisation du travail en France

Afin de comprendre comment le bilan de compétences est devenu un dispositif de formation généralisé en France, il convient de rappeler l'évolution de l'organisation du travail. L'essor économique de la France à partir de l'après-guerre a largement reposé sur le développement industriel dans une phase allant de 1945 à 1975. Pourtant, avec l'apparition du phénomène de chômage à la fin des années 1970, suite au premier choc pétrolier, surviennent les premiers questionnements sur la viabilité du modèle industriel, d'abord dans sa dimension économique, puis peu à peu également dans sa dimension environnementale. Les restructurations conduites à partir de ce moment, particulièrement dans le secteur primaire et dans celui des biens intermédiaires. L'industrie perd alors en attractivité mais surtout peu à peu, corrélativement, elle perd le statut d'enjeu national majeur qu'elle avait réussi à conquérir dans l'après-guerre. L'industrie française a certes continué à s'adapter aux évolutions du monde économique découlant de la mondialisation, avec des succès remarquables dans certains secteurs d'activité. Cependant, sa capacité globale s'en est trouvée amoindrie alors que la priorité était donnée en France, comme dans d'autres pays développés, aux secteurs des services et de la finance. Ces derniers étant considérés comme davantage porteurs de valeur ajoutée par agent, plus sûrs et plus rémunérateurs. De plus, l'ouverture massive du commerce mondial, favorisée par la standardisation et la baisse du coût de transport, permettait à certains pays émergents de devenir des champions industriels.

Lorsque que l'on analyse le chômage, les chiffres fournis par l'INSEE indiquent que la France oscille depuis le début des années 1980 dans un taux de chercheurs d'emploi compris entre 7,5 et 10% : on comprend dès lors pourquoi les politiques en faveur de la formation professionnelle sont liées à la volonté des pouvoirs publics de sauvegarder ou de promouvoir l'emploi.

En second lieu, lorsque l'on situe l'analyse au niveau de l'activité professionnelle, on constate que plusieurs phases se sont succédées en fonction des modèles économiques. Ainsi, le terme de *métier* est le plus ancien (Asselain, 1984). Il remonte au Moyen-âge à partir de l'émergence des corporations de métiers. Puis, avec la Révolution industrielle opérée dès la fin du XVIII$^{ème}$ siècle l'approche dite du poste de travail, de l'emploi ou de la fonction, a été conçue, en même temps que la propagation des méthodes de production nées dans le domaine de l'industrie vers le domaine agricole et des services. Le taylorisme et le fordisme initiés aux

Etats-Unis à l'issue de la Première Guerre mondiale, puis généralisés sous de multiples formes au milieu du XX$^{ème}$ siècle, à toutes les économies industrielles ont donné une grande impulsion à l'organisation du travail sur l'échelle des qualifications (Asselain, 2011).

L'intérêt de recourir à l'organisation scientifique du travail est alors évident : les cadences de production s'accélèrent, la productivité des machines et des hommes augmente. La rationalisation des productions est ainsi réalisée. La généralisation progressive des méthodes scientifiques a deux conséquences principales : la production de masse se développe très largement, avec en contrepoint une consommation de masse accrue, grâce à l'augmentation du pouvoir d'achat, résultant du partage des gains de productivité. En effet, les consommateurs profitent de la baisse des prix des produits, les salariés voient leurs salaires augmenter, tandis que les entrepreneurs disposent des profits pour investir à nouveau. En résultat une croissance forte observée dans les pays développés, s'appuyant sur un relatif consensus dans le corps social quant aux méthodes de production. On parle alors fréquemment de croissance fordiste pour qualifier cette période jusqu'à la crise de 1974, soit pendant les Trente Glorieuses. Cette expression de Fourastié (1979) décrit les trente années qui vont de la fin de la Seconde Guerre mondiale à la première crise pétrolière du milieu des années 1970 : années de croissance et de prospérité, pendant lesquelles le peuple Français a triplé son niveau de vie.

Ces modèles venus du secteur industriel, sont étroitement imbriqués : le taylorisme repose sur division horizontale et verticale du travail et spécialisation des travailleurs ; le fordisme en est sa continuation en instaurant d'une part le travail à la chaine et d'autre part en instaurant une politique d'augmentation régulière du salaire des ouvriers, ouvrant la voie à un modèle basé sur la consommation.

Par conséquent, les psychologues du travail (Veltz & Zarifian, 1993) ont conclu que ce changement de modèle économique induisait une modification du marché du travail et une nouvelle organisation des entreprises, dépassant le modèle classique. Leur thèse indique que ce changement structurel profond met l'accent sur la diversité, l'hétérogénéité, voire l'indétermination des formes de travail : le modèle "taylorien" « *est aujourd'hui objectivement miné dans ses fondements mêmes, et d'abord parce que la théorie implicite de l'efficience qui en constitue le cœur n'est plus adéquate à la réalité technico-économique contemporaine. » (ibid., p. 4)*

Ce modèle, dont l'industriel japonais Toyota est le parangon, appelé« toyotisme », se fonde sur une production pilotée par la demande mondiale (Cohen, 1999). Au niveau organisationnel, il est fondé sur la responsabilisation et la polyvalence des travailleurs. La difficulté pour ces derniers, est que la division du travail issue du fordisme demeure intacte (Maurice, 1993). Les travailleurs sont à la fois responsables de leur performance individuelle, censés s'adapter aux nouvelles innovations technologiques tout en restant strictement limités dans l'espace de la chaîne organisationnelle.

Certains auteurs (Chênevert & Dubé, 2008) emploient ainsi l'expression « Nouvelles Formes d'Organisation du Travail » (NFOT)où les salariés doivent faire preuve d'adaptabilité, de polyvalence des salariés et doivent déléguer les responsabilités aux niveaux hiérarchiques inférieurs mis en œuvre par le toyotisme dans les années 1960. Les NFOT, par opposition au taylorisme « *chercheraient à regrouper les tâches inhérentes à un poste, à accorder plus d'autonomie et de flexibilité aux employés ainsi qu'à leur confier davantage de responsabilités* » et « *de céder un degré de contrôle aux employés tout en tentant d'améliorer leur bien-être* ». En France, le faible taux de syndicalisation, l'affaiblissement des comités mixtes paritaires semblent avoir cédé le pas à des modes de gestion directs entre le salarié et la hiérarchie, d'où l'apparition du *management*.

En définitive, cette organisation du travail est aussi liée sur la révolution des technologies d'information (Cohen, 2006).

## 3. Évolution historique de la formation professionnelle, cadre du bilan de compétences

Dans un avis récent du Conseil économique, social et environnemental (Urieta, 2011), le bilan de la formation professionnelle est présenté comme un dispositif certes complexe mais qui reste globalement positif : « *il faut reconnaitre que notre système de formation professionnelle a largement répondu à cette ambition originelle. (...) Maintes fois réformée, la formation professionnelle s'est construite de manière progressive pour former, aujourd'hui, un cadre institutionnel cohérent et original. La loi du 24 novembre 2009 est venue parfaire l'édifice en affirmant la nécessité d'articuler l'orientation et la formation tout*

*au long de la vie. Elle comporte aussi plusieurs dispositions visant à rendre notre système de formation professionnelle plus efficace et moins inégalitaire. »* (idem, p. 9).

Selon Danvers (2003), les prémices de la formation professionnelle remontent aux années 1930 mais ne sont reconnues que dans l'après-guerre. A cette époque, les premiers dispositifs de formation professionnelle répondent à une demande essentiellement sociale : il s'agit pour les salariés et leurs syndicats de rechercher une émancipation des classes ouvrières et agricoles à travers leur métier pour permettre une évolution vers la classe moyenne. Cet objectif de formation professionnelle signe une véritable évolution des rapports au sein du monde professionnel tandis que le travail a longtemps été considéré comme un *métier* que l'on apprenait par une voie *d'apprentissage* et que le travailleur conservait tout au long de sa vie. Brucy, Caillaud, et Quenson (2007) retracent les principales étapes qui firent de la massification du salariat durant les Trente Glorieuses un des pivots du droit de la formation professionnelle, contribuant à l'enracinement de celui-ci dans le droit du travail : loi du 31 juillet 1959 relative à la promotion sociale, loi du 3 décembre 1966 d'orientation et de programme sur la *formation professionnelle*, qui fait de celle-ci une *obligation nationale* qui s'adresse aux jeunes et aux adultes afin *d'acquérir une qualification technique et professionnelle* (article 1$^{er}$). Comme le souligne Danvers (2003), la conception française qui prévaut dans la mise en place de loi favorise la promotion individuelle mais selon des modalités discutées par la voie de la négociation collective et encadrées par l'Etat : cette conception diffère d'une tendance libérale où le travailleur doit pour améliorer sa position professionnelle prendre seul l'initiative. L'étape décisive est marquée par l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971 qui généralisent le principe du congé individuel, réaffirment le rôle du comité d'entreprise comme acteur de la politique de formation professionnelle, perfectionne le mécanisme des conventions de formation entre l'Etat et les prestataires de formation.

L'évolution du système économique français, marqué par le problème structurel du chômage depuis la fin des années 1970, a modifié les enjeux politiques liés à la formation professionnelle puisque la formation continue a pour objectif d'aider les travailleurs à conserver ou trouver leur emploi. La loi de 1966 relevait d'un contexte plus favorable qui associant au sein de la formation professionnelle *qualification* et *développement culturel* personnel du travailleur, pendant de l'objectif étatique qui visait alors à répondre

simultanément aux *besoins de l'économie* et aux *exigences de la promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de culture* (article 2, reprise par la loi du 16 juillet 1971).

Cette transformation s'est traduite dans les dispositifs législatifs récents avec la loi du 4 mai 2004, « *la formation professionnelle tout au long de la vie* » s'est substituée à « *l'éducation permanente* » de la loi de 1971, expression sur laquelle aucune des lois, ni aucun des accords nationaux interprofessionnels adoptés entre 1971 et 2004 n'était revenue.

Ce faisant, c'est l'objet même de la formation qui a été profondément réorienté puisqu'il s'agit dorénavant de « *favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel, à la sécurisation des parcours professionnels et à leur promotion sociale* » (Article L. 6311-1 du Code du travail).

Au niveau des outils de formation proposés aux salariés, le cadre de référence demeure, depuis l'ANI de 1970, malgré des évolutions nombreuses, le Congé Individuel de Formation (CIF) (Titre III de la loi du 16 juillet 1971). Ce dernier permet aux salariés de s'absenter de leur entreprise pour suivre une formation de leur choix. Pour en bénéficier, le salarié doit remplir certaines conditions et présenter sa demande à l'employeur, selon une procédure déterminée.

A partir d'un unique congé de formation, s'est développée une multitude de congés ayant chacun leur objet ou leur public particulier sans que soit modifié le principe de la suspension du contrat de travail (Giffard & Guégnard, 2008) : le congé examen, le congé des salariés en contrat à durée déterminée (loi du 12 juillet 1990), le congé bilan de compétences (loi du 31 décembre 1991), le congé validation des acquis de l'expérience (loi du 17 janvier 2002).

Les formations à l'initiative de l'employeur, désignées par le code du travail sous la dénomination de plan de formation, s'éloignent de la conception initiale de 1971. En effet, apparaît en 1991 dans le plan de formation, le co-investissement, renforcé en 2000, prévoyant qu'une partie de la formation puisse être effectuée hors temps de travail. En 1994 est également créé le capital de temps de formation, mécanisme permettant de financer des actions du plan par des contributions normalement allouées au congé individuel, dès lors que le salarié est à l'origine de son départ en formation.

# Deuxième Partie :
# Les pratiques du bilan de compétences

Après avoir décrit les fondements conceptuels qui ont permis la création du bilan de compétences, nous allons maintenant nous intéresser à la concrétisation du bilan. Pour cela, nous verrons le cadre légal dans lequel se meut le bilan, puis comment les professionnels de l'orientation se sont appropriés ce dispositif. Enfin, afin de mieux appréhender la réalité de cette pratique, nous livrerons quelques éléments statistiques pertinents.

Cette analyse relève d'un enjeu considérable pour la compréhension du bilan dans le sens où le cadre légal entraîne le bilan dans le champ de la politique publique en matière de formation professionnelle et de l'emploi

C'est pour cette raison, que Guichard et Huteau (2007, p. 49-50) définissent le bilan de compétences comme avant tout comme une « pratique » qui varie en fonction du cadre légal qui lui est assigné : le « congé pour bilan de compétences » destiné aux salariés se distingue fortement du « bilan de compétences approfondi » réservé aux demandeurs d'emploi.

## Chapitre I

## Le statut juridique du bilan de compétences en France

Il pourrait paraître étonnant dans une thèse de psychologie de consacrer une partie d'une thèse à l'examen juridique d'une pratique de formation professionnelle. Cet examen est nécessaire du fait de l'encadrement juridique du bilan de compétences depuis la loi du 30 décembre 1991. L'objet de cette partie ne consiste bien entendu pas en la présentation d'une analyse de type juridique. Cependant, à l'instar de Gaudron et Croity-Belz (2005), nous constatons que le dispositif législatif a institutionnalisé le bilan de compétences en France, à travers le texte d'une loi de 1991, a été suivi d'un décret d'application extrêmement détaillé de

1992, puis d'une série de circulaires administratives ultérieures. Y sont toutes à la fois précisées les conditions d'accès, les publics concernés, les principales étapes de la démarche, les obligations des prestataires et surtout le mode financement de cet outil de formation professionnel. Ce dernier facteur expliquant sans doute le soin mis par le législateur, l'administration à contrôler le déroulement du bilan de compétences.

Notre objectif n'est pas tant de décrire l'ensemble des problématiques juridiques régissant le bilan de compétences que de démontrer comment la volonté politique a créé un outil parfaitement intégré au modèle français de gestion sociale des difficultés économiques. La place des organismes sociaux au sein de la gestion du parcours professionnel des salariés en est le meilleur exemple. Loin d'être considéré comme un outil d'exception, le bilan de compétences a été inséré dans la "panoplie" des outils de la gestion humaine, à la suite des bouleversements économiques qu'a connus la France depuis les années 1970.

Nous verrons que, très encadrée, la démarche du bilan de compétences est inscrite dans un contexte juridique dont les implications pratiques concernent :

- les rapports employeurs/employés/personnes habilitées à effectuer un bilan de compétences ;

-les principes déontologiques ;

-le financement du congé de bilan de compétences.

Par ailleurs, le régime juridique du bilan de compétences mérite d'être analysé, ne serait-ce que sommairement, dans un travail scientifique car de ce cadre résulte le rapport le plus tangible par les salariés au bilan de compétences. Quel employé y a droit, comment se déroule cette démarche auprès de lui ? Quelle est la responsabilité de l'employeur, celle de la personne ou de l'organisme qui réalise un tel bilan?...

On doit se souvenir que depuis la loi de 1991, s'agissant du congé de bilan de compétences, « *l'État et les régions peuvent concourir au financement des dépenses occasionnées par les bilans de compétences* », ce qui explique l'extrême attention portée à cet outil. Ces éléments ont un impact sur la façon dont notre propre expérience s'est accomplie en Iran, pays où la législation sociale est toute autre.

# 1. Les objectifs politiques à l'origine des dispositifs adoptés

## 1.1. Le bilan de compétences issu de la loi 1991

La loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991**relative à la formation professionnelle et à l'emploi** est la première à inscrire des dispositions relatives au bilan de compétences dans le domaine législatif.

Ces mesures législatives sont codifiées dans le code du travail (Articles L. 6313-10 et L. 6322-42 à L. 6322-51). Par ailleurs, sont renvoyées au pouvoir règlementaire un certain nombre de mesures pratiques issues du **décret n° 92-1075 du 2 octobre 1992 relatif au bilan de compétences** (articles R. 6322-32 à R. 6322-63 du Code du travail).

L'objectif de l'époque était présenté par la ministre du travail de 1991 comme une innovation pour les salariés (Aubry, Débats Sénat, 6 novembre 1991) en vue de la reconversion et de la mobilité professionnelle :

« Tant pour faciliter les progressions de carrière et les reconversions personnelles que pour assurer la mobilité professionnelle et géographique nécessaire à la fluidité du marché de l'emploi, les salariés doivent pouvoir analyser, avec l'aide d'experts, leurs compétences professionnelles et personnelles pour élaborer, plusieurs fois au cours de leur vie professionnelle si nécessaire, un projet professionnel ou un projet de formation. »

Pour les entreprises, l'objectif dévolu à la formation professionnelle est «d'accompagner et d'anticiper l'évolution des compétences dans l'entreprise par une meilleure intégration de la formation dans sa stratégie globale prenant en compte les changements technologiques, l'organisation du travail vers une plus grande autonomie et une plus grande qualification des salariés ainsi que la valorisation des capacités actuelles et potentielles de ceux-ci. »

On notera que la notion de compétence n'est pas questionnée par le discours politique mais était considérée comme un moyen d'action à finalité pratique.

## 1.2. Définition légale du bilan de compétences

L'article 16 de cette loi dispose que :

« Entrent également dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue les actions permettant de réaliser un bilan de compétences. Elles 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 ».

Est ici inscrit le fondement juridique dans lequel est placé le bilan de compétences :

- il complète d'autres outils de formations professionnels existants ;

- son objet est essentiellement orienté sur l'analyse des capacités professionnelles et personnelles du travailleur ;

- cet outil n'est pas séparable d'une démarche plus globale de formation professionnelle des travailleurs.

**Règles déontologiques**

Sont ici posés les principes de volontariat de l'usager et de respect du secret professionnel (art. 278 C. pénal) par la personne chargée du bilan de compétences dont le statut est donc indépendant de l'employeur.

"Le bilan de compétences ne peut être réalisé qu'avec le consentement du travailleur. (…) Le refus d'un salarié de consentir à un bilan de compétences ne constitue ni une faute ni un motif de licenciement. Les personnes chargées de réaliser et de détenir les bilans de compétences sont soumises aux dispositions de l'article 378 du code pénal en ce qui concerne les informations qu'elles détiennent à ce titre"

L'usager est en quelque sorte propriétaire des résultats. Ceux-ci sont retranscrits par un compte-rendu détaillé et un document de synthèse, dont le cadre est fixé par la loi. Le document de synthèse ne peut être transmis à un tiers qu'avec le consentement du salarié (voir convention tripartite).

**Congé de bilan : outil de la démarche du bilan de compétences**

En outre, une section du code du travail, à l'article 17 de la loi, est consacrée au **Congé de bilan de compétences.** Y sont définies les modalités de mise en place du bilan de manière très précise, principalement pour la raison que ce congé est financé en partie par les organismes sociaux. Les problématiques de coûts sont donc en aplomb des droits et pratiques du bilan de compétences.

- *Un congé réservé aux salariés*

Financés sur les deniers publics, le congé s'inscrit dans le système social fondé par les cotisations individuelles des employeurs et salariés, ce qui exclut de fait les professions libérales et les travailleurs indépendants.

"Les travailleurs salariés, qui n'appartiennent pas aux catégories mentionnées au titre VII du présent livre, ont droit, sur demande adressée à leur employeur, à un congé pour réaliser le bilan de compétences mentionné à l'article L. 900-2"

- *Conditions d'ancienneté rigoureuses :*

"Pour bénéficier de ce congé, les travailleurs doivent justifier d'une ancienneté en qualité de salarié d'au moins cinq ans, consécutifs ou non, quelle qu'ait été la nature des contrats de travail successifs, dont douze mois dans l'entreprise. Toutefois, pour les salariés bénéficiaires du crédit-formation prévu à l'article L. 900-3, le droit au congé de bilan de compétences est ouvert dans les conditions d'ancienneté prévues par l'article L. 931-2 pour le congé de formation.

- *Statut des salariés précaires et prises en compte*

Les personnes employées en CDD sont assujetties aux mêmes conditions que les salariés en CDI.

"Les personnes qui ont été titulaires de contrats à durée déterminée ont droit au congé de bilan de compétences."

- *Durée du congé de formation*

"Art. L. 931-22. - La durée du congé de bilan de compétences ne peut excéder par bilan vingt-quatre heures de temps de travail, consécutives ou non. Le congé de bilan de compétences n'interrompt pas le délai prévu au 3o de l'article L. 931-12. La durée de ce congé ne peut être imputée sur la durée du congé payé annuel. Ce congé est assimilé à une période de travail pour la détermination des droits des intéressés en matière de congé payé annuel. (…)"

En pratique, la durée constatée d'un bilan varie entre 16 heures et 24 heures, réparties sur cinq à huit semaines.

- *Conditions de financement*

"Le salarié bénéficiaire d'un congé de bilan de compétences peut présenter une demande de prise en charge des dépenses afférentes à ce congé à l'organisme mentionné à l'article L. 951-3 auquel l'employeur verse la contribution destinée au financement des congés individuels de formation.

- *Un accord nécessaire de l'organisme chargé de la formation professionnelle*

En France, le congé doit être accordé selon des conditions de prise en charge sévères.

"Pour les salariés des entreprises non assujetties à l'obligation définie au troisième alinéa (1o) de l'article L. 951-1, l'organisme compétent est celui de la branche professionnelle ou du secteur d'activité dont relève l'entreprise ou, s'il n'existe pas, l'organisme interprofessionnel régional. Les organismes paritaires mentionnés à l'article L. 951-3 peuvent refuser de prendre en charge le bénéficiaire du congé uniquement lorsque sa demande n'est pas susceptible de se rattacher à une action permettant de réaliser le bilan de compétences mentionné à l'article L. 900-2 du présent code, lorsque les demandes de prise en charge ne peuvent être toutes simultanément satisfaites ou lorsque l'organisme chargé de la réalisation de ce bilan de compétences ne figure pas sur la liste arrêtée par l'organisme paritaire."

- *Des organismes agrées par l'État*

Un décret en Conseil d'État détermine les conditions qui doivent être respectées par les organismes chargés de réaliser les bilans pour figurer sur la liste mentionnée à l'alinéa précédent ainsi que les conditions dans lesquelles les organismes paritaires mentionnés à l'article L. 951-3 sont admis à déclarer prioritaires certaines catégories d'actions ou de publics.

- *Le congé assimilé au temps de travail pour le salarié*

" Les salariés dont le bilan de compétences est pris en charge (…) ont droit à une rémunération égale à la rémunération qu'ils auraient reçue s'ils étaient restés à leur poste de travail, dans la limite par bilan de compétences d'une durée fixée par décret en Conseil d'Etat. La rémunération due aux bénéficiaires d'un congé de bilan de compétences est versée par l'employeur. Celui-ci est remboursé par l'organisme mentionné à l'article L. 951-3.

**Le congé de bilan de compétences est très règlementé**

Le décret du 2 octobre 1992, pris en application de la loi relative au bilan de compétences énumère de façon détaillées les étapes du déroulé d'un congé de bilan de compétences. Les étapes obligatoires sont déterminées par les articles R .6322-35 et suivants en vigueur du code du travail décrivent les règles que doit suivre le contenu et déroulement du bilan :

"Un bilan de compétences au sens de l'article L. 900-2 doit comprendre, sous la conduite du prestataire, les trois phases suivantes :

a) Une phase préliminaire qui a pour objet :
- de confirmer l'engagement du bénéficiaire dans sa démarche ;
- de définir et d'analyser la nature de ses besoins ;
- de l'informer des conditions de déroulement du bilan de compétences, ainsi que des méthodes et techniques mises en œuvre.

b) Une phase d'investigation permettant au bénéficiaire :
- d'analyser ses motivations et intérêts professionnels et personnels ;
- d'identifier ses compétences et aptitudes professionnelles et personnelles et, le cas échéant, d'évaluer ses connaissances générales ;
- de déterminer ses possibilités d'évolution professionnelle.

c) Une phase de conclusions qui, par la voie d'entretiens personnalisés,
permet au bénéficiaire :
- de prendre connaissance des résultats détaillés de la phase d'investigation ;
- de recenser les facteurs susceptibles de favoriser ou non la réalisation d'un projet professionnel et, le cas échéant, d'un projet de formation ;
- de prévoir les principales étapes de la mise en œuvre de ce projet.

Cette phase de conclusions se termine par la présentation au bénéficiaire du document de synthèse prévu par l'article L. 900-4-1.

Les actions que comportent les trois phases susmentionnées doivent être menées de façon individuelle.

Toutefois, certaines actions conduites dans la phase d'investigation peuvent l'être de façon collective, à condition qu'il ne soit pas porté atteinte au respect de la vie privée des bénéficiaires.

Outre le document de synthèse, l'organisme prestataire est tenu de communiquer au bénéficiaire les conclusions détaillées du bilan de compétences au terme de ce dernier."

## La "convention tripartite", base contractuelle du congé

Le congé est le fruit d'une convention entre le salarié, l'organisme collecteur paritaire (représentant de l'employeur) et le prestataire du bilan. Le principe du volontariat du salarié est strictement observé.

Article R. 6322-32 et suivants

Un bilan de compétences, lorsqu'il est accompli dans le cadre d'un congé de bilan de compétences, ne peut être réalisé qu'après conclusion d'une convention tripartite entre :
1° Le salarié ;
2° L'organisme prestataire de bilans de compétences ;
3° L'organisme collecteur paritaire agréé au titre du congé individuel de formation mentionné à l'article L. 6331-10 lorsque le bilan de compétences est accompli dans le cadre du congé de bilan de compétences.

La convention tripartite est établie conformément à des conventions types définies par un arrêté du ministre chargé de la formation professionnelle. Cet arrêté rappelle aux signataires les principales obligations qui leur incombent.

Lorsqu'il demande le consentement du salarié pour la réalisation du bilan de compétences, l'employeur lui présente la convention tripartite complétée.
Le salarié dispose d'un délai de dix jours pour signifier son acceptation en restituant à l'employeur la convention sur laquelle il appose sa signature précédée de la mention « lu et approuvé ».
L'absence de réponse du salarié dans ce délai vaut refus.

## Conditions de demande d'ouverture et de mise en œuvre du congé

Inscrit dans le cadre du contrat de travail, le congé de bilan de compétences apparait comme le prolongement des obligations dues par le salarié à son employeur, raison pour laquelle les demandes d'absence sont strictement limitées.

Article R. 6322-40 et s. du code du travail

"La demande d'autorisation d'absence au titre du congé de bilan de compétences indique les dates et la durée du bilan, ainsi que la dénomination de l'organisme prestataire choisi par le salarié. Cette demande est transmise à l'employeur au plus tard soixante jours avant le début du bilan. Dans les trente jours suivant la réception de la demande de congé de bilan de compétences, l'employeur informe l'intéressé de son accord ou les raisons de service motivant le report de l'autorisation d'absence. Ce report ne peut excéder six mois.

Le salarié ayant bénéficié d'une autorisation d'absence pour accomplir un bilan de compétences ne peut prétendre, dans la même entreprise, au bénéfice d'une nouvelle autorisation d'absence dans le même but avant cinq ans."

**Les conditions de prise en charge**

Toute demande n'est pas obligatoirement validée car le financement du congé de bilan de compétences implique des priorités définies par les organismes collecteurs professionnels.

Article R. 6322-43 et suivants du Code du travail

Lorsque les demandes de prise en charge de congés pour bilan de compétences présentées aux organismes collecteurs paritaires agréés par les bénéficiaires d'un congé de bilan de compétences ne peuvent être simultanément satisfaites, ces organismes sont admis à déclarer prioritaires les demandes émanant de certaines catégories de publics dès lors que les conditions suivantes sont respectées :
1° Détermination de priorités, notamment selon :
a) Soit la catégorie professionnelle des demandeurs ;
b) Soit la taille des entreprises qui les emploient, en tenant compte des listes de priorités établies par les commissions paritaires professionnelles ou interprofessionnelles de l'emploi compétentes ;
2° Répartition des crédits entre les catégories prioritaires et non prioritaires ;
3° Information des employeurs et des demandeurs sur les priorités et la répartition mentionnée aux 1° et 2°.

Les priorités prévues à l'article R. 6322-43 sont définies annuellement.
Lorsqu'elles ont été définies, les demandes qui s'y rattachent sont satisfaites dans l'ordre de leur réception ainsi que dans la limite des crédits réservés à leur financement.
Lorsque les demandes ne se rattachent pas à ces priorités ou en l'absence de définition de priorités, les demandes sont satisfaites dans l'ordre de leur réception.

L'organisme collecteur paritaire agréé qui rejette en tout ou partie une demande de prise en charge informe le salarié des raisons motivant le rejet. Il l'informe également de sa possibilité de déposer un recours gracieux.

Le recours gracieux contre la décision de l'organisme collecteur paritaire agréé lui est adressé dans un délai de deux mois à compter de la date d'envoi de la notification du rejet.
Il est examiné par une instance paritaire de recours créée au sein de l'organisme par son conseil d'administration.
L'organisme détermine les conditions dans lesquelles il délègue à cette instance le pouvoir de se prononcer sur les recours au nom du conseil d'administration. La décision prise sur le recours gracieux est notifiée au salarié. En cas de confirmation du rejet, la décision est motivée.

**Des organismes chargés de réaliser les congés de bilan agrées**

L'État conditionne son agrément à un certain nombre de critères afin que le congé de bilan de compétences ait lieu. L'organisme partiaire collecteur en matière de formation professionnelle, ou le préfet, représentant de l'État, le cas échéant sont responsables du choix des organismes habilités à mener des actions de congé de bilan de compétences.

Article R.6322-51 du code du travail et suivants

Les organismes chargés de la réalisation des bilans de compétences pris en charge par les employeurs sont ceux figurant sur la liste mentionnée à l'article L. 6322-48.
Peuvent seuls figurer sur cette liste les organismes qui présentent des garanties suffisantes en ce qui concerne le respect des obligations et conditions prévues par les articles R. 1233-35, R. 6321-2, R. 6322-32, R. 6322-33, R. 6322-35 à R. 6322-39 et R. 6322-56 à R. 6322-61.

Les organismes collecteurs paritaires agréés transmettent chaque année au préfet de région la liste des organismes chargés de la réalisation des bilans de compétences qu'ils ont arrêtée.

Lorsqu'il apparaît, notamment à la suite d'un contrôle exercé en application de l'article L. 6361-2, qu'un organisme prestataire de bilans de compétences figurant sur la liste méconnaît ou n'est plus en mesure de respecter les conditions et obligations prévues par les articles R. 6322-35 à R. 6322-61, cet organisme est exclu de cette liste.
(…)
Un employeur peut recourir à un organisme non inscrit sur la liste lorsque cet organisme présente des garanties suffisantes en ce qui concerne le respect des obligations et conditions prévues par les articles R. 6322-35 à R. 6322-61.
Ces garanties sont appréciées par le préfet de région, auquel l'employeur transmet préalablement les informations contenues dans la convention prévue à l'article R. 6322-32.
L'accord du préfet de région est acquis à défaut de décision de refus notifiée à l'employeur dans le mois qui suit la réception du dossier.

**Réforme législative de 2009 : vers une formation professionnelle tout au long de la vie et sécurisation des parcours**

La loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation, la formation professionnelle tout au long de la vie, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels, a créé, à la suite de l'Accord National Interprofessionnel du 7 janvier 2009 sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, le Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP). Ce dernier, qui a succédé au Fonds Unique de Péréquation (FUP), est une association constituée entre les organisations syndicales d'employeurs et de salariés représentatifs au niveau national et interprofessionnel.

Au moyen des ressources d'origine légale, conventionnelle ou contractuelle qu'il reçoit et gère, le FPSPP a notamment pour missions :

- de contribuer au financement d'actions de formation professionnelle concourant à la qualification et à la requalification des salariés et demandeurs d'emploi sur la base d'appels à projets *(Voir l'onglet consacré aux projets*), au bénéfice de publics dont les caractéristiques sont déterminées par Convention-cadre conclue entre le Fonds paritaire et l'Etat.

Au total, la formation professionnelle et ses dispositifs dont fait partie le bilan de compétences ont été adaptés par le législateur - on imagine qu'il répondait en cela aux demandes des acteurs – à un contexte nouveau, marqué par la recherche d'emplois. Alors que la formation professionnelle tendait à répondre à la question de la promotion sociale lors des Trente Glorieuses. Elle répond dorénavant à la conservation de positions sociales mises à mal par la mondialisation.

**Bilan du cadre juridique**

Cette analyse de la mise en place du cadre juridique sur une vingtaine d'années permet de retenir :

- Une extension à l'ensemble des salariés du bilan de compétences initial en 1991 à tous les salariés du secteur privé, puis en 2003 aux chômeurs, enfin en 2007 aux agents de la fonction publique ;

- Cet encadrement strict a des conséquences en termes d'opportunités et de contraintes sur les professionnels de la formation chargés de réaliser les bilans de compétences. Cet aspect nous intéresse au premier degré pour notre thèse ;
- Cette démarche se démarque des formes évaluatives des années 1970-1980 des prestations de bilan ou d'orientation dans lesquelles, un expert mesure, à l'initiative de l'employeur, "diagnostique" en quelque sorte une personne. La particularité du bilan de compétences est qu'il s'agit, dans l'esprit de la loi, de se centrer sur le bénéficiaire, et plus que de l'impliquer, de le rendre actif et autonome.

Au titre d'une conclusion provisoire, on peut poser deux hypothèses sur la nature du bilan de compétences :

D'une part, au travers d'une lecture purement juridique des textes, n'a-t-on pas assisté à un renversement du bilan de compétences par la volonté du législateur des textes, en imposant au salarié l'initiative dans cette démarche ?

Ou bien, au contraire, les conditions économiques défavorables des salariés n'imposent-elles pas à ces derniers le bilan de compétences comme un outil de "secours" quasi-obligatoire pour faire face l'accident professionnel que représente la perspective de perdre son emploi ?

Enfin, on doit souligner que si le bilan de compétences est parfaitement encadré au plan institutionnel, on constate, *a contrario*, que le contenu du bilan et les méthodologies sont absentes des normes juridiques s'appliquant en France. Il n'existe pas de *référentiel de compétences* défini par des critères juridiques. L'étude de la pratique du bilan de compétences en entreprise nous apportera davantage d'éléments sur cette question.

# 2. Les différents types institutionnalisés du bilan de compétences

L'étude de la littérature institutionnelle démontre que le succès rencontré par le bilan de compétences a permis à de nombreux organismes dans le cadre de leurs missions propres de décliner les objectifs du BC, en particulier **en fonction du public de travailleurs concernés**. Ainsi, les contenus de la méthode ainsi que les modalités de mise en place peuvent différer très largement.

Au cours de cette partie nous étudierons les principaux bilans de compétences pratiqués en France que l'on peut ainsi regrouper :

1. Un bilan de compétences **pour les salariés** dans le cadre du Droit Individuel à la Formation (DIF), du congé-bilan (CIF), du plan de formation de l'entreprise, financé par les Organismes Paritaires Collecteurs Agrées (OPCA), les Organismes Paritaires Agrées au titre du Congé Individuel Formation (OPACIF) et les employeurs
2. Un bilan de compétences approfondi (BCA) **pour les demandeurs d'emploi**, financé par le Pôle-Emploi
3. Un bilan de compétences **spécifique** adapté à des catégories socioprofessionnelles déterminées : bilan de compétences cadres, bilan de compétences seniors, bilan de compétences travailleurs handicapés, bilan seconde partie de carrière, bilan de maintien dans l'emploi, bilan professionnel, etc.

## 2.1. Le bilan destiné aux salariés en activité (Fongecif)

En 1986, l'Etat décidait d'expérimenter les centres de bilans et le bilan de compétences regroupés au sein d'une fédération, on décompte plus d'une centaine de centres en France qui ont le droit de réaliser un bilan de compétences.

Aucune condition juridique particulière n'est imposée pour exercer une activité de formation professionnelle continue. Néanmoins, outre le respect d'une comptabilité et d'une réglementation spécifiques, les organismes de formation sont soumis à certaines obligations

administratives dont la déclaration d'activité et le bilan pédagogique et financier, tels que définis par les articles du code du travail issus de la loi de 1991 étudiés précédemment.

Cette libéralité du secteur de la formation professionnelle n'est pas sans poser quelques questions sur les méthodes qui ne sont pas toujours homogènes.

La durée d'un bilan de compétences peut aller jusqu'à 24 heures. Le rythme et le nombre des séances sont définis avec le centre. Le bilan doit s'effectuer sur une période comprise entre trois semaines et quatre mois. Dans un centre de bilan de compétences, vous êtes accompagné dans votre démarche par un consultant qui vous aide à analyser vos compétences personnelles et professionnelles, vos aptitudes, potentiels et motivations, à détecter vos priorités, à connaître les métiers, les compétences et formations requises et, enfin, à confronter votre projet au marché de l'emploi.

Le bilan de compétences se déroule en trois phases :

1. **La phase préliminaire**

Le premier entretien vous permet d'exprimer vos besoins, vos attentes, le contexte de votre demande pour définir la méthode à mettre en place et confirmer l'engagement réciproque.

2. **La phase d'investigation**

Les séances permettent de mieux vous connaître vous-même, d'analyser vos motivations et intérêts, d'identifier vos compétences et aptitudes, et de vous informer sur les métiers, le marché du travail,…

Vous en dégagez un ou plusieurs projets concrets, cohérents au regard de vos compétences et motivations et de votre environnement social et professionnel.

3. **La phase de conclusion**

Le plan d'action est établi pour :

• définir les étapes de mise en œuvre et les moyens de réalisation (formation, VAE,…) ;

• explorer les solutions alternatives ;

• écrire les conclusions du bilan.

À la fin du bilan, le consultant vous remet une synthèse qui reste confidentielle.

Le salarié est l'unique destinataire du bilan, donnant un caractère confidentiel à cette mesure. De plus, cela favorise un échange indépendant entre le conseiller et le bénéficiaire, grâce à une distanciation de l'employeur.

## 2.2. Le bilan de compétences utilisé au sein de la fonction publique

Pendant longtemps, les titulaires de la fonction publique, qu'ils appartiennent aux branches étatiques, territoriales ou hospitalières n'ont pas eu à connaître de dispositions relevant de la réorientation professionnelle. Cependant dans la cadre de la modernisation de l'Etat consacrée par la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP), les fonctionnaires disposent désormais du droit de réaliser un bilan de compétences.

Dans un contexte de réorganisation approfondie des moyens du personnel de l'État, la RGPP a été lancée en 2007 (Documentation Française, 2009). Cette réforme structurelle a concrétisé trois engagements : (i) améliorer la qualité du service rendu aux usagers, (ii) moderniser la fonction publique et valoriser les initiatives des agents, et (iii) réduire les dépenses publiques puisque le non remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite ainsi que l'effort de rationalisation et de mutualisation des fonctions participent à cet objectif.

Dans le domaine de la formation professionnelle, les réformes correspondantes avaient été ouvertes avant l'ouverture de la RGPP. Le champ de la loi de modernisation du 2 février 2007 s'étend notamment à la fonction publique, concernant les agents d'Etat, avec des dispositifs déjà introduits pour les salariés du secteur privé. Le droit à la formation professionnelle tout au long de la vie se décline en un droit individuel à la formation (DIF) et des périodes de professionnalisation. Pour sa part, le bilan de compétences fait partie de ces nouveaux instruments d'orientation professionnelle en permettant de définir un projet professionnel et, le cas échéant, de formation.

Les conditions dans lesquelles les fonctionnaires de l'État peuvent bénéficier d'un bilan de compétences sont précisées par le Décretdu15octobre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État.

Le bilan de compétences est un instrument important parmi les actions de formation professionnelle inscrit dans le plan annuel de formation de chaque administration. Il est en

effet placé au même titre que la période de préparation aux concours de la fonction publique qui peut être accordée à un fonctionnaire, la validation des acquis de l'expérience et de formation professionnelle.

De plus, le fonctionnaire peut présenter ses demandes en matière de bilan de compétences soit lors d'un entretien annuel, soit lors d'un congé maternité, ce qui renforce le caractère important de cet outil. Chaque fonctionnaire ne peut réaliser un premier bilan de compétences qu'au bout de 10 années d'ancienneté ; un second peut être accordé cinq ans après le premier.

La réalisation de bilan de compétences y est conçue de manière comparable à celle existant dans le secteur privé : il doit "permettre aux agents d'analyser leurs compétences, aptitudes et motivations en vue de définir un projet professionnel".

Il est à noter que ce dispositif a été généralisé selon des modalités identiques à l'ensemble de la fonction publique :

- Agents de la fonction publique territoriale décret n° 2007-1845 du 26 décembre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique territoriale
- Agents hospitaliers par le Décret n° 2008-824 du 21 août 2008 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique hospitalière
-

## 2.3. Les bilans de compétences adaptés à une catégorie socio-professionnelle spécifique

En raison du succès du bilan de compétences, certaines professions usent désormais de cet outil dans le cadre la formation professionnelle tout au long de la vie. Dans le secteur de la santé, Hebert-Veillard (2005) a relaté la mise en place d'une expérience de mise en place d'un bilan de compétences auprès des médecins généralistes. Ces derniers sont amenés à évaluer leurs pratiques professionnelles, dans un contexte d'amélioration continue de la qualité des soins, et pour répondre à des obligations légales et déontologiques. Il s'agissait d'adapter le bilan de compétences aux problématiques et profils spécifiques à ce métier en développant

une méthode d'auto-évaluation accompagnée par un conseiller-bilan. Cette expérience s'effectue sur la base d'une démarche volontaire et non-sanctionnante.

En pratique, le bilan de compétences a été conduit en trois étapes : une phase d'auto-évaluation des pratiques professionnelles ; un séminaire de deux jours où les participants alternent travaux en groupe et réflexion personnelle ; et un entretien de synthèse. A travers ces différentes étapes, le BC permet une analyse complète des savoirs et des savoirs-faires. Grâce à la pertinence et à la grande diversité des outils utilisés au cours du bilan, l'auteur conclut que le bilan de compétences s'intègre convenablement dans une démarche de qualité d'évaluation des professionnels de santé voulue par le législateur.

# Chapitre II

# La pratique du bilan de compétences par les professionnels de l'orientation des adultes

Après nous être interrogé sur un premier champ de compréhension du bilan de compétences, en analysant les conditions d'application en France, il convient dans un second temps de porter notre attention sur la mise en pratique par les professionnels (conseillers en ressources humaines au sein de l'entreprise, psychologues du travail, formateurs extérieurs) du bilan de compétences. Quelles sont leur marge de manœuvre réelles laissées par la loi ? Dans quel contexte social un bilan de compétences est efficace ou au contraire marqueur d'une crise au sein d'une organisation ? Pour répondre à ces interrogations, nous tenterons de comprendre à travers la lecture de la littérature scientifique, mais aussi à partir des retours d'expériences empiriques publiés dans les ouvrages et revues à caractère professionnel, les modalités qui favorisent la réussite d'un bilan de compétences et les obstacles qui nuisent potentiellement à l'efficacité de cette démarche.

En effet, pour comprendre le processus qui entoure la démarche réflexive du bilan de compétences, il est nécessaire de porter son regard sur l'organisation dans laquelle il est mis en place. Le « bilan-inventaire » selon une méthode décrite par Baudouin, Blanchard, et Soncarrieu (2004) n'est pas un simple *état des lieux* des compétences, il est le *produit* de la collaboration entre le bénéficiaire, qui se remémore des expériences et des éléments biographiques, et l'action tierce du conseiller-bilan sur ce parcours professionnel, qui guide le bénéficiaire vers des opportunités professionnelles, parfois jusque là ignorées. Le bilan de compétences agit par là comme un retour sur le passé de l'individu, dans le but de se projeter dans le futur professionnel de manière méthodique.

# 1. Les facteurs favorables

## 1.1. Le conseiller bilan, un expert indépendant

En donnant au bilan de compétences un cadre légal au titre du droit à la formation, le législateur en a garanti la neutralité vis-à-vis de l'employeur lorsque celui-ci est financeur. Il a aussi doté les conseillers-bilan de règles déontologiques. Par conséquent, leurs prestations sont centrées d'une part dans le domaine du conseil aux entreprises, et d'autre part, elles s'appuient sur les problématiques exprimées par les individus bénéficiaires.

Selon nous, l'objectif qui vise à proposer aux salariés un espace indépendant de l'entreprise, est le point central qui caractérise le rôle du conseiller-bilan. Cette autonomie vis-à-vis de l'employeur favorise la confiance chez le salarié et donne au conseiller l'indépendance et le recul nécessaire à la réussite du bilan. Le second aspect à mettre en valeur est la qualité du travail effectué par le conseiller. Au fil des années, marquées par le pragmatisme des méthodologies et des conseils, celui-ci est devenu expert dans le domaine de la formation. Sa propre compétence consiste selon le CIBC (2012) à :

- Identifier et valoriser ses compétences personnelles et professionnelles
- Repérer ses motivations et intérêts professionnels
- Connaitre plus précisément les métiers et l'environnement socio-économique de son territoire
- Elaborer et valider un projet de changement ou d'évolution professionnel réaliste
- Construire un plan d'action permettant la mise en œuvre du projet

On mesure à la lecture de cette liste les considérables implications auxquelles il doit faire appel.

## 1.2. Le contenu du bilan : élaborer un véritable projet

Au niveau du contenu du bilan de compétences, la ligne directrice consiste à élaborer un véritable projet professionnel en faisant d'une part le point sur leurs acquis professionnels et leurs motivations en fonction de l'évolution de leurs compétences, de leurs aspirations

individuelles, et d'autre part, à investiguer de manière à révéler les ressources dont disposent les bénéficiaires et les contraintes se posant à eux.

## 2. Les facteurs défavorables

Il existe aussi des conditions environnementales qui peuvent rendre la mise en place d'un bilan de compétences difficile à réaliser.

### 2.1. La question de la gestion des ressources humaines

Parmi les facteurs négatifs, vient en premier lieu la question des ressources humaines qui conduit parfois les salariés à voir dans le bilan de compétences un outil d'évaluation a priori négatif à leur égard. De plus, l'usage du bilan de compétences en entreprise a souvent lieu dans le cadre d'une mobilité subie. Dans certains contextes, la GRH induit des résistances au changement, souvent en raison de la politique de communication et d'information sur l'entreprise, certains dispositifs de ressources humaines représentant aux yeux des salariés l'annonce d'une menace sur leur emploi. Le bilan de compétences mal préparé et mal communiqué fait partie des dispositifs qui « *accroissent ces peurs irraisonnées alors même qu'ils sont essentiels à une politique d'employabilité* » (Dietrich, 2010). Partant de là, le bilan de compétences interroge la qualité de la gestion des ressources humaines et son appropriation par les managers.

#### 2.1.a. Un exemple de rupture sociale : les opérations de fusions-acquisitions

Il faut comprendre avec quelle force peut intervenir un changement dans la stratégie de l'entreprise et quelles sont ses influences sur le personnel. Steiler et Rüling (2010) ont étudié de manière approfondie le cas d'une entreprise industrielle dont un site de production est en voie de restructuration suite à une opération de fusion-acquisition. Ce type d'opération n'est pas dans sa majorité à l'origine des bilans de compétences, mais les conditions de stress qu'une fusion d'entreprises engendre met, selon nous, en valeur les enjeux profonds liés à la réalisation d'un bilan de compétences dans un cas de *changement subi* par le salarié. Pour les

salariés, le bilan de compétences peut apparaître en premier lieu comme une source rationnelle d'angoisse liée à ce changement subi, souvent inattendu et rarement anticipé par les cadres d'une unité de production locale à l'écart des décisions stratégiques prises au siège social. Au-delà de la crainte d'une perte d'emploi, d'éventuels changements de statut, de rôle dans la future organisation, de mutation géographique et de fin possible des plans de carrière représentent des sources de stress sérieuses. Il convient, sur un plan périphérique, de noter le rôle des médias et des retours d'expérience négatifs sur les opérations de fusion-acquisitions qui sont dès lors, vécues, a priori, par les salariés comme une source de remise en cause profonde du contexte professionnel.

Une deuxième source majeure de stress a pour origine le sentiment de détachement des salariés envers une organisation dans laquelle ils sont souvent investis, ainsi que le deuil généré par la perte d'identité suite à la dissolution de l'organisation d'origine dans une nouvelle entité. Or, avant qu'une nouvelle identité ne puisse émerger, les acteurs concernés traversent une phase de transition marquée par une forte sensation *d'incertitude*. La perte du contrôle d'un environnement auparavant connu par les acteurs, sur les évènements, les changements de cadres dirigeants, les rumeurs qui circulent, le manque d'information fiable sur la future entité sont parmi les principaux facteurs de stress.

En troisième lieu, le stress ressenti lors des opérations de fusions-acquisitions peut provenir au changement concret des dispositions de travail et des relations sociales. Les fusions-acquisitions donnent alors lieu à un taux élevé de manœuvres stratégiques dans lesquelles les salariés se positionnent afin d'augmenter leurs chances de sauvegarder ou d'améliorer leur place dans la nouvelle structure. La réorganisation managériale des rôles et des ressources est souvent accompagnée d'une concurrence destructrice entre les différents acteurs (Appelbaum, Gandell, Shapiro, Belisle, & Hoeven, 2000). S'y ajoute très souvent pour les salariés une charge de travail accrue, la nécessité de s'adapter à de nouveaux collègues et supérieurs et un changement des normes sociales dans le comportement attendu et désirable de la nouvelle organisation.

Enfin, une autre source de stress provient des processus d'acculturation, c'est-à-dire des phénomènes qui résultent du clivage entre les groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des modifications dans les modèles culturels initiaux. Dans le cadre d'opérations internationales de plus en plus nombreuses (Bunel, 2009), la contrainte d'interagir et la nécessité d'adopter les manières de faire associées à une culture étrangère

donnent lieu à une tension que Nahavandi et Malekzadeh (1988) caractérisent comme un stress d'acculturation (« *acculturative stress* »). Ce type de stress constitue une des barrières majeures au changement managérial des organisations impliquées. Ceci est d'autant plus fort dans les cas de fusions internationales face à un double processus d'acculturation aux normes et valeurs d'une autre organisation et d'un autre pays. D'autres auteurs comme Very, Lubatkin, et Calori (1996) soulignent une complexité dans les faits générateurs de stress car les différences culturelles nationales ne sont pas nécessairement sources de stress et que la différence des cultures organisationnelles peut avoir un impact supérieur à celle des cultures nationales.

Au total, l'intensité du stress ressentie par les salariés dans une situation de fusions-acquisitions semble dépendre de trois facteurs : la perception d'incertitude, la durée de la présence de la source de stress (certaines sources de stress peuvent devenir « chroniques »), ainsi que l'imminence de l'événement évalué.

Cette analyse du stress collectif éclaire donc le recours aux opérations de formations tel que la rédaction d'un CV et la mise en place du bilan de compétences dans une organisation soumise à ce type de changement. C'est bien l'absence de stratégie en matière de ressources humaines qui doit être retenue comme un vecteur négatif pour la mise en place de mesures de réorientation professionnelle dont le bilan de compétences, un outil reconnu à la fois par les dirigeants et par les salariés.

Enfin, les auteurs soulignent que le bilan de compétences, dans ce type de contexte perd son efficacité d'outil d'orientation, puisque les mesures prises suivent une logique de réduction des tensions existantes. Les mesures primaires en matière managériale telle que l'élimination des sources de stress primaires et secondaires, comme l'amélioration de la compétence des collaborateurs sont souvent absentes. De nombreux auteurs tels que Schuler et Jackson(2001) affirment le rôle central de la direction des ressources humaines d'un côté et des cadres dirigeants de l'autre pour mettre en place une stratégie adéquate pour permettre à l'organisation nouvelle et à ses employés de réussir cette opération.

Le bilan de compétences ne doit pas être considéré comme « une roue de secours » mais bien comme un véritable outil de prévention d'une organisation qui doit savoir anticiper les futurs

changements. En ce qui concerne le cas particulier des entreprises achetées par des concurrents (« entreprise cible »), il n'est pas rationnellement possible de demander aux dirigeants d'anticiper une éventuelle acquisition. Par contre, lorsque que cette opération a eu lieu, on peut poser la question de savoir si une véritable concertation ne devrait pas être mise en place par l'entreprise qui achète afin de penser la meilleure manière d'aider les salariés à se réorienter. Steiler et Rüling (2010) soulignent que l'absence de mesures appropriées pour faire face aux tensions sociales et individuelles survenues dans une entreprise qui voit transférer à l'étranger 80% de son activité n'a pas envisagé ce qui fait dire au DRH : « *Les gens qui arrivent en masse pour demander un bilan. Je tire une première sonnette d'alarme : un bilan, c'est 3000 euros. On ne va pas payer 300 bilans - ce qui va se passer, les gens vont aller chez les cabinets faire leurs petites histoires et vider leurs sacs et rien n'est réglé… Il n'y a pas de programmes, de directives, de stratégies, il n'y a rien*.»

### 2.1.b. Le bilan de compétences effectué dans un marché du travail difficile

Le bilan de compétences possède une vocation utilitaire qui permet à une personne de faire évoluer sa trajectoire professionnelle. Quel peut-être l'apport de ce dernier dans un environnement difficile pour les salariés où les débouchés professionnels sont peu nombreux ? Leguet (2011) a étudié la pratique des différents cabinets de conseils dans l'orientation des intermittents du spectacle dont on sait que le régime de l'assurance-chômage en déficit chronique a été profondément restructuré dans les années 2000. L'objectif est clairement de diminuer le nombre de personnes qui exercent des professions à forte identité vocationnelle, qui pour certaines d'entres elles ne s'imaginent pas pouvoir travailler dans un autre domaine que le milieu artistique. Pour cet auteur, le cadre du bilan classique est limité : « On peut donc déceler une sorte d'anachronisme dans un processus de bilan. En effet, on va demander à un intermittent en cinq ou six séances de deux heures insérées dans un seul et unique mois de réfléchir à des décisions concernant son avenir alors que des processus de maturation impliquant une fibre artistique ont mis des années à germer » (Leguet, 2011, p. 289).

Le bilan de compétences est adapté pour les carrières classiques où le rapport entre l'individu et son univers professionnel est clivé : c'est-à-dire qu'une frontière existe entre les différentes sphères professionnelles et privées dans la représentation et la pratique du salarié.

Or, le cas des intermittents mérite d'être relevé car il montre que certaines personnes ont un fort attachement à leur univers professionnel. Par exemple, les mêmes proches font partie simultanément du réseau amical et professionnel, alors qu'un cadre d'une entreprise opère presque toujours la distinction entre les « amis » et les « collègues de bureau ». De plus, le régime des intermittents où se succèdent périodes d'activité rémunératrices et périodes sans travail mais qui doivent être consacrées à l'auto-formation, au ressourcement pour mettre en place de futurs projets aboutit à une confusion entre espace de travail professionnel et espace de travail personnel. Une telle confusion n'est pas possible chez le salarié qui – même pour le cadre qui travaille à domicile hors des heures de bureau - opère soigneusement la distinction entre la sphère professionnelle et les intérêts personnels.

Une étude réalisée (Brunschwig, 2007) pour les Ministères de l'Emploi, de la Culture et les partenaires sociaux du spectacle vivant, destinée à améliorer l'accompagnement des professionnels qui rencontrent des difficultés d'emploi en renforçant ou en mettant en place des dispositifs adaptés, illustre le cadre économique complexe dans lequel se place le bilan de compétences et les limites des actions des différents types de bilan. Le projet vise à recenser, structurer et améliorer les dispositifs d'accompagnement des professionnels et des employeurs dans la gestion de leur carrière. Un état des lieux du marché du travail dans le secteur du spectacle vivant a été réalisé. Cette étude catégorielle nous permet de comprendre l'inadéquation du BCA : « Les centres de bilans de compétences reconnaissent que les Bilans de Compétences Approfondis présentent des limites (un temps trop court, sur 6 semaines) et sont souvent confondus par les bénéficiaires avec les réels bilans de compétences, proposés dans le cadre de la Formation Professionnelle (mais à destination des salariés permanents uniquement). » (p. 44-45)

Le BCA est deux fois plus utilisé par les demandeurs d'emploi issus du Spectacle Vivant que ceux issus des autres secteurs : il représente 10% des prestations de l'ANPE fournis au public bénéficiaire « Spectacle Vivant ».

- Selon le travail d'enquête précité (p. 93), le BCA souffre d'un déficit d'image auprès des professionnels du secteur car les actions sont inadaptées au secteur artistique. En effet l'étude souligne de manière globale (p. 93) le « déficit d'outils de bilan de compétences, de positionnement et d'orientations adaptées à la spécificité des métiers artistiques (manque de sensibilisation des Centres Bilans de Compétences à ces métiers) ». La conséquence est d'importance pour le bilan de compétences qui doit élaborer une nouvel objectif pour

l'intermittent s'il veut demeurer pertinent : ce n'est pas seulement l'image de soi qui doit être renforcée, c'est la capacité pour l'individu à se projeter dans un nouvel avenir professionnel que le conseiller-bilan doit parvenir à faire émerger. Leguet (2011) souligne que face à cette inadéquation du bilan de compétences, en particulier du BCA, sur lequel tous les acteurs s'accordent, un consensus est né pour adapter le bilan de compétences auprès des intermittents pour qu'il soit un soutien d'orientation non négligeable dans la première phase avant de les guider vers d'autres pôles d'accompagnement. Le bilan de compétences permet ainsi à ses bénéficiaires de raisonner avec « sérendipité », c'est-à-dire qu'ils n'accéderont peut-être pas au métier ou au rang dont ils rêvaient mais peut-être découvriront-ils de nouvelles voies auxquelles ils n'avaient pas nécessairement pensé. Des exemples sont fournis en ce sens par l'enquête de (Brunschwig, 2007) où des bilans de compétences aboutissent à des réorientations de carrière non-envisagées par les bénéficiaires au début du bilan de compétences.

### 2.1.c. La confusion terminologique autour de la mise en place du bilan de compétences

Il est constaté au sein de certaines entreprises, une utilisation extensive du terme de bilan de compétences, qui dans les faits, ne correspond pas au cadre légal ou au contenu pédagogique de la formation professionnelle. Comme le relève Jaeger (2002), dans une étude de cas sur les centres d'appels, le « bilan de compétences », est employé au sein d'une grille d'analyse effectuée par la hiérarchie sur un salarié lors d'entretiens individuels annuels. Ce processus s'apparente de fait à un entretien d'évaluation annuel qui peut prêter à confusion avec un bilan de compétences classique.

Nous citons la grille utilisée par l'auteur sur un centre (p. 68) :

1. Évaluation des compétences mises en œuvre :
    - savoir (connaissance de l'organisation de l'entreprise, des procédures, des règles commerciales, de l'offre, etc.) ;
    - savoir-faire (traiter le dossier, comprendre, utiliser un argumentaire, etc.) ;
    - savoir être (accueil du client, politesse, rigueur et sens de l'organisation, capacité de négociation et persuasion, dynamisme dans le groupe, etc.).
2. Évaluation de la contribution aux résultats et nouveaux objectifs :
    - objectifs individuels : 70 placements de services par semaine... ;
    - objectifs collectifs (somme par équipe des objectifs des membres) : ex. : l'objectif est de répondre à 85 % des appels, l'équipe n'atteint que 75 %...

3. Projet professionnel : souhaits de la personne, avis du responsable...
4. Plan de développement des compétences : ce qui est à développer, sur quel mode (formation, ou in situ), délais...
5. Commentaires.

On constate donc que, par cette grille d'usage classique dans le domaine RH, que les responsables et leurs équipes se rencontrent une fois par an pour une évaluation qui mesure des *compétences liées uniquement à l'activité de l'entreprise* et définies par la hiérarchie, et qui ne s'applique donc par aux *compétences globales* d'un salarié (point 1.). Par ailleurs, les points 2 et 3 se focalisent sur l'avis donné par le responsable pour indiquer si le salarié respecte ou non les objectifs assignés en termes de *performances* individuelle et collective ; le projet professionnel étant soumis à l'avis du responsable. Le point 4 ne concerne pas la compétence en tant que telle mais plutôt la formation professionnelle que doit acquérir le salarié pour rester compétent. On assiste donc ici à un mélange inadéquat de mesures de la performance d'un individu au sein d'une organisation par un responsable ; les critères de compétences, intrinsèquement définis par les objectifs de l'entreprise, laissent aussi le salarié sans possibilité d'être acteur de son parcours professionnel. A travers ce cas d'espèce, il faut souligner combien le bilan de compétences peut être l'objet de confusion dans l'esprit des travailleurs s'il est employé hors du cadre légal. Souvent, les salariés confondent la démarche du bilan de compétences qui permet une analyse approfondie sur ses compétences avec le « bilan annuel des compétences », outil utilisé en interne pour la gestion des carrières par les Directions des ressources humaines au sein d'une entreprise.

Cet exemple nous démontre *a contrario* que le bilan de compétences doit être appliqué dans un contexte d'indépendance entre le conseiller et le bénéficiaire pour opérer un recul nécessaire à l'efficacité de cet outil.

Quelle est l'origine d'une telle confusion ?

Elle réside selon nous dans l'approche contradictoire qui existe entre le bilan de compétences tel qu'il est formalisé par les institutions publiques (dans le cadre de la recherche d'emploi) et l'usage des évaluations opérationnelles des salariés, à l'aune du critère dorénavant généralisé du concept de compétence. Cette évaluation des compétences est principalement réalisée en s'appuyant sur des méthodes dites « analogiques », c'est-à-dire, des situations proches de la réalité mettant en jeu la compétence à évaluer (Lévy-Leboyer, 2001). Elle consacre la nouvelle approche de gestion des ressources humaines par les entreprises confrontées à la mondialisation et à l'apparition de nouvelles formes de travail, selon laquelle en établissant

une grille d'analyse de leurs employés, ces dernières peuvent établir une stratégie d'anticipation des besoins en la matière.

L'opérationnalisation sur le terrain du bilan de compétences donnant lieu à certaines difficultés (Lévy-Leboyer, 2000) : l'« approche par les compétences », donne parfois lieu à un usage détourné du bilan. En ce sens, des auteurs (Belisle & Linard, 1996) donnent des exemples de ce type dans le domaine des «technologies de l'information et de la communication». En formation initiale cette approche « en fait d'abord une technologie professionnelle pour les formateurs… évoluant rapidement vers le prescriptif » et conduisant à des listes de comportement.

Dans une approche épistémologique, produite à partir d'une étude réalisée sur les psychologues praticiens, c'est-à-dire sur des psychologues exerçant hors du milieu de l'enseignement et de la recherche, Durand-Delvigne et Janssen (2006) posent la question du savoir détenu et de l'attitude de ces derniers par rapport à l'institution qui les emploie. En particulier, il ressort de cette recherche que les psychologues sont influencés par l'institution dans laquelle ils exercent, ils ne sont pas exemptés à l'instar des autres acteurs, de phénomènes socio-cognitifs tels que la mise en place de stratégies personnelles, l'assimilation des « valeurs de l'entreprise » ou de reproduction des savoirs dominant l'organisation. Par là, « en travaillant dans une institution qui fonde son existence sur un certain regard porté sur la personne (regard reposant sur une conception idéologique de type libéral), les psychologues participent à donner corps à ces concepts et, par extension, au caractère naturel d'une certaine organisation du monde du travail » (p. 267).

La particularité des consultants en bilan de compétences, en majorité formés par la psychologie étudiée à l'université, est qu'ils disposent également d'un savoir propre, théorique qui est confronté à la pratique du bilan. Il nous semble, dans le sillon des auteurs de cette étude, que la question du rôle et de la fonction sociale mérite d'être posée de manière approfondie pour connaître la nature de l'intervention de ces derniers.

# 3. Le bilan de compétences pratiqué dans d'autres pays

Le bilan de compétences est reconnu depuis une vingtaine d'années en France. Notre étude portant sur un pays étranger, a priori éloigné du modèle occidental, il nous semble pertinent de présenter quelques exemples de mises en place à l'étranger du bilan de compétences. Sous réserve des différences de normes juridiques, de connaissances approfondies des systèmes d'organisation, nous évoquerons ici les exemples du Canada et de la Suisse, dont la littérature scientifique nous est aisément accessible.

## 3.1. La Suisse

### 3.1.a. L'absence d'encadrement législatif

La pratique Suisse de la formation professionnelle s'est développée dans un cadre législatif et institutionnel non comparable à celui de la France. En effet, la formation continue présente une structure hétérogène et elle n'est pratiquement pas réglementée par la loi. Depuis 2004, la loi fédérale sur la formation professionnelle comporte un chapitre sur la formation continue professionnelle. Cependant, ces dispositions ne contiennent pas de dispositions spécifiques aux bilans de compétences (Fédération Suisse pour la formation continue, 2013).Seul le canton de Genève encadre, par la Loi sur la formation continue des adultes du 18 mai 2000, la promotion des bilans de compétences sans qu'il n'existe de norme équivalente au niveau fédéral. Dès lors, les spécialistes Suisses ne remarquent « aucune forme de standardisation des BC en Suisse, que ce soit au niveau de l'accès au BC ou au niveau de son déroulement » (Piller & Bangerter, 2007, p. 6). A ce niveau, la situation est donc différente de celle constatée en France.

Néanmoins, un projet de loi est en cours de discussion depuis 2006, il vise à développer les pratiques de validation de l'expérience et à mettre en place des « certificats de compétences » destinés à reconnaître les savoirs-faires d'un individu à l'échelle nationale.

### 3.1.b. Une pratique en développement en Suisse Romande

Il faut signaler que la pratique du bilan de compétences s'est déjà développée en s'inspirant du modèle Français dans la contrée Romande de la Suisse. Les psychologues et cabinets de consultants en ressources humaines ont conçu une offre pour répondre aux besoins des entreprises et des personnes en recherche d'emploi. Le Centre de Bilan Genève (CEBIG), un des principaux prestataires de bilan en Romandie affirme avoir réalisé plus de 1200 analyses de type bilan de compétences en 2010 (Jacquier, 2010). Il convient par ailleurs de noter qu'en Suisse, le bilan de compétences est avant tout une mesure de soutien qui n'est souvent proposée aux demandeurs d'emploi qu'après plusieurs mois de recherche. Cette pratique peut être mise en cause de manière scientifique ; ainsi, pour une étude récente menée à Lausanne (Massoudi, 2011 [réalisée pour le compte d'une association de promotion de reconnaissance et de validation des acquis]), un plan de recherche et un questionnaire ont été élaborés afin d'évaluer les effets des prestations fournies par plusieurs institutions en Suisse Romande. Bien que réalisée sur un échantillon de taille réduite (id., p. 19), les résultats issus de l'application d'un bilan de compétences sont « considérés comme étant en lien avec l'employabilité, les capacités d'adaptation, et la persévérance et le succès des personnes dans la poursuite de leurs objectifs professionnels. ». Les résultats les plus significatifs indiquent que le bilan de compétences tend à renforcer l'estime de soi des sujets. Des scores supérieurs trois à six mois après la démarche indiquent que le travail effectué amène les individus à décrire une image plus positive d'eux-mêmes.

Dans une autre étude menée en Suisse (Piller & Bangerter, 2007), les auteurs ont effectué une recherche en deux temps auprès de deux groupes de demandeurs d'emploi (dont un groupe de contrôle) inscrits à des offices régionaux de placement. Les résultats montrent un accroissement de l'auto-perception de l'employabilité et de l'estime de soi pour le groupe bilan mais pas pour le groupe-contrôle. Ils en déduisent l'hypothèse que le bilan constitue une démarche de conseil efficace. Des analyses supplémentaires ont permis d'explorer deux modérateurs importants, à savoir l'estime de soi initiale (avant le bilan de compétences) et la durée de chômage. Il ressort que plus les personnes ont été longtemps sans emploi, moins ils bénéficient du bilan de compétences. Notamment, la possibilité pour une personne de se projeter favorablement dans l'avenir s'en trouve réduite. Il est intéressant de constater que les résultats sont analogues à ceux obtenus en France tels que Ferrieux et Carayon (1996), ce qui n'est pas surprenant si l'on sait que la procédure est identique à celle utilisée en France :

l'évaluation se déroule en trois phases : l'élaboration, l'investigation et la synthèse (Piller & Bangerter, 2007, p. 21).

En conclusion de cette brève présentation, la Suisse est en phase de réflexion avancée pour créer une véritable action publique de la formation continue et professionnelle. Si la validation des acquis de l'expérience semble en voie d'être institutionnalisée, le bilan de compétences demeure une pratique encore nouvelle. Les effets positifs et les limites sont reconnus par des travaux scientifiques encore peu nombreux. Enfin, la partie francophone de la Fédération semble la plus encline à développer cette pratique, sans doute en raison de la proximité avec le modèle Français du bilan de compétences.

## 3.2. Le Canada (Québec)

### 3.2.a. Une pratique limitée au Québec

A l'instar de la Suisse, au Québec, le bilan de compétences n'est pas devenu un droit pour les travailleurs. Ce sont les organismes d'employabilité subventionnés par les différents Ministères responsables de l'Emploi ou de la solidarité sociale avec des adultes qui, le plus souvent, offrent ce type de programmes ou de services de bilan (Michaud, Dionne, & Beaulieu, 2007, p. 174-175).

Il est notable que le Canada anglophone, où l'influence des méthodes de management et des écoles de psychologie américaines est prégnante ignore les pratiques de type bilan de compétences, c'est-à-dire celles qui valorisaient une auto-emprise de l'individu sur sa vie professionnelle avec un interlocuteur ayant un rôle de guide. Au Québec, la durée d'une démarche de bilan de compétences varie d'un organisme à l'autre.

« Vous n'avez pas fait la preuve de l'impact et de la valeur des services de développement de carrière. »

Nous reproduisons ici la façon dont les acteurs publics québécois ont mis en question les pratiques d'orientation professionnelles en général, et du bilan de compétences en particulier. Le bilan de compétences a donc été soumis, comme d'autres outils, à une évaluation par les autorités publiques. Pour cette raison, les professionnels et universitaires du domaine se sont

rassemblés autour de la « Fondation Canadienne pour le développement de carrière » pour comprendre si leur pratique est fondée sur des preuves (Magnusson & Lalande, 2005). La pression de l'évaluation des politiques publiques est clairement mise en exergue par les auteurs (idem, p. 2) : « le financement pour la prestation des services est de plus en plus lié à la démonstration de résultats. Tout simplement, si on ne peut pas démontrer clairement que les services ont un impact, il est peu probable qu'on leur accordera du financement. »

### 3.2.b. Des résultats analogues au bilan de compétences Français

Michaud, Dionne, et Beaulieu (2006) ont analysé que la démarche de bilan de compétences à but non lucratif qui offre des conseils d'orientation et d'emploi permet de consolider l'estime de soi, d'augmenter la connaissance de soi, et de mieux vivre et comprendre sa transition professionnelle. Les résultats de cette étude s'inscrivent dans le même sens que l'étude Française de Ferrieux et Carayon (1998), qui souligne qu'après six mois, 70% des bénéficiaires d'un bilan de compétences, qui étaient des chômeurs de longue durée, sont employés. Les auteurs soulignent néanmoins que ce résultat dépend du marché du travail en général plus favorable au Québec qu'en France.

### 3.2.c. Le bilan de compétences étroitement associé au développement des compétences

Sans prétendre ici analyser complètement le travail accompli au Québec, nous signalons quelques particularités intéressantes qui semblent indiquer que le bilan de compétences est considéré dans une dynamique d'acquisition de compétences nouvelles.

Tout d'abord, pour Michaud et Savard (2010, p. 3) la complémentarité est nécessaire entre la phase de bilan et celle d'acquisition de nouvelles compétences, comme le montre l'intitulé donné au « Bilan et Développement de Compétences (BDC) » en entreprise. Le BDC est défini comme un projet individuel en matière d'emploi qui vise à développer des compétences à partir d'un socle de compétences mis en lumière par le conseiller-bilan. Les auteurs identifient quatre finalités, soit :

- la validation des compétences est l'étape fondamentale qui permet de connaître ses compétences et de les identifier de manière explicite et systématique dans un portfolio.

- l'identification d'une activité ou d'un projet professionnel, est destinée à favoriser le maintien de l'emploi. La notion de projet inclut non seulement des activités de formation, mais aussi des activités contribuant au développement personnel si celles-ci sont en lien direct avec le projet professionnel.

- le congé de formation continue est une formation intensive pour améliorer des compétences au regard des exigences pour réussir le projet

- la formation initiale, qui correspond aux personnes réorientant leur carrière et qui demande une longue formation à l'individu.

En second lieu, les psychologues Québécois focalisent en particulier leur recherche sur la mise en place d'une méthodologie efficace (Michaud, Dionne, & Beaulieu, 2007 ; Goyer, 2010). Chaque phase du bilan de compétences est réfléchie, la place des acteurs et leur rôle sont précisément définis. En témoigne un site internet (www.crwg-gdrc.ca) dédié à la formation professionnelle continue à offrir des guides pratiques personnalisés pour les employés, les employeurs et les conseillers-bilan.

Selon nous, les Canadiens ont dépassé depuis bien longtemps le débat sur les bienfaits du bilan et ses implications théoriques. Partant du constat que le bilan de compétences produit des effets positifs sur les individus et leur permet d'améliorer leurs opportunités de carrière, la recherche Canadienne se fonde sur une question nouvelle : Quelle est la meilleure méthode à définir pour rendre le bilan le plus efficace possible ?

Le bilan présenté au Québec y est placé sous une dynamique d'acquisition de compétences nouvelles. Bien qu'il distingue clairement d'une part la phase de bilan en tant qu'il permet d'effectuer un retour sur l'apprentissage passé et présent de l'employé, et d'autre part, la phase dite du développement des compétences, qui se concentre sur les projets d'avenir et les compétences à développer. L'intervention implique entre trois et dix sessions (selon la personne) avec un conseiller, en plus d'un certain nombre d'heures de travail personnel de l'individu entre les sessions. Cette dimension d'autonomie et de demande d'implication envers les salariés est très marquée au Québec. Cette intervention est guidée par des conseillers professionnels formés au processus du bilan et de développement des compétences. Michaud, Daniel, et Drouin(2005) nous indiquent une particularité propre au Québec qui provient de sa situation économique : pour les immigrants le fait d'identifier leurs compétences développées à l'extérieur du Canada permet de mieux les préparer aux emplois disponibles.

Au final, le développement du bilan de compétences au Québec est marqué par une approche pratique qui consiste à permettre à un chômeur de trouver rapidement l'emploi qui lui correspond et aux employeurs de trouver des profils qui correspondent à leurs besoins alors que le nombre de chômeurs est plus faible qu'en France. Même si le bilan de compétences n'est pas une réalité prégnante au Canada, nous devons une nouvelle fois observer que le bilan de compétences, sous une structure identique, voit ses modalités se diversifier, s'adapter au contexte économique et au marché du travail du pays dans lequel il doit s'appliquer.

# 4. Données statistiques

Quels sont les éléments dont nous disposons pour appréhender la réalité du bilan de compétences ? Combien de bilans sont effectués chaque année en France ? Auprès de quelle population professionnelle ? Est-il possible d'en mesurer les résultats ? Telles sont les questions auxquelles les données statistiques permettent de répondre (ces données sont fournies notamment par le Ministère du Travail, collectées par son département d'études la DARES).

## 4.1. La formation professionnelle

Avant de décrire la réalité statistique de la pratique du bilan de compétences, il paraît opportun de mesurer plus globalement la pratique de la formation professionnelle en France, à partir des données budgétaires (DARES, 2011, Jaunes LFI). Les données proviennent de 40 organismes paritaires agréés au titre du congé individuel de formation (OPACIF) qui sont chargés de collecter 0,20% de la masse salariale brute annuelle auprès des entreprises de vingt salariés et plus destinée au financement du congé individuel de formation, de bilan de compétences et de validation des acquis de l'expérience. Au total, 167 747 entreprises ou établissements, employant 16,3 millions de salariés, ont effectué un versement libératoire au titre du CIF-CDI auprès d'un OPACIF.

### 4.1.a. La formation professionnelle concerne près d'une entreprise sur deux en France

Le pourcentage de salariés des entreprises de plus de 10 salariés ayant participé au moins à une action de formation, qui peut être un bilan de compétences, continue sa progression et s'établit à 45,3 % en 2009. Une partie de cette progression est à mettre sur le compte d'un effet de structure liée à la diminution de la part d'emplois les moins formés (ouvriers) au bénéfice des catégories les plus formées (cadres et techniciens, agents de maîtrise).

### 4.1.b. Pas d'effet du sexe mais de la taille de l'entreprise

En premier lieux, du point du vue du genre, le taux d'accès à la formation des femmes augmente en 2009 pour atteindre 44,7%. Néanmoins la progression a été moins marquée que pour les hommes dont le taux d'accès atteint lui 47,4%. La structure sexuée des emplois explique en partie cette différence. Si les cadres femmes sont ainsi plus fréquemment formées que les cadres hommes, cette catégorie demeure minoritaire et les femmes sont bien plus souvent des employées, catégorie pour laquelle l'accès à la formation est bien plus rare. Les femmes « ouvriers » semblent elles subir un effet combiné qui en fait une catégorie peu fréquemment formée (25,4 %).

En second lieux, les chances d'accès selon le sexe varient avec la taille des entreprises : concernant les entreprises de plus de 2000 salariés, les possibilités d'accéder à la formation sont de 63,4% pour les hommes et de 58,9% pour les femmes. En revanche, dans les entreprises de 10 à 19 salariés, elles sont respectivement de 15,6% pour les hommes et de 18,4% pour les femmes.

### 4.1.c. Nombre de travailleurs concernés par un bilan de compétences

En s'appuyant sur les comptes rendus statistiques régulièrement publiés par la Direction de l'Animation de la Recherche des Etudes et Statistiques du Ministère du Travail (DARES, 2003) depuis 1993, il est possible d'estimer que le nombre de travailleurs ayant

bénéficié d'un bilan de compétences a largement dépassé le million. Il convient de préciser que ce nombre inclut toutes les formes de bilan de compétences : à l'intérieur de l'entreprise ou celles réalisées dans le cadre de la recherche d'emploi (Bilan de compétences Approfondies).

Les derniers chiffres disponibles (Jaunes Budgétaires, 2011) indiquent que le nombre de prises en charge des congés de bilan de compétences a augmenté en 2010 (+9%). 31 709 demandes de financement sont acceptées par les Organismes paritaires collecteurs agréés et 3% des demandes sont refusées. Ainsi, depuis plus de 20 ans, le bilan de compétences s'est imposé comme un dispositif emblématique de l'orientation professionnelle des adultes en France, autrement dit, de l'accompagnement à la transition professionnelle, qu'il s'agisse d'insertion et de réinsertion professionnelle (retour à l'emploi).

### 4.1.d. A quelle population de travailleurs est appliqué le bilan de compétences ?

Selon la DARES (2003), plus de 50 000 bilans de compétences ont été réalisés, essentiellement au profit des salariés. En outre, plus de 155 000 bilans de compétences approfondies ont été organisés au profit des seuls demandeurs d'emploi. Ce qui établit un rapport de un à trois en faveur des travailleurs au chômage assez significatif. La réalité statistique conforte donc l'image du bilan de compétences, comme un outil associé étroitement au chômage dans l'esprit des salariés. On comprend dès lors, au-delà du contexte économique où est né le bilan de compétences dans les années 1980, pourquoi la mis en place d'un bilan de compétences peut se dérouler dans un contexte anxiogène auprès des organisations où il est mis en place.

# Chapitre III

# Étude des modèles du bilan de compétences

Quels sont les différents types de tests et processus mis en place en France et à travers le monde ? Nous devons poser cette question pour arrêter les problématiques communes à tous les bilans de compétences : cette approche est pleinement justifiée dans le cadre d'une approche comparatiste. Il apparaît comme point commun à toutes les pratiques que le bilan de compétences peut-être assimilé à certains égards, comme une pratique proche de la maïeutique, par un accomplissement qui fait accoucher l'individu de lui-même. Le conseiller aide en effet ce dernier à énoncer des pistes de réflexion crédibles qui vont devoir s'appuyer sur un travail d'explicitation, fruit de son expérience, de ses savoirs, savoir-êtres et motivations mais qui devront aussi déboucher à terme sur des résultats concrets. En effet, le rapport entre des notions abstraites et le réalisme des objectifs énoncés dans le cadre du bilan de compétences est un enjeu majeur pour comprendre l'efficacité du bilan de compétences pour les individus. Si le bilan de compétences fait appel à des ressorts psychologiques identitaires majeurs, il s'inscrit dans un cadre utilitariste qu'il convient de ne pas perdre de vue :le bilan doit s'intégrer dans des perspectives de réalisations professionnelles réelles et crédibles.

# 1. Les « histoires de vie », un concept pour la construction des projets de formation

## 1.1. Analyser le collectif et l'individuel à partir des histoires de vie

Il nous semble utile, au préalable à l'étude des modèles du bilan de compétences, d'élargir notre réflexion à la présentation d'une notion d'origine sociologique qui connaît un succès récent mais effectif dans le monde de la formation professionnelle : la notion d'« histoires de vie » ou de « récit de vie ». Cette méthode, issue des travaux d'anthropologie et de sociologie, explore des éléments biographiques d'un individu pour en faire émerger un sens nouveau : elle nous semble très pertinente pour comprendre, à un niveau théorique, quel type de savoir est produit dans le cadre du bilan de compétences. La méthode des récits de vie désigne de façon globale les pratiques scientifiques qui ont recours aux éléments biographiques, considérés comme soutenants, pour explorer les parcours individuels ou l'histoire de collectifs professionnels, institutionnels ou communautaires (Orofiamma, 2008). Selon Danvers (2009, p. 282), la fin des grandes « explications macro-sociologiques a permis de restituer à la vie des individus toute leur épaisseur et leur réalité singulière » : cette évolution conduit ainsi à considérer l'individu comme un acteur, produit d'une histoire dont il peut devenir le sujet, et non plus seulement l'objet d'enjeux socio-économiques. La formation professionnelle offre une opportunité pour l'individu de prendre en main ses inspirations. Nous reviendrons plus précisément dans la partie consacrée aux enjeux identitaires qu'impliquent selon nous toute démarche qui place la narrativité au cœur de son processus.

Depuis l'introduction de cette méthode d'enquête dans le domaine de la sociologie du travail en France, par Bertaux, dans les années 1970, elle s'est diversifiée en élargissant son champ d'intervention à de nouveaux domaines. L'auteur avait posé les fondements méthodologiques au croisement des domaines ethnologiques et sociologiques (Bertaux,1976) par une démarche de recueil de récits de l'intérieur, qui visait à terme, par accumulation et comparaison d'analyses sur des mondes spécifiques bornés, en tenant aussi compte de leurs dimensions temporelles, à comprendre comment les parcours personnels s'inscrivent dans une dynamique sociale. Ce sociologue a ensuite expérimenté, à partir du récit biographique d'ouvriers et petits « patrons » boulangers, la méthode des histoires de vie, afin de mieux

comprendre l'évolution du métier de boulanger (Bertaux, 1978) et les logiques d'un monde social qui les traverse.

Soulignons dès maintenant la différence épistémologique profonde entre l'approche sociologique à visée scientifique et l'objectif de la formation professionnelle qui travaille dans le cadre du bilan de compétences sur un « matériel » humain identique. Alors que le bilan de compétences entend donner à un individu les moyens d'orienter au mieux son parcours professionnel et a donc un rôle décisif dans la vie professionnelle de cet individu, le spécialiste en sciences humaines (qu'il soit sociologue, ethnologue, anthropologue ou même historien) entend inscrire les récits de vie comme un *objet d'étude,* élément fondamental mais faisant nécessairement partie d'une réflexion plus globale. En effet, à partir d'une histoire de vie racontée par la personne objet de l'étude ou de l'ensemble des récits personnels, les sociologues aboutissent le plus souvent à la construction d'une typologie (Veith, 2004). Le propos scientifique vise à généraliser les résultats d'observations ponctuelles : la capacité à se raconter en tant que sujet de son histoire révèle l'individualisation de la personne comme résultante « d'une conception individualiste propre à la civilisation occidentale désormais planétaire mais non pour cela moins particulière qui valorise à l'extrême le devenir individuel » (ibid., p. 52). Nous suivons donc l'auteur, spécialiste des sciences humaines, d'étudier les éléments biographiques d'un individu, l'eut-il fournit par lui-même, à l'aune d'une analyse des processus globaux.

Dans le cadre de la formation professionnelle, le discours de l'individu sur lui-même est dans son essence tournée vers la construction d'un projet, par un processus de « co-production » en partenariat avec le conseiller. On constate ainsi la dichotomie entre la compréhension des processus collectifs privilégiée par les spécialistes des sciences de l'homme et l'amélioration du parcours d'un individu qui se trouve face aux psychologues et professionnels de l'orientation et de la formation. Nous ne trancherons pas dans le cadre de notre thèse ce débat, mais remarquerons - sans grande originalité - d'une part, que le parcours individuel s'inscrit dans un environnement social qu'il est utile de connaître, et que d'autre part, tout individu reste un acteur disposant d'une marge de manœuvre - étroite ou plus importante - dans le contexte professionnel dont il est un élément constitutif.

## 1.2. Les différents modèles d'histoire de vie

Pineau et Le Grand (2007, p. 92) remarquent que la méthode des histoires de vie s'étend petit à petit, de manière « clandestine », à de nouveaux domaines « bio-cognitifs ». Les auteurs dégagent trois types de méthodes scientifiques basés sur des éléments biographiques :

- **Le modèle biographique** : un acteur scientifique interroge les éléments biographiques d'un individu ou d'un groupe pour faire surgir un savoir qu'il analysera seul ou avec les « sachants » par la suite. Ce modèle domine encore les pratiques scientifiques et administratives. Il est marqué par une séparation nette entre le sujet et le scientifique qui s'attache à éliminer tous les éléments considérés comme subjectif. Dans le domaine historique, la parole des acteurs (témoins au discours supposé biaisé) a longtemps été écartée au profit de l'analyse des archives et traces censées être neutres.

- **La méthode autobiographique** : Elle a été étudiée précédemment dans l'analyse littéraire. Cette méthode laisse l'individu centré sur lui-même. La plus-value sociologique est faible car l'auteur ne s'ouvre pas à un *alter ego* réel mais s'adresse à un autre qu'il se représente. L'analyse scientifique portera davantage sur l'énonciation de la parole ou la valeur littéraire du récit que sur les faits eux-mêmes, ces derniers ne pouvant être analysés que par une méthode comparative.

Cette méthode peut être utilisée par un individu pour se comprendre lui-même, elle est alors un outil d'introspection. Pineau et Le Grand ne sont guère favorables à une telle approche car « un certain nombre de personnes, qui utilisent l'histoire de vie comme un outil privilégié d'autoformation existentielle, la vivent de façon un peu massive comme une pratique de connaissance vitale ». Partant de là, ils critiquent l'absence d'une personne tierce qui interviendrait afin de ne pas laisser le sujet s'enfermer dans ses propres difficultés ou se fixer des objectifs personnels sans prendre le recul nécessaire pour se confronter à une réalité. Or, cette position tierce peut précisément permettre une analyse de la réalité par un intervenant extérieur.

**- Le modèle fondé sur le dialogue** : il est très présent depuis les années 2000 dans le monde de la formation professionnelle. La méthode est fondée sur le surgissement du savoir implicite à l'individu dans une œuvre conjointe, nécessitant un investissement commun du bénéficiaire et du conseiller impliqués dans les deux opérations d'énonciation et de travail sur l'énoncé.

Chacun des participants, de par sa position, possède une partie du sens des éléments biographiques énoncés. En conséquence (ibid., p. 99), en se fondant sur une analyse du contexte social et la dynamique relationnelle qui la supporte, « les histoires de vie représentent, parmi les autres approches sociales et scientifiques, une situation heuristique exceptionnelle de communication et de confrontation entre ces différents porteurs de sens, courants et savants, à condition de laisser jouer les rapports d'échange selon leur dynamique intrinsèque et non selon les règles empruntées ».

## 1.3. La narration comme élément d'analyse d'un parcours professionnel : Arguments théoriques

Les démarches de récits de vie sont de plus en plus utilisées dans des activités d'accompagnement de personnes en situation de recherche d'emploi, ou en voie de réorientation, telles que le bilan de compétences (Orofiamma, 2008). Dans le domaine de la formation, elles portent sur l'exploration des parcours en termes de rapport au travail ou d'apprentissages réalisés et de rapport au savoir. Elles visent à définir un positionnement professionnel ou à favoriser l'émergence de projets. L'auteur s'appuie avec pertinence sur la notion d' « identité narrative », analysée par le philosophe Ricœur (qu'il l'a développée notamment en 1988) qui pose la narration comme une des actions constitutives de l'identité personnelle : « *Je suis ce que je raconte* ».

Dans *Temps et Récit* (Ricœur, 1991), l'auteur indiquait combien le récit est constitutif d'une identité construite : *Le sujet apparaît alors constitué à la fois comme lecteur et comme scripteur de sa propre vie selon le vœu de Proust. Comme l'analyse littéraire de l'autobiographie le vérifie, l'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet se raconte sur lui-même. Cette refiguration fait de la vie elle-même un tissu d'histoires racontées. […] L'identité narrative n'est pas une identité stable et sans faille ; de même qu'il est possible de composer plusieurs intrigues au sujet des*

*mêmes incidents […] de même il est toujours possible de tramer sur sa propre vie des intrigues différentes, voire opposées.*

Cette idée s'inscrit dans un courant philosophique inspiré de la tradition empiriste de Hume, la narration, entendue comme action de raconter, joue un rôle déterminant dans la construction des identités personnelles (Michel, 2003). Insistons sur un plan théorique avec Ricœur et appuyons-nous sur la pratique de l'analyse freudienne pour affirmer que le récit est une action, une pratique qui consiste à opérer une relecture du passé au regard des enjeux du présent. Il nous semble que le bilan s'appuie sur une intense activité de remémoration dans le but de rechercher des compétences, mais aussi de permettre au sujet de présenter une histoire en adéquation avec cet enjeu.

Par l'action qui consiste à raconter son expérience que le sujet dévoile sa subjectivité et se construit une identité qui l'inscrit dans un rapport à soi, au monde et aux autres. Celle-ci se fonde sur une mise en place d'un récit. Le récit relève de l'agir humain et suppose un narrateur qui donne sens à l'enchaînement des faits temporels qui en composent la trame. L'identité s'élabore dans ce processus d'unification des événements vécus, par lequel le sujet narrateur établit des liens entre eux et donne à son histoire racontée cohésion et signification. Le récit de vie pourrait donc être une des formes de pratiques qui réponde à la question ontologique de Michel (2003) : comment assurer la permanence du sujet à travers la multiplicité de ses expériences ?

La thèse de Ricœur (1991), décrite ici de manière simplifiée, est que l'identité se décline soit comme « mêmeté « (le même), soit comme « ipséité » (le soi même). La première notion est l'identité numérique qui répond à la question « que suis-je ? », la seconde répond à la question du soi, elle renvoie naturellement à l'identité personnelle. Elle exige le passage par une « interprétation de soi » qui prend la forme d'un récit. La constitution de l'identité narrative est ainsi un procédé d'identification à la fois permanent et jamais identique : cette construction doit permettre à l'individu, tout à la fois, de répondre à tout instant à la question « qui suis-je ? », et d'interpréter l'ensemble des expériences nouvelles à l'identité de l'individu.

En conclusion, la méthode des récits de vie nous éclaire sur les domaines de la vie d'un individu révélés lors de la pratique d'un bilan de compétences et le paradoxe qui en naît : par l'intrication entre la vie professionnelle et la vie personnelle des enjeux d'identité sont nécessairement mis en jeu car il est difficile à un individu de cliver ses deux domaines. Par contre, le cadre social pose de manière forte la frontière entre les différentes sphères de la vie que traverse un individu (professionnel, familiale, intime, personnelle…) Nous reviendrons plus en détail sur ces aspects dans la partie consacrée aux effets psychologiques du bilan de compétences, mais notons d'ores et déjà que le bilan de compétences doit résoudre ce paradoxe pour rester un élément efficace d'orientation.

# 2. Les fondements théoriques du bilan de compétences

## 2.1. Le courant de la psychologie de l'orientation

La psychologie de la formation étudie les choix qu'opèrent les individus tout au long de leur vie professionnelle concernant leur carrière. Ces choix peuvent concerner les filières de formation, le choix du métier, les motivations à occuper un emploi. La psychologie de l'orientation a d'une part pour but de comprendre les choix structurels à l'origine de ses parcours, et d'autre part, participe via les différents outils de formation à guider les individus, à effectuer leurs souhaits professionnels. Dans la pratique, le conseil scolaire d'orientation est programmé par le Ministère de l'Education nationale. Il correspond à une conception étatique, conçu comme un outil de direction collective des élèves vers les filières qui semblent les plus prometteuses dans un cadre économique donné. Sans le réduire à l'écho d'une volonté étatique, qui minorerait injustement de nombreuses actions novatrices et la capacité de décision de chaque conseiller sur le terrain, la pratique classique de l'orientation donne peu de place à l'initiative individuelle. Son objectif est de placer dans l'échelle sociale adéquate une masse d'individus en tenant compte du rôle social présupposé de chacun. La mise en place de *Service Commun d'Information* et *d'Orientation* (SCIO) sur des filières professionnelles est un autre type de conseil qui vise à permettre à chacun d'accéder à des éléments clés sur un métier afin d'opérer un choix adapté. Cependant, pour opérer ce choix, la fonction d'information ne

s'accompagne d'aucune aide, d'aucun conseil pour répondre à la question préalable : « que veux-je faire plus tard ? »

Il est à noter que le cadre juridique ne permet pas de réaliser un bilan de compétences dans des ateliers collectifs de présentation d'un métier tels qu'ils en existent dans les ateliers techniques de présentation. Ce type de présentation est destiné à des personnes en recherche d'emploi afin de les aider à découvrir des métiers qu'ils ne connaissent pas. Cette pratique nous invite à souligner *a contrario* le caractère individuel du bilan de compétences. Cette approche peut d'autre part se fonder sur une pédagogie envers le bénéficiaire.

## 3. L'approche issue de la psychologie clinique

Il convient d'abord de se poser la question de la légitimité de l'approche de la psychologie clinique dans notre étude. Cette dernière a pour but de repérer et de traiter les personnes souffrant de troubles psychologiques avérés. Son rôle social relève du domaine de la santé publique (psychiatrie), ou du bien-être individuel (psychanalyse, diverses écoles psychopathologiques). Or, il nous semble pertinent de questionner l'analogie posée par Lemoine et Aubret (2005) entre la démarche individuelle et personnalisée commune entre la psychologie clinique et celle opérée lors d'un bilan de compétences. Tout comme une thérapie, le bilan porte avant tout sur un individu. Il est de plus personnalisé dans son application pratique en ce sens que la relation entre le psychologue et l'individu influe sur le résultat du bilan, phénomène que l'on retrouve en psychologie clinique. Selon ces auteurs, « les méthodes cliniques […] sont fondées sur l'écoute, l'entretien approfondi, le discours et sur une incitation à faciliter la réflexion personnelle de l'intéressé en considérant que sa subjectivité peut être éclairée et être le point de départ d'une restructuration interne » (2005, p.63). Cependant, cette analogie fondée sur une approche individualisée suffit-elle à rapprocher deux domaines de la psychologie fortement différenciés tant au niveau universitaire que dans les institutions ? Nous tenterons ici de poser quelques pistes de réflexion.

## 3.1. Intérêt de l'approche clinique en bilan de compétences

Nous pouvons légitimement nous demander quel est l'apport de la psychologie clinique dans le monde du travail, en particulier pour la réalisation d'un bilan de compétences. En premier lieu, la spécialité de cette discipline réside dans la capacité qu'ont les cliniciens de repérer les personnalités pressentant des troubles psychiques graves qui ont des conséquences sur le comportement d'une personne au sein d'une organisation et peuvent la déstabiliser. D'une part, ses troubles peuvent l'empêcher de mener à bien les tâches et missions confiées, d'autre part, ses troubles peuvent provoquer auprès de ses collègues, de sa hiérarchie ou des personnes extérieures à l'organisation mais en lien avec elle (clients, prestataires etc.) une réaction qui nuira à la continuité du travail commun. Cette première approche concerne en réalité un faible nombre de personnes atteintes de troubles mentaux.

En second lieu, Billard (2002) retrace les différents étapes et débats doctrinaux qui se sont déroulés entre les années 1950 et 1970 autour de la notion de «folie » : les troubles dont un malade souffre relèvent-ils uniquement de dysfonctionnements internes, ou, a *contrario,* sont-ils les symptômes individualisés des maux de la société ? L'auteur y dresse un bilan critique de cette histoire de la psychiatrie qui a conduit à ignorer le domaine du travail comme champ social de leur analyse pour se limiter à une étude des pathologies :

« En focalisant leur attention sur les troubles avérés, [les psychiatres] sont portés à poser la norme comme extérieure au sujet. Elle l'est, de fait, à travers les normes de travail imposées, mais aussi parce que les identifications projetées hors de lui par le sujet malade s'imposent en retour à sa conscience troublée comme extérieures à lui. Prisonniers, si l'on peut dire, des questions qu'ils se posent et de l'état du travail, ces psychiatres sont finalement conduits à ignorer que le travailleur est d'abord un sujet actif, qu'il est à la fois interprète des normes imposées et producteur de ses propres normes, individuelles ou collectives, y compris dans les très faibles marges qu'autorisent les machines et l'organisation rationnelle du travail.

## 3.2. Le rôle du psychologue clinicien : accompagner ou analyser ?

A l'instar de Lhuilier (2006), certains auteurs soulignent tout d'abord la nécessité de critiquer le modèle dominant « valorisant le changement ». La rencontre entre une rationalité économique et la psychologie peut donner au psychologue du travail, dans sa pratique et son discours, un rôle social de soutien à l'idéologie dominante actuelle que d'aucuns nomment l'économie libérale mondialisée. L'auteur y dénonce la tentation présente chez certains psychologues tels que Kets de Vries (2002), par ailleurs professeur dans une école de management internationale reconnue, de devenir les « *accompagnateurs* » d'une « *transformation continue* »au lieu de fournir aux employés la possibilité réelle d'être des acteurs autonomes de leur parcours professionnel. Donnons ici à titre d'exemple archétypal, les propos tenus par un « psychologue accompagnateur » du changement où est patent tant l'absence de remise en question de l'organisation, que de réflexion sur la place du psychologue lorsqu'il dépend financièrement de l'organisation qu'il est censé analyser. La pauvreté des « objectifs cliniques » qu'il se donne est ici éloquente de la doctrine psychologique de l'accompagnement social ; l'auteur (Roussignol, 2009, p. 62) se donne pour objectifs de:

« Soutenir le sujet dans ses difficultés quotidiennes en cherchant à diminuer sa souffrance psychique, lui permettre d'adapter au mieux ses capacités à la réalité quotidienne, l'encourager à la verbalisation et ainsi exprimer sa souffrance, ses difficultés, permettre l'installation d'une relation de confiance par l'écoute et une attitude bienveillante, permettre l'intégration de l'événement actuel dans son économie psychique par l'accès à une certaine élaboration… »

Finalement, l'objectif *d'accompagnement* vers la *transition* laisse aveugle la question du bien-fondé de cette dernière… L'individu doit s'adapter à la situation nouvelle, au psychologue de l'y aider.

A l'opposé, d'autres auteurs tels que Clot (2001) approuvent quant à eux le projet de rendre plus autonomes les travailleurs, en leur fournissant, grâce au travail analytique, la possibilité d'agir au sein de leur organisation et sur eux-mêmes, tout en éclairant le

développement du sens de leur expérience et celui de son efficience. Le retour réflexif sur l'activité n'est évidemment pas une propriété de la clinique du travail. Il est consubstantiel à tout travail humain. Mais les offres de travail d'élaboration de l'expérience professionnelle se multiplient sous des dénominations diverses : groupe d'analyse des pratiques, groupe de parole, groupes de métier mais aussi bilan de compétences, validation des acquis… On peut penser que la complexité croissante des situations de travail, l'opacité du travail réel, les difficultés rencontrées dans la transmission des savoirs-faires, des expériences, la dissolution et la naissance de nouveaux métiers, les transformations des pratiques managériales en quête de l'implication-responsabilisation des personnels, constituent autant de facteurs hétérogènes contribuant à cette montée des demandes sociales d'analyse des pratiques. Encore faut-il s'interroger sur les objectifs poursuivis. Les conditions à une clinique du travail efficiente reposent sur la mise en place de dispositifs d'analyse cohérents. Ce travail s'inscrit toujours dans le cadre professionnel, ce qui impose une prise en compte de la dimension organisationnelle.

La parole et l'écoute du clinicien, qui orientent le travail de co-analyse avec l'individu dans le bilan de compétences, répondent aux objectifs suivants (Lhuilier, 2006) :

- Travail de distinction par le clinicien entre le travail *réel* défini par l'organisation, *ressenti* par le salarié et le travail *réalisé* différent tel qu'il ressort de l'analyse clinique ;

-Investigation approfondie du travail d'organisation du collectif dans son milieu professionnel ;

- Formalisation de l'expérience pour la rendre transmissible par l'individu ;

- Mise à jour éventuelle de la souffrance au travail.

Cette analyse a en vue de se dégager des impasses issues des stratégies collectives de défense (ce qui n'est pas sans rapport avec la recherche d'ordre sociologique du bouc-émissaire…). L'analyse clinique possède enfin la particularité de penser l'univers du travail en termes de *relations professionnelles*. Une telle approche tente de déceler les problèmes de santé engendrés chez un individu - non pas directement par les tâches effectuées pendant le travail - mais comme la conséquence sur le corps du sujet d'un jeu d'interaction entre les tensions régnants chez un sujet dans l'environnement particulier qu'est ce lieu professionnel. Cette approche interactive voit alors dans cette analyse une véritable « économie psychosomatique

dans le travail » (Lhuilier, 2006). Elle peut conduire à déceler les symptômes mentaux accompagnant des personnes soumises à un stress au travail.

## 3.3. La prise de parole, méthode initiatrice du bilan de compétences

A notre sens, la prise de parole – pour reprendre la belle expression de Certeau (1994) - engendrée par le bilan de compétences, lorsque la méthode utilisée s'appuie sur des entretiens libres ou semi-directifs, pose la question de l'apport éventuel de la psychologie clinique à la méthodologie du bilan. Cette parole, lorsque le bilan de compétences est conduit dans des conditions favorables où le conseiller prend le temps et écoute le discours du bénéficiaire, permet à un discours en quelque sorte inattendu, de s'exprimer dans le cadre pourtant très normé du bilan, où la méthode la plus souvent utilisée cherche à mesurer des capacités selon une échelle de performance. Santelman et Aubret (2005) soulignent que le travail de verbalisation, établi en vertu d'une méthode clinique, permet d'une part de lister des activités et des expériences de manière semi-directive, et d'autre part, d'acquérir une capacité d'auto-analyse, conçue de telle manière qu'elle soit un « retour cognitif sur l'expérience » (ibid., p. 54). Lors de l'étape initiale du bilan de compétences, dont nous avons vu qu'elle se présente la sous forme d'un récit de vie personnelle plus ou moins structurée, l'individu est conduit à s'exprimer sur lui-même. Cette forme de verbalisation est en général ignorée par l'analyse opérée sous l'angle de la psychologie du travail qui décèle, dans l'interrogation du bénéficiaire par questionnaires et entretiens, des compétences à déceler au prisme des expériences professionnelles. Selon nous, il semble utile de se référer par analogie à l'approche clinique qui procède à une analyse fine de la personnalité de l'individu à travers son discours, dans une approche qui se veut complémentaire des récits de vie évoqués plus haut. A titre liminaire, soulignons avec Danvers (2010) que les praticiens du bilan considèrent *a priori* que l'individu avec qui ils vont collaborer ne souffre pas d'un trouble clinique : « c'est-à-dire en capacité d'évolution, et susceptible de prendre en charge personnellement ses orientations de vie » (p. 110).

Cependant, il existe deux dérives potentielles que l'approche clinique se doit d'éviter dans le cadre du bilan de compétences :

- Tout d'abord, si l'objet d'un bilan de compétences n'est en aucun cas de classer les individus selon une nomenclature clinique de type DSM-IV-R (American Psychiatric Association, 2010), les méthodes permettant d'une part d'accompagner l'individu à produire un discours sur lui-même et d'autre part d'analyser un discours sur l'activité professionnelle sous un angle clinique méritent d'être étudiées plus en avant.

- Par ailleurs, il convient d'éviter une dérive narcissique (discours sans distance où l'individu projette ses affects sur son travail) ou victimaire (discours systématiquement plaintif de l'individu sur sa situation qui le déresponsabilise), résultat d'une écoute passive. Ce type de dérive clinique s'appuie en définitive sur le postulat de base que l'individu au travail est potentiellement en souffrance (Taïbi, 2012).

Dès lors, quelle méthode clinique adopter et quelle place doit prendre le clinicien intervenant dans un projet d'accompagnement professionnel ? Selon Roussignol (2009), la verbalisation est le moyen pour l'individu d'exprimer son ressenti sur sa situation professionnelle, et, le cas échéant, sa souffrance au travail. Si l'on considère que le stress est une des formes de dysfonctionnement d'une situation de travail, le clinicien peut intervenir.

Dans le cadre du bilan de compétences, la verbalisation de la souffrance est une étape indispensable pour libérer le salarié d'un malaise qu'il garde souvent pour lui. En effet, si l'on retient que le bilan de compétences met en œuvre des capacités intellectuelles et la personnalité de l'individu, la clinique joue un rôle prépondérant dans ce second aspect car : « l'accompagné doit être capable de déployer des compétences techniques, certes, mais aussi et principalement la capacité de s'adapter, de mobiliser sa personnalité. »(ibid, p. 63)

Une recherche clinique basée sur une approche métier a été réalisée par Miossec et Clot (2011) : cette méthode nous a semblé pertinente car elle a été réalisée *in situ*, permettant aux psychologues de mieux connaître la réalité du travail de l'individu. La première étape de l'intervention a effet consisté en une phase de verbalisation descriptive des actions liées au métier pendant laquelle les salariés donnent des informations oralement sur leur propre activité. La technique utilisée est celle des « *instructions à un sosie* » où le salarié donne des instructions minutieuses, de type ergonomiques - en s'appuyant sur les travaux de Leplat (2000), à un psychologue jouant son équivalent en situation. Cette méthode du sosie a été mise en place dans les années 1970 dans les usines Fiat en Italie par Oddone (1981) et développée en France par Clot (2002). Grâce à ce type d'entretien dirigé la situation de travail est mieux connue et la prise de parole se trouve facilitée par la proximité du salarié avec le

psychologue (qu'on pourrait ici comparer à un ethnologue). Par son procédé focalisé sur l'individu, « la clinique de l'activité complète les résultats produits par les questionnaires et les échelles en investiguant la dynamique des rapports entre processus psychologiques et processus sociaux dans les situations réelles de travail », Miossec et Clot (2011, p. 346).

Selon nous, l'aspect environnemental du monde du travail est souvent négligé dans les approches cliniques classiques qui se focalisent essentiellement sur les dynamiques personnelles et familiales pour analyser les souffrances et dysfonctionnements psychiques. L'approche de la clinique de l'activité crée un pont entre la psyché d'un individu et l'environnement professionnel. Par là, on entend souligner que la mise en relief des dynamiques nées de la triangulation Personne-Comportement-Situation est la clé de la compréhension de l'individu dans son milieu professionnel, si l'on se place dans l'appareil conceptuel de Bandura. Au total, l'accompagnement clinique constitue une approche complémentaire des bilan-inventaire de compétences usuellement pratiqués. La clinique s'appuie et révèle l'idiosyncrasie du sujet, et pas seulement un « potentiel de compétence » humain. Grâce à une écoute et un questionnement, la clinique peut déterminer dans quel cadre psychique se trouve l'individu dans une situation de travail.

Certes, les méthodes cliniques appliquées au monde du travail dans le cadre de l'orientation professionnelle, et *a fortiori* appliquées au bilan de compétences demeurent balbutiantes, notamment en raison de l'histoire des différentes disciplines de la psychologie aux frontières souvent cloisonnées (psychologie du travail, clinique, comportementale…). Néanmoins, une telle méthode mérite d'être approfondie car elle est basée sur une relation privilégiée entre un conseiller-bilan formé à la psychologie et l'individu. L'approche clinique favorise la prise de confiance, la connaissance de soi et l'intelligibilité du sujet sur l'activité professionnelle par le moyen de la verbalisation (Clot, 2001), elle favorise les effets positifs attendus à l'issue d'un bilan de compétences.

# 4. L'approche cognitive

## 4.1. La théorie sociale cognitive de Bandura

Nous étudions ici, à la suite des réflexions approfondies de François et Botteman (2002), la théorie développée par Bandura, psychologue canadien reconnu depuis les années 1970 pour ses travaux théoriques de l'apprentissage social et son concept d'auto-efficacité. Dans le domaine de la psychologie sociale, Bandura a publié en1986, un ouvrage majeur qui fonde la « Théorie Sociale Cognitive, (TSC) » : *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Cette théorie s'inscrit dans la suite des travaux entamés dans les champs de l'apprentissage social (*Social Learning Theory*, SLT), qui prend ses sources à la fin du XIX$^{ème}$ siècle. Depuis les années 1960, Bandura avait abordé le champ à la croisée de la psychologie et de l'interaction sociale, la TSC est le fruit de nombreuses années de travail tant théoriques que de recherches empiriques. A l'opposé d'une approche béhavioriste qu'il juge réductionniste (marquée par une approche centrée sur les stimuli observables depuis l'extérieur d'une personne), il s'appuie sur une méthode centrée sur l'analyse des dynamiques plurifactorielles (stimuli, environnement, émotions, mémoire…). Ces dernières structurent la personnalité et le comportement d'un individu. Cette théorie place l'individu au cœur d'un jeu d'interactions entre facteurs cognitifs, comportementaux et contextuels. Il parle à ce sujet du déterminisme réciproque et les activités cognitives jouent un rôle essentiel dans ce déterminisme réciproque qui repose sur un processus d'interprétation et de régulation. Les sujets sociaux apparaissent ainsi à la fois comme les producteurs et les produits de leur environnement. Dans ce cadre, la notion d'auto-efficacité devient centrale. En désignant les croyances qu'un individu a dans ses propres capacités d'action, quelles que soient ses aptitudes objectives, elle pose le *sentiment d'efficacité personnelle* comme base de la motivation, de la persévérance et d'une grande partie des accomplissements humains.

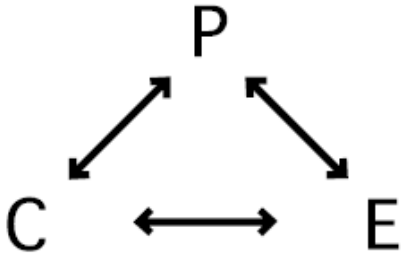



Schéma des déterminismes réciproques
dans la théorie sociale cognitive de BANDURA.

P = personne
C = comportement
E= environnement

### 4.1.a. Les éléments clés de la théorie de Bandura

La théorie sociale cognitive (TSC) fournit une pensée théorique globale en matière de psychologie, en puisant, à l'origine, dans les résultats issus des écoles dites de la « *Gestalt* » et du behaviorisme qui ont dominé la première moitié de XX$^{ème}$ siècle. Bandura, initialement formé à la méthode de ces écoles, s'en est éloigné rapidement pour étudier non plus seulement les facteurs qui agissent sur la psychologie individuelle mais aussi les interactions entre l'environnement social et les comportements individuels dans un jeu dynamique. D'un point de vue topique, la théorie sociale cognitive est plus précisément centrée sur la triade entre les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux (Bandura, 1977; 1986; 1989). Certes, chacun de ces facteurs exerce une influence déterminante sur le comportement d'un individu, mais il insiste sur le fait que la capacité cognitive (« *cognitive process* ») qu'une personne met en œuvre pour appréhender ces facteurs est le « moteur » qui construit, d'une manière dynamique, le comportement global. Partant de là, la TSC place la cognition comme une ressource qui est intrinsèquement liée à l'individu. Grâce à cette capacité cognitive, ce dernier se construit une représentation de la réalité, possède la capacité à sélectionner les informations extérieures de façon pertinente, engendre un comportement à partir de pensées prédictives et de valeurs personnelles. Le comportement d'un individu possède ainsi une structure commune qui n'est pas, selon la théorie du TSC, une réponse unique à un jeu de stimuli. Il demeure toutefois possible d'anticiper certains types de comportements psychologiques avant que ceux-ci ne soient accomplis. De surcroît, la capacité cognitive est marqué par des facteurs complexes, tels que les phénomènes d'imitation, de *feed-back*... Elle est partie prenante du comportement d'un individu qui est issue d'une interaction entre une personnalité cognitive et l'environnement. De plus, l'aspect temporel est pris en compte par cette théorie. Le passage du temps est vu

comme permettant à l'individu une maturation par l'intégration des expériences accumulées, grâce à des capacités cognitives mémorielles, de concentration, de symbolisation, de raisonnement, d'auto-analyse… L'analyse scientifique de ce processus cognitif, basé sur la construction individuelle de la réalité par un individu, est une clé de compréhension de son comportement : la TSC s'offre pour but d'essayer de l'anticiper et de le modifier. Quels sont les principes essentiels qui caractérisent les capacités cognitives, selon les travaux de Bandura (1986) ?

La capacité d'anticipation ou « *Forethought Capability »*

Au cours du développement de ses travaux, Bandura (1989) a désigné la capacité autonome qu'un individu possède pour analyser son propre comportement et le régir par anticipation en fonction de situations sociales rencontrées et répétées. Il montre que le comportement d'un individu reste lié à la présence d'un stimulus, dans le cadre d'une approche probabiliste. Toutefois, selon lui, la réponse comportementale consécutive ne peut être préjugée par le stimulus seul. En effet, la probabilité de l'occurrence d'un comportement provient de l'analyse psychologique d'un comportement passé. Pour être établie correctement, cette probabilité doit tenir compte de la capacité cognitive qu'a l'individu d'anticiper son comportement précédent en fonction de cette expérience. Or, pour anticiper un futur comportement, cela présuppose chez l'individu la capacité à calculer la probabilité qu'une situation donnée liée à un comportement défini se reproduira : c'est ce que Bandura désigne par *capacité d'anticipation*. Cette capacité est une des conséquences de la capacité de symbolisation de l'individu qui permet d'appréhender au présent certains évènements cognitifs. Le comportement peut par la suite être modifié par un mécanisme d'auto-contrôle de l'individu.

La capacité d'auto-régulation ou *« Self-Regulatory Capability »*

Bandura (1989) voit dans la « capacité auto-régulatrice » un mécanisme qui permet à un individu, dans un environnement donné, de produire une conduite déterminée parmi celles qui sont autorisées. Autrement dit cette capacité se définit par le pouvoir que possède un

individu de contrôler son comportement. Ce mécanisme de contrôle interne influence les pensées, les émotions, les motivations et les actions. Dans le domaine social qui nous intéresse, cette fonction est particulièrement notable car elle substitue à un contrôle *externe* – donc relevant du champ social - un mécanisme individuel *interne*. Pour lui, c'est au croisement des interactions entre les ressources psychologiques internes (motivation, morale) et externes (normes et valeurs collectives) que se place le mécanisme d'auto-régulation. Ce mécanisme fonctionne aussi dans une comparaison permanente qu'effectue l'individu (Bandura, 1977, 1986, 1989) entre les buts auxquels il s'astreint et les résultats qui interviennent sur un plan personnel.

Le facteur de réciprocité ou « Reciprocal Determinism »

Comme nous l'avons vu dans la figure 2, la triade PCE est l'explication topique de la théorie comportementale de Bandura. Cependant, il n'est pas accordé la même influence à chacun des types de facteurs. En fonction des personnes, des situations rencontrées, des comportements individuels, les interactions mises en jeu feront appel à des structures topiques différentes. Le jeu de probabilité qui en découle conduit à établir une théorie qui met en valeur la complexité des comportements humains. De plus, si le comportement dépend de la personnalité, celle-ci peut évoluer en fonction des contextes. Le type de personnes est aussi pris en compte en fonction du sexe, de l'âge, des prédispositions génétiques. Il est posé comme principe la bi-directionnalité des influences, ce qui implique aussi que les personnes sont le produit et des membres producteurs de leur environnement (Wood & Bandura, 1989, p. 362).Au final, cette théorie voit dans l'humain le fruit d'un jeu complexe de facteurs internes et externes qui l'autorise à exercer son libre-arbitre tout en acceptant les influences profondes exercées sur lui.

La capacité d'auto-réflexion ou « *Self-Refection Capability* »

Cette capacité de réflexion autorise l'individu à analyser ses expériences et celles des autres, de même qu'elle lui permet de comprendre ses propres pensées et les motivations d'autrui. Bandura (2003) a consacré un ouvrage à des types de réflexion personnelle dite

sentiment d'auto-efficacité (*self-efficacy)*. Les individus développent des jugements sur leurs propres capacités à agir en fonction des personnes rencontrées et tâches à accomplir : ce sentiment influence la confiance en soi en fonction de l'observation des succès et des échecs, de sa capacité à convaincre les autres, de son état physiologique et psychologique. Dans le domaine du travail, la comparaison avec les collègues est une source fondamentale pour construire le sentiment d'auto-efficacité. On comprend combien l'évaluation par la hiérarchie joue un rôle important dans ce domaine.

La capacité d'observation ou « *Vicarious Capability* »

Par cette notion, Bandura entend nous montrer que l'apprentissage humain se nourrit de l'observation des autres. Par celle-ci, l'individu peut développer l'idée de la façon dont les autres se conduisent en certaines circonstances, sans qu'il soit amené à les vivre lui-même. Grâce au processus de symbolisation et de mémorisation il peut créer un guide pour ses futures actions. Pour cela, il s'appuie sur des modèles de comportements observés chez les autres qui permettent d'éviter de commettre des erreurs, de perdre du temps dans leur réalisations futures. Dans le cadre d'une organisation économique, la capacité d'observation d'un individu a une incidence en termes de coûts. Par ailleurs, cette capacité autorise un individu à explorer des situations et des comportements variés pour l'acquisition d'un nouveau savoir par l'observation d'un tiers alors que hors d'atteinte par lui-même en raison de contraintes matérielles multiples. A cette occasion, et contrairement à l'approche critique de la sociologie (Bourdieu, 1996), Bandura (1986) voit dans la télévision un moyen pour les individus de dépasser les frontières de leur environnement proche.

L'auteur précité a mis en exergue quatre processus qui agissent sur la capacité d'observation :

- "*attentional span*" ou durée de concentration.la capacité de sélectionner les informations selon les types de personnes et le type de situations vécues dépend de la durée et de la fréquence de l'observation d'une situation donnée pour la qualité de l'apprentissage. La qualité de mémorisation dépend de la situation d'observation.
- "*retention processes*" ou processus d'assimilation. Il désigne la manière dont un individu est capable de créer des symboles à l'issue de l'observation d'une situation et de les relier à ceux déjà mémorisés.

- "*motor reproduction processes*" ou processus de reproduction. A la suite de la symbolisation, l'individu doit être capable de recréer un comportement en puisant dans les modèles de situations qu'il possède en vue de reproduire le comportement adéquat.
- "*motivational processes*" ou processus de motivation : la probabilité qu'un individu adopte un comportement observé est en lien avec le résultat attendu. Pour qu'un comportement extérieur prenne sa place parmi les modèles, il doit être soumis à un jugement de la part de l'individu.

Cette idée de l'observation des autres comme facteur d'influence comportemental et émotionnel est identifiée depuis longtemps en psychologie classique en termes de fonction d'empathie et de mimétisme et d'imitation (particulièrement en psychologie clinque, par exemple comme l'indique Favre (2002).

D'autre part, l'imitation, selon Baudonnière (1997), « est à la base du processus d'humanisation et de l'avènement de la culture ». Tout comme Bandura, l'auteur s'appuie sur une théorie de l'intentionnalité de l'individu qui est capable de sélectionner les éléments qui lui sont le plus appropriés. Il distingue à cette occasion le mimétisme comme fonction instinctive (observée aussi chez les animaux) tandis que l'imitation suppose une intentionnalité, éventuellement non consciente. Par voie de conséquence, l'imitation est sélective : «on n'imite pas n'importe qui, n'importe quoi, n'importe quand, ni n'importe où »(p. 102), ce en quoi il rejoint Bandura (cf. infra). De plus, l'imitation exprime la conscience de soi et d'autrui. Ainsi, à partir de 18 mois, apparaît chez l'humain l'« imitation immédiate », laquelle consiste à faire la même chose qu'un pair et en même temps. Dans l'imitation simultanée, le « modèle » est très vigilant sur le fait d'être imité et l'imitateur fait très attention au fait d'être vu : il rejoint le soin que prend Bandura à cerner les processus psychologiques de manière interactive. Selon cet auteur, elle nécessite en effet « une forme de représentation de l'autre qui ne leur est pas accessible. ». Il ne faut pas mésestimer ce facteur si l'on souhaite analyser l'efficacité réelle des bilans de compétences qui doivent ainsi tenter de mesurer l'écart entre la motivation et le comportement affichés et la motivation personnelle réelle.

## 4.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Bandura dans sa théorie sociale cognitive parle du déterminisme réciproque. Cette théorie met l'accent sur les processus autorégulateurs dans la mesure où les individus ne se limitent pas à réagir aux influences extérieures. Ils sélectionnent, organisent et transforment les stimuli qui les atteignent. Cette possibilité d'action sur son propre fonctionnement implique réflexion sur soi et régulation de soi. « Les individus opèrent cette régulation :

-en observant et en réfléchissant sur leurs actions, leurs sentiments et leurs cognitions ;

-en contrôlant l'impact de leurs actions sur l'environnement ;

-en se fixant des buts et en développant des plans pour atteindre leurs buts ;

-en s'efforçant de réaliser leurs plans au moyen de comportements spécifiques dans des situations particulières » (Lent & Maddux, 1997).

La TSC met en évidence la notion de « *agentivité* » qui pour Bandura est une notion fondamentale dans l'analyse des comportements humains. Pour l'auteur l'agentivité apparaît comme sa conception du sujet social, un « agent actif ». L'individu joue un rôle dans son développement personnel. Il acquiert cette capacité d'adaptation et de renouvellement face aux nouvelles situations auxquelles il peut être confronté. Cette notion découle du fait que les êtres humains ont la capacité d'exercer une influence sur ce qu'ils font. Ils sont capables d'anticiper les événements et peuvent auto-évaluer et réguler aussi bien leur motivation à obtenir ce qu'ils souhaitent que leurs actions pour y parvenir. Le terme d'agentivité est utilisé pour désigner la puissance d'agir de la personne. Cette puissance d'agir est en lien avec ses sentiments d'efficacité (Bandura, 2001). Alors le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) fait partie de ces mécanismes de régulation qui renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus, ainsi que les croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie » (Bandura, 1986, 1989, cité par François, 2002,p.521). D'une part, Bandura dans la TSC donne une place importante aux facteurs cognitifs, ceux-ci pouvant influer à la fois sur le comportement et sur la perception de l'environnement. D'autre part, le système de soi est une des composantes de la personne, il est

constitué de cognitions qui reflètent l'histoire du sujet. Un élément central du système de soi est le sentiment d'efficacité personnelle.

### 4.2.a. Les sources du sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle et conçu selon une approche dynamique et évolue sous l'influence de nouvelles expériences et d'informations acquises.

Bandura (1997) stipule que quatre sources d'information agissent sur le développent du sentiment d'efficacité personnelle : les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feed-back évaluatifs, encouragements, avis de personnes signifiantes), et les états physiologiques et émotionnels.

**Les expériences actives de maîtrise :**

C'est la principale source : les succès servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, tandis que les échecs minent.

**Les expériences vicariantes :**

Pour évaluer ses capacités, l'individu tire aussi des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes. Ce sont les sujets dont les caractéristiques sont les plus proches qui sont les plus susceptibles d'être source d'information.

**La persuasion verbale :**

Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités. Cependant, cet effet se manifeste surtout si la personne a déjà de bonnes raisons de croire qu'elle peut agir efficacement.

**Les états physiologiques et émotionnels :**

Les états physiologiques et émotionnels tels que le stress, l'anxiété, la fatigue ou encore l'humeur dans laquelle se trouve l'individu sont la dernière source influente du sentiment d'efficacité personnelle proposée par Bandura (1997).En évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel les

traitements qui réduisent les réactions émotionnelles élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, avec les améliorations correspondantes de performance.

### 4.2.b. Réception de la théorie en France

En France, plusieurs auteurs tels que François soulignent à l'occasion de plusieurs publications théoriques, la pertinence pour le bilan de compétences, de la TSC définie par Bandura, et de l'un de ses prolongements, la théorie sociale cognitive des carrières (« *Social Cognitive Career Theory* ») de Lent (2002), qui repose sur le constructivisme courant selon lequel, l'être humain peut influencer directement son devenir et agir sur son environnement. Ces travaux portent notamment sur le sentiment d'efficacité personnelle (François & Botteman, 2002; François, 1998) : François précise que le « sentiment d'efficacité personnelle » (SEP) s'appuie sur « Les jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus, ainsi que les croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie »(2000, p. 56). L'étude de ce SEP a été un élément important des recherches menées dans divers domaines tels que la santé, le sport, la sphère professionnelle ou encore le domaine de l'éducation.

Dans le cadre de notre thèse, c'est le domaine professionnel qui nous préoccupe. Nous nous sommes intéressés aux théories de Bandura pour notre démarche du bilan de compétences car c'est le fondement théorique de notre étude pour plusieurs raisons :

Dans la TSC Bandura utilise le terme agentivité pour désigner la puissance d'agir de la personne, elle même en lien avec le SEP. Ce dernier à son tour est en lien avec le concept du soi. L'idée centrale commune entre ces deux concepts (soi et SEP) est que la confiance d'un individu en sa capacité à réaliser une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre, pour peu que celle-ci dépende au moins en partie des actions de l'individu.

Le SEP est en lien avec l'idéal du moi, concerne les croyances de l'individu dans ses capacités à maitriser le cours des événements, à exercer un contrôle sur son environnement. Ce sentiment faciliterait la réalisation de performances, qui permettront aux individus d'augmenter leur confiance en soi et leur auto-estime (Danvers, 2009, p.56). Le rôle des

images de soi au niveau psychosocial intervient comme une source de motivation (Gecas, 1991) et selon Bandura (2003), le renforçateur des SEP peut contribuer à dynamiser des conduites de projet. Danvers rappelle que le bilan de compétences concerne centralement l'image de soi et met en jeu l'identité professionnelle du bénéficiaire. La confiance en ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou sentiment d'efficacité peut être rehaussée par le bilan de compétences (2009, p.72). De ce fait si le travail sur les images de soi, et plus particulièrement sur les SEP, est important au cours du bilan de compétences, c'est bien parce que leur clarification et leur renforcement sont susceptibles de dynamiser les conduites de projet du bénéficiaire. Dans ce contexte le bilan de compétences apparait comme un moyen privilégié pour réorganiser sa perception de soi de manière plus positive et aussi renforcer son SEP, tel que défini par Bandura. « Le SEP est supposé aider les gens à choisir leurs activités, leur environnement et de déterminer la dépense d'efforts, leur persistance, les types de pensées (positives ou négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles » (François, 2001, p.521).

### 4.2.c. Apport de la théorie sociale cognitive dans cette recherche

Dans la TSC, la fonction psychologique est analysée à travers d'une causalité réciproque triple. C'est à dire que les différents facteurs, tels que la personne, le comportement et l'environnement interagissent deux à deux et de façon variable en permanence. Comme le précise Bandura, l'influence des facteurs est relative en fonction des activités et des circonstances. Ces actions réciproques exercent une influence les uns sur les autres. La personne comme la conçoit cette théorie est proactive, capable d'auto-organisation, d'autoréflexion et d'autorégulation. Alors elle peut exercer une influence sur ce qu'elle fait. Elle est capable d'anticiper les événements et peut auto-évaluer et régler aussi bien sa motivation à obtenir ce qu'elle souhaite et son action pour y parvenir (Bandura, 2001).

Les finalités du bilan de compétences s'inscrivent dans la gestion du parcours social et professionnel de l'individu. Ce dispositif est donc destiné à aider la personne à faire le point sur sa perspective de développement professionnel et l'aide à avoir une compréhension claire de soi même, de ses aptitudes, ses habiletés, ses intérêts, ses ressources et ses limites dans un processus d'accompagnement.

Bandura (1986) dans la théorie sociale cognitive considère l'individu comme un agent actif dans une structure causale triadique mettant une relation entre trois facteurs : personnel, environnement et le comportement de l'individu. Le terme de causalité implique une « dépendance fonctionnelle entre les événements » (2003, p.16). Cette définition, nous révèle une similitude avec la démarche du bilan car il existe aussi une triade entre ces facteurs.

Au bilan, un « environnement » est instauré de la relation d'accompagnement bénéficiaire/conseiller. Ainsi un climat réactif récompensant les réussites du bénéficiaire a été crée en favorisant les aspirations, l'engagement productif (plus le bénéficiaire a confiance de sa capacité à réussir, plus il s'y engage) et le sentiment de réussite personnelle. Le facteur « personnel » est basé sur le rôle du conseiller qui amène le bénéficiaire à réfléchir sur le sens de ses trajectoires personnelles et professionnelles, ce qui amène le bénéficiaire à une réflexion sur son soi. Le facteur « comportement » est influencé par le changement du fonctionnement psychologique de la personne. Le bénéficiaire retrouve la confiance en soi lors de la démarche. Ceci est l'une des grandes vertus du bilan de compétences et renforce la TSC. Ces constats ont une grande incidence sur nos choix méthodologiques. Notre recherche s'inscrit dans cette conception générale de la TSC appliquée au bilan.

Par ces rapprochements, on constate combien la théorie cognitive de Bandura mérite d'être analysée par l'effort de structuration de phénomènes psychologiques développés par de nombreuses branches de cette discipline et de l'intérêt pour l'environnement social. Selon Bandura, la capacité de l'individu à créer des symboles est la fonction qui est l'origine de la pensée. Grâce à la création évolutive de symboles, telles que les images mentales, les mots, les êtres humains sont capables de donner du sens, des formes et une continuité au flot des expériences vécues. En outre, cette capacité de symbolisation créé une forme souple et légère qui permet de stocker par ses symboles un nombre d'informations considérables. Cette fonction est liée à la mémoire dans laquelle puise l'individu en fonction des situations qu'il rencontre. Enfin, la symbolisation permet aux individus d'identifier structurellement ces situations ou « *models* » pour déterminer quel comportement adéquat il est préférable d'adopter.

D'un point de vue cognitif, ensuite, les symboles sont utilisés par l'individu pour résoudre des problèmes intellectuels et adopter face à des situations nouvelles le comportement le plus pertinent. Ils permettent aussi d'anticiper les conséquences probables d'une action ou d'un comportement avant que celui-ci ne soit mis en œuvre. Les recherches

citées par Bandura (1991) précisent d'ailleurs que la pensée humaine est dans sa majorité issue de symboles linguistiques, et qu'une corrélation émerge en conséquence sur le développement cognitif et la capacité d'acquisition du langage.

## 5. L'approche analytique et structurelle

Fondée sur l'analyse scientifique des relations humaines, l'analyse structurelle prend en considération le cadre de sa mise en place sous toutes les dimensions qui exercent un rôle dans le bilan de compétences. Cette approche prend ainsi en compte la dynamique temporelle du bilan de compétences depuis sa mise en place jusqu'à la naissance d'un projet professionnel pour le bénéficiaire. Elle n'évacue pas les rapports de pouvoir qui sont instaurés dans le cadre du bilan. Aussi, le conseiller est d'abord un tiers, il est un « expert », il n'exerce pas une domination au sens marxiste sur le bénéficiaire, mais il possède une supériorité structurelle de par la fonction symbolique de détenteur d'une vérité censée révéler les compétences d'un individu de façon véridique. Par ailleurs, la position de demandeur dans laquelle est placé le bénéficiaire le soumet soit à un rôle d'attente de cette vérité s'il décide d'entamer le processus, soit à une position de résistance s'il y refuse. Cette approche analytique nous précise que les comportements sont induits au départ dans un nombre de possibilités qui sont limitées par les « règles du jeu » définies structurellement. Pour réussir un bilan de compétences, chaque individu doit connaître dès la première séance le rôle qui lui est imparti ainsi que les conditions exactes qui déterminent le cadre du bilan. L'objectif pour le conseiller qui bénéficie d'une expérience en ce domaine est de guider le bénéficiaire vers des attitudes efficaces pour révéler ses compétences, mais aussi de lui faire accepter des limites professionnelles de manière à ce qu'il les assimile de façon constructive. Ce travail d'appropriation des forces et des faiblesses du bénéficiaire renvoie celui-ci à sa personnalité profonde (estime de soi). La compétence du conseiller est un facteur déterminant pour couronner de succès ce processus. Celui-ci doit établir un bilan qui offre une perspective personnelle stable et réellement prometteuse pour lancer un projet de formation adéquat. La difficulté pour le conseiller est de parvenir à détacher le bénéficiaire de la projection personnelle dans laquelle il place la notion de compétence. A l'image du médecin qui sépare le malade de sa maladie, le conseiller se doit, par un processus symbolique, de désigner les

compétences qui sont attachées à un individu et de les considérer dans leur intégralité. Concernant le processus de symbolisation, il présente l'avantage de gérer l'angoisse liée au bilan de compétences. En outre, l'efficacité pour le bénéficiaire en est d'autant plus élevée car il prend une distance sur sa carrière professionnelle et évite de considérer les limites détectées par le conseiller et considérées comme négatives. Cependant, le conseiller possède t-il les attributs nécessaires pour exercer une fonction sociale symbolique ?

Une véritable panoplie ne peut s'acquérir en si peu de temps et peut être dû à : l'image négative associée au conseiller d'orientation dans la représentation sociale des anciens élèves devenus salariés ; l'absence de titre propre au conseiller bilan permettant une identification sociale aisée ; le manque d'ancienneté du congé bilan de compétences. Le contexte global de crise économique constitue à nos yeux autant de facteurs qui ne plaident pas en faveur d'une reconnaissance sociale rapide de la profession de conseiller bilan. En exerçant un tel effort d'analyse, ce modèle offre au sujet la possibilité de participer pleinement à l'acquisition des connaissances sur lui-même afin de prendre les meilleures décisions sur une future orientation. De la même façon, il n'y aurait « pas d'accompagnement sans projet » (Wiel, 1998) : les deux sont liés. Mais jusqu'à quel point ? S'il s'agit d'accompagnement d'une personne en devenir et non de la production d'un projet, passe-t-on d'une logique de production à une logique de construction ? Car il s'agit en effet de délaisser le projet-procédure avec sa trajectoire balisée en moyens-fins pour valoriser le projet-processus comme cheminement. Ce projet constitue aussi une maturation, faisant de l'accompagnement le lieu d'une double expérience, relationnelle et temporelle, dans laquelle il faut engager avec la personne dans une démarche de projet et d'abord créer les conditions relationnelles de ce cheminement ensemble. Ainsi, la dimension du projet inscrit l'accompagnement dans une logique de mobilisation et de changement. Tous les dispositifs conçus présentant et recourant à l'accompagnement (parcours individualisé de formation, parcours d'insertion, VAE, bilan de compétences, etc.), font référence à l'historicité du sujet et à la prise en compte de la multi-dimensionnalité des temps qui l'affectent dans sa construction. L'accompagnement a effectivement un rapport fondamental avec le temps car si sa visée est « d'amener l'accompagné à agir », seul l'agir donne une prise effective sur le temps (Chappaz, 1998). Il reste à percevoir que non seulement le projet est souvent aplati en programmation de résultats mais il peut aussi être une forme de contrat par lequel on tente d'avoir vue sur un individu, ses actes et ses intentions, sans être impliqué dans sa mise en œuvre.

# Troisième Partie :
# Modélisation et effets psychologiques

Dans ce chapitre, nous allons aborder les facteurs rencontrés dans le cadre de notre recherche. Aussi, nous aborderons la description et l'évaluation des effets psychologiques influencés lors de l'application d'un bilan de compétences. Nous verrons ensuite comment les modèles cognitifs sont utiles pour éclairer au plus prés les processus d'acquisition des connaissances liés au bilan de compétences.

## Chapitre I

## Les effets psychologiques du bilan de compétences

Les effets du bilan sont essentiellement d'ordre psychologique. De nombreuses études démontrent que les individus ayant pratiqué un bilan de compétences affirment ressentir certaines améliorations sur des facteurs liées à leurs personnes (motivation, auto-connaissance…). En outre, il ne faut pas négliger les effets en matière d'emploi que permet le bilan de compétences, d'autant que l'amélioration de ce facteur est le but principal des politiques de formation menées en particulier en France, même si aucune étude n'a prouvé une corrélation directe entre le suivi d'un bilan de compétences et la faculté à trouver un emploi. Dans le cadre de ce travail basé sur l'état de l'art, nous nous focaliserons sur les effets qui donnent lieu à une comparaison pertinente avec la situation des travailleurs Iraniens, dans la perspective de mener auprès de ces derniers notre travail de recherche.

# 1. Le bilan de compétences met en jeu de multiples composantes psychologiques

La formation professionnelle a été marquée par la création législative du bilan de compétences en 1991. Dès lors, celui-ci fait l'objet de nombreux débats et réflexions. Nous allons aborder la question des processus psychologiques en jeu dans cette démarche en présentant les principales recherches empiriques publiées en nous appuyant notamment sur les efforts de synthèse de Gaudron et Croity-Belz (2005). L'étude de la littérature scientifique indique que le bilan de compétences met en jeu de nombreux processus psychologiques analysés tant par des universitaires que par des professionnels de la formation.

## 1.1. Estime de soi

### 1.1.a. Le concept d'image de soi ou « *self concept* »

L'image de soi est variée et complexe. Elle est la résultante de processus cognitifs et des influences sociales. Elle module les attitudes et les comportements, en ce sens elle détermine nos comportements sociaux (Danvers, 2009, p.521). Lévy-Leboyer (1993) souligne la centralité de l'image de soi pour la démarche et la pratique du bilan de compétences en se référant d'une part aux travaux de Bandura à propos du développement et de l'actualisation de l'image de soi, ainsi que du rôle de cette dernière dans le processus de motivation à l'égard du travail et la vie professionnelle (François & Botteman, 2002, p.520). D'autre part l'intérêt de la théorie de Super en ce qui concerne la construction de l'image de soi et son rôle dans le développement vocationnel porte sur la carrière en elle-même, mais aussi sur ses débuts. « Le développement professionnel se fait aussi à travers l'évolution d'une image de soi nourrie des très nombreuses évaluations qui font partie de l'activité professionnelle ainsi que des essais de rôles divers qui la jalonnent » (Lévy-Leboyer, 1993, p.39). Le rôle du bilan de compétences tel qu'elle le considère est d'accompagner et d'aider les bénéficiaires à mieux intégrer les divers aspects de leur soi : l'image de soi et l'estime de soi. L'image de soi correspond à ce qui donne à chacun une identité. Elle est « composée d'une variété de représentations cognitives et affectives, elle est dynamique, complexe et relativement malléable » (Lévy-Leboyer, 1993, p.34). L'estime de soi renvoie à « la dimension évaluative et auto-évaluative

de la représentation de soi » (Gaudron, 2005, p.104). Selon Lévy-Leboyer (1993), il y a un lien étroit entre l'estime de soi et la capacité de l'individu à se construire des formes d'anticipation de soi pour mettre en place des stratégies adéquates afin d'atteindre ses buts. Alors faire un bilan, c'est accepter l'idée que le bénéficiaire possède de lui-même, et en particulier de ses compétences une image fausse, ou du moins incomplète et imprécise, voire même incertaine. Si ce n'était pas le cas, le bilan serait au mieux, une confrontation de l'auto-évaluation et on pourrait alors se poser des questions sur son utilité (p.20). Blanchard (2001), en se basant sur les travaux de Bandura sur les SEP, suppose que le travail de recensement et d'analyse des activités réussies par le bénéficiaire (lors du bilan) pourrait contribuer à clarifier ses compétences et à renforcer ses SEP relatifs à ces domaines d'activités.

Autrement dit, les auteurs soulignent en majorité la centralité du problème liée à l'image de soi. Nous pouvons en déduire qu'une méthode relationnelle est nécessaire pour parvenir à l'objectif essentiel que se fixe le bilan de compétences : aider les individus à bénéficier, à l'issue du bilan de compétences, d'une meilleure connaissance de leur « soi ».Par une méthode maïeutique, grâce à une parole libre du bénéficiaire, qui peut faire émerger des éléments biographiques et professionnels. Cependant, cette maïeutique est en soi structurante de l'image de l'individu comme l'affirme Saint-Jean (2002) : « *La connaissance sur soi produit de la reconnaissance de soi. Le bilan de compétences peut produire de l'identité en structurant l'image de soi du bénéficiaire.* »

### 1.1.b. Les effets du bilan de compétences sur l'estime de soi

Différentes recherches démontrent les effets positifs du bilan de compétences sur l'image de soi et l'estime de soi. Ferrieux et Carayon (1998) démontrent que le bilan de compétences a un effet positif sur les transitions des adultes sans emploi, ces derniers voyant leur niveau d'estime de soi augmenté.

Les travaux de Bernaud, Gaudron, et Lemoine (2001) vont dans le même sens et évaluent les effets du bilan sur différentes variables liées à l'estime de soi et à l'image de soi. Ces résultats sont révélés à l'issue d'une enquête sur 158 sujets doublés d'un groupe témoin (n=80) sur l'estime de soi et son évolution au moment du bilan de compétences et six mois après, le tout à partir de questionnaires. L'estime de soi a en moyenne connu une légère augmentation (+0.23). Les auteurs remarquent que l'estime de soi se trouve un peu améliorée mais que

l'effet est relativement limité. Le bilan n'apporte pas par lui- même d'évaluation ou de jugement de valeur (estime de soi) sur les personnes puisqu'il est centré principalement sur la connaissance de ses compétences. L'évolution du soi, telle que définie par les auteurs, se caractérise par une meilleure estime de soi, une plus grande richesse de soi (image de soi) et une augmentation de l'auto-connaissance sur soi. Le bilan de compétences participe donc ainsi aux phases de développement et de construction de soi par l'acquisition de connaissances sur soi.

## 1.2. La motivation

La motivation, en psychologie du travail (Dolan, Gosselin, & Carrière, 2007), est définie comme le résultat des facteurs qui, en interaction avec l'environnement, conduisent l'individu à adopter un comportement particulier. Afin de déterminer ces facteurs et le cadre dans lequel l'interaction se produit, nous nous appuierons sur les travaux fondateurs de Bandura.

### 1.2.a. Le concept de motivation en psychologie cognitive

Dans une perspective de psychologie cognitive, Bandura (2003) définit la notion de motivation comme résultante du choix opéré par l'individu entre l'effort qu'il doit parvenir à réaliser et le gain attendu. En se fondant sur une approche dynamique, Bandura indique que l'anticipation d'un objectif positif (facteur d'amélioration de la situation individuelle) est au cœur des différents types de motivations présents chez un individu (motivation biologique, sociale ou personnelle). Sans représentation positive du gain probable à la suite de l'action de formation et d'orientation, le bilan de compétences ne peut donner lieu à une hausse de la motivation. En s'appuyant sur la théorie de Bandura, Aubret (2007) estime ainsi qu'une « certaine résignation devant les contraintes de la vie et être l'effet de forces d'inhibition (par exemple des représentations négatives de l'avenir ou encore une sous-estimation de ses compétences) face à des projets dont le coût de réalisation serait considéré par les personnes comme trop élevé par rapport aux avantages escomptés. (…) l'engagement dans des projets et dans l'action n'est possible que lorsque la résultante de toutes les forces qui interagissent dans le déclenchement des conduites humaines est positive et en faveur du changement ».

### 1.2.b. Objectifs potentiels de la motivation

Dans une étude de cas, Aubret (2007) distingue parmi les facteurs positifs soutenant la motivation :

- les contacts sociaux : facteur qui permet à l'individu de rencontrer dans le cadre professionnel un certain type de personnes (personnes âgées, enfants, adolescents, professionnels du sport…) avec lesquels il se sentira en confiance.
- la reconnaissance d'autrui : facteur par lequel la reconnaissance sociale attachée au type de poste ou d'entreprise permet une projection positive de l'individu. Ce facteur renvoie évidement à la question sociale du travail et du statut social qu'il permet d'acquérir (concept de « dignité » étudié par Bourdieu).
- la progression dans la carrière : il s'agit pour une personne d'avoir une perspective suffisante pour poursuivre une carrière dans le domaine professionnel dans lequel il se trouve. Cela se traduit essentiellement par une amélioration des compétences techniques permettant de « gravir les échelons » au sein d'une entreprise ou d'un secteur d'activité (action de formation diplômante, formation spécifique propre à un poste d'encadrement).

La recherche expérimentale soutient l'idée que la motivation pour agir est significativement améliorée dans le cadre du bilan de compétences. Lemoine (2001) a remarqué que le niveau d'activité augmente dans le cadre du bilan de compétences. Il se traduit concrètement par une hausse des recherches d'information pour une formation professionnelle, de l'envoi de candidature, de la rédaction du CV, et l'appel au réseau professionnel. Cette « dynamisation psychologique des acteurs » tend à motiver les individus, en recherche d'emploi ou en reconversion, à agir de manière cohérente.

### 1.2.c. Facteurs positifs de la motivation

La motivation à réussir une action ou à maintenir un effort s'alimente par l'atteinte des objectifs. Ainsi un objectif trop ambitieux et non atteint va constituer une source de démotivation. Le conseiller a un rôle à jouer pour aider le consultant à clarifier et à se fixer des objectifs compatibles avec une motivation. Dans cet ordre d'idée, Lent (2008) affirme que les attentes de résultats et le niveau des buts fixés, dialoguant avec le sentiment d'efficacité personnelle, sont des éléments clés dans le processus de motivation à la réussite. Selon lui, le conseiller-bilan devrait effectuer une analyse suffisamment éclairante pour donner une information qui soit à la fois réaliste et qui représente un challenge. Il doit par exemple fournir au bénéficiaire une connaissance précise des conditions de travail d'un futur métier pour ne pas courir le risque de la déception. Il doit aussi fixer avec le bénéficiaire des buts nouveaux en fonction de ses compétences objectivement inventoriées tout en lui permettent d'étendre et d'améliorer ses propres capacités actuelles. La motivation naît de ce subtil équilibre entre le défi à relever (suffisamment attractif) et les moyens à mobiliser (qui doivent demeurer réalistes). Les choix de l'action par l'individu sont justifiés par ces buts dans un processus de cercle vertueux si la définition a été correctement opérée ou*, a contrario*, vicieux si leur définition est inadéquate. En effet, la réalisation des premières actions de formation aboutissant à une réussite ou à un échec, influera en conséquence sur la motivation générale pour le projet préalablement défini. Or, en nous appuyant sur les travaux de Bandura et Lecomte (2003), il apparaît que le sentiment d'efficacité personnelle, que l'on peut sommairement définir comme la croyance que possède un individu face à sa capacité à réaliser correctement une action à accomplir, est un « méta-facteur » qui préside à la genèse de la motivation professionnelle. Lecomte distingue l'estime de soi, qui relève du domaine de l'image personnelle, du sentiment d'efficacité en déterminant ce dernier comme une auto-évaluation des aptitudes et capacités à agir que s'attribuent une personne. Par conséquent, dans le domaine de l'orientation professionnelle, il est pertinent d'étudier ce facteur sous-jacent qui peut amener les individus qui possédant des compétences et placés dans un contexte professionnel identiques, à opérer des choix de carrière variables en fonction du niveau de confiance qu'ils s'accordent au préalable pour réaliser des performances.

Cette distinction entre les capacités réelles d'un individu et la confiance que s'autorise un individu pour les mettre en œuvre est soulignée par Lecomte (2004, p. 61) : un choix

professionnel efficace « nécessite à la fois des aptitudes et des croyances d'efficacité pour bien les utiliser ».

François et Botteman (2002) considèrent eux aussi comme essentiel le « sentiment d'efficacité personnelle » pour guider le conseiller dans son rôle de soutien au bénéficiaire. A cette fin, il faut néanmoins selon eux se focaliser sur la méthode adéquate qui permette une investigation approfondie de la motivation d'un individu dans le cadre du bilan de compétences. Pour cela, ils s'appuient par ailleurs sur les travaux de Vroom (1964), reconnu dans le domaine de la gestion des entreprises, qui a développé une théorie des attentes connues sous le nom « Valence-Instrumentalité-Expectation » (VIE). Cette théorie pose comme principe que la motivation d'un individu est liée aux attentes futures (« expectation ») quant à la carrière d'un individu : elle se déploie ainsi dans une temporalité de l'anticipation et voit l'individu comme un être opérant des choix notamment à partir d'une analyse personnelle des risques/opportunités (Roussel, 2000). D'abord introduite au niveau du management des entreprises, cette théorie est maintenant répandue dans le domaine de la formation professionnelle. Les trois éléments composant le VIE se présentent comme des questions auxquelles peut répondre un individu rationnel dans une situation donnée.

Par conséquent, dans le cadre du bilan de compétences, le rôle du conseiller, en évaluant la motivation du bénéficiaire pour un projet, est de porter son attention sur les indices catégorisés de manière à éclairer le bénéficiaire dans ses choix :

- Objectif d'attente dit d'« *Expectation* ». Il s'agit de la réponse à la question « Suis-je capable de ? », « Quelles sont les chances réalistes de réussite ? ». La motivation dépend de la confiance que possède l'individu dans ses capacités au regard des efforts pour atteindre l'objectif fixé. L'individu peut obtenir de meilleurs résultats dans son travail s'il consent à faire davantage d'efforts mais aussi doit-il posséder les capacités pour réaliser les missions d'un travail qu'il ne connaît pas. Par exemple, un technicien qui prend un poste d'encadrement d'une équipe peut être angoissé à l'idée d'utiliser des compétences de management qu'il ne pense pas pouvoir mettre en œuvre.
- Objectif dit d'« *Instrumentalité* ». Il s'agit de la réponse à la question « Que vais-je obtenir après la réalisation de ma performance ? » La motivation dépend aussi du niveau de récompense obtenue par l'effort. L'action de formation doit permettre au sujet d'obtenir de meilleures compétences professionnelles qui serviront à obtenir un

avantage effectif, matérialisé par exemple par une promotion interne. Le cas se présente souvent quand une personne se voit attribuer de nouvelles fonctions, fait l'effort pour mettre en œuvre des compétences nouvelles mais ne voit pas ses efforts reconnus officiellement par l'organisation pour laquelle il travaille : l'Instrumentalité fait en effet appel tant à des récompenses d'ordre matérielle qu'à des formes de reconnaissances sociales pour l'individu.

- Objectif dit de « *Valence* » : Il s'agit de la réponse à la question "Quelle valeur dois-je accorder aux avantages obtenus ?". La motivation dépend de la valeur attribuée à la récompense par l'individu lui-même : c'est ici que se placent les enjeux psychologiques et sociaux internes, les moins sensibles au facteur environnement tel qu'il est possible, pour diverses raisons personnelles. Le bénéficiaire ne désire pas de promotion alors que les facteurs d'expectation et d'instrumentalité sont positifs. Au contraire, ce facteur peut être très positif pour la motivation personnelle lorsqu'une personne souhaite pour une raison profonde, évoluer vers un métier même si les deux premiers facteurs ne sont pas remplis. Selon nous, ce facteur pointe les limites des raisons rationnelles qui peuvent faire émerger ou nuire à la motivation pour un projet professionnel.

Vroom définit donc la motivation comme le fruit de cette dynamique, une « force » qui se traduit dans l'intensité d'agir pour accomplir une action de la part d'un individu. Dans le cadre du bilan de compétences, c'est à partir de ces critères initialement posés que le conseiller pourra procéder à une synthèse de ces facteurs de motivation avec le bénéficiaire, et le cas échéant, tenter d'adapter le projet pour éviter une motivation défaillante ou l'optimiser.

Nous voudrions souligner ici le problème de la vision d'un individu purement rationnel dans le choix de ses actions et donc de la motivation qui en découle tels que le modèle de Vroom le met en œuvre. La clé de voûte de cette théorie est condensée dans la proposition suivante : « La motivation est conçue comme la conséquence de choix raisonnés et non de l'impulsivité » (Roussel, 2000, p. 15).

Si Roussel (2000, p. 11), affirme à la suite des continuateurs de la théorie de Vroom que « l'individu serait motivé pour agir ou pour adopter tel ou tel comportement dans son travail, selon un processus psychologique qui l'amènerait à faire des choix raisonnés. Ces choix dépendent d'une part de ses perceptions, d'autre part des conséquences possibles des

différentes alternatives qu'il évalue », il convient lui-même (p. 15) que « la vision rationnelle de l'être humain ne permet pas d'appréhender toute la complexité de l'origine et des mécanismes des comportements. »

Selon nous, il faut être très attentif à l'impensé qui se révèle lorsque l'on examine attentivement le concept de valence : pourquoi une personne ne veut pas évoluer vers un poste plus rémunérateur pour laquelle elle est compétente ? Pourquoi un cadre quitte son travail pour créer une entreprise avec tous les risques que cela implique ? Les réponses que l'on peut donner ne sont pas binaires, les raisons profondes ne se réduisent pas à une recherche de reconnaissance sociale mais impliquent des enjeux identitaires et des ressorts inconscients, notamment d'ordre narcissique, qui se situent dans l'impensé et le non-dit. Par conséquent, le conseiller qui effectue un bilan ne pourra pas dans le cadre prédéfini du bilan de compétences analyser ses ressorts profonds (là n'est d'ailleurs pas son rôle), alors que ceux-ci sont à l'origine de la motivation personnelle envers son parcours professionnel. Il sait par contre qu'il pourra agir sur les facteurs rationnels tels un guide et doit donc avoir conscience des limites de son rôle d'orientation.

## 1.3. L'auto-connaissance

En psychologie, le savoir qu'une personne acquiert sur elle-même, au cours de sa vie à l'occasion de ses expériences, n'est pas tant analysé comme une donnée stable que comme un processus cognitif. Vygotski (1997), en étudiant le processus d'acquisition des connaissances chez l'enfant, dans une approche s'appuyant sur l'apprentissage social, notait que « nous nous connaissons nous-mêmes parce que nous connaissons les autres », et ce par un procédé identique d'assimilation de connaissance et de mise à distance du sujet à lui-même.

Cette approche, reprise par Piaget, suppose que le sujet construit sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec les personnes, les objets ou les phénomènes. Les auteurs considèrent que ce processus individuel repose sur une équilibration progressive, c'est-à-dire qu'une régulation interne conduite à une meilleure adaptation de l'individu à son environnement. L'existence de modèles extérieurs, en particulier lorsqu'ils sont issus d'apprentissages (explication verbale, explication des démarches intellectuelles par l'écrit, modélisation des processus de construction des concepts, contrôle du processus de

l'apprentissage par un adulte expert permettant la conduite de ces opérations), facilitent la prise de conscience, le contrôle par l'individu de ses propres processus cognitifs (Ivic, 1994).

Cette approche nous semble utile dans le cas du dispositif de type pédagogique que l'on peut repérer dans le bilan, marqué par une forte interaction entre le conseiller et le sujet. La question du rôle du bilan de compétences dans le développement de l'auto-connaissance a auparavant fait l'objet de recherches expérimentales (Gaudron, 2001).

### 1.3.a. La connaissance de soi améliorée selon les enquêtes réalisées

Des recherches empiriques ou quasi-expérimentales ont été effectuées en France pour savoir quelle était la conséquence sur la connaissance de soi à l'issue du bilan de compétences. Communément, si l'on analyse le travail réalisé au sein de l'Institut International de Formation Initiale et Continue aux métiers de l'orientation et de l'insertion sociale et professionnelle que ce soit par les enquêtes de Gaudron (2001) ou à l'Université de Lille (Ruffin-Beck, 2011), le renforcement de l'auto-connaissance est constaté à l'issue de travail cognitif du bilan de compétences.

Repérer le niveau de connaissance de soi apprécié par le bénéficiaire à partir d'activités de réflexion sur soi est l'un des objectifs du bilan de compétences.

Nous verrons ici selon quelle modalité cette connaissance est renforcée.

Dans une enquête française citée par Covali (2011) auprès d'un public d'adultes ayant suivi en bilan de compétences en comparaison avec un groupe témoin (Bernaud, Gaudron, & Lemoine, 2006), donne une taille d'effet de +0.72 pour la connaissance de soi. En général ce critère est celui qui répond le mieux au bilan de compétences avec la capacité à prendre des décisions professionnelles et le regard sur sa carrière.

En effet, le bilan de compétences permet une démarche d'auto-connaissance où les intéressés décrivent leurs compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être), listent leurs intérêts personnels et repèrent les compétences à développer pour faire correspondre le futur métier choisi à leurs attentes profondes (Lemoine, 2001). Dans cette étude expérimentale, qui s'apparente à une auto-analyse, Lemoine a mesuré une hausse significative portant sur les intérêts personnels, et particulièrement sur les compétences repérées comme utiles à l'issue du bilan de compétences. Par ailleurs, les bénéficiaires du bilan connaissant une « évolution

sensible sur la représentation sensible des savoirs-êtres : ils savent se décrire davantage dans ce domaine à la fin de leur bilan » (Lemoine, 2010, p. 119).

La connaissance de soi, au même titre que la connaissance de l'environnement, la mobilisation psychologique et les compétences à visée d'insertion professionnelle sont corrélées positivement avec l'alliance de travail d'après une étude expérimentale auprès de 300 personnes de Bernaud, Di Fabio, et Saint-Denis (2010). Selon les auteurs : « plus de 90% [des étudiants participants] déclarent avoir ressenti des effets, notamment en ce qui concerne l'évolution de la connaissance de soi et de carrière. De plus, la nature du conseil académique, l'emploi des tests psychologiques et la qualité de service contribuent fortement à l'explication de la satisfaction et des effets. » (p. 1)

A partir de leur test, ils ont observé que ce dernier est corrélé assez nettement avec l'indicateur de satisfaction subjective pour un score (+ 0.56) pour la connaissance de soi alors que l'indice de satisfaction subjective sur la globalité des facteurs a été faible. Il faut remarquer que le facteur de maturité est souvent mis en avant pour l'analyse de la connaissance de soi. Au sens de la psychologie de l'orientation, la maturité ne se comprend non pas comme une phase développement biologique mais comme le stade où l'individu est capable de prendre une décision en tenant compte d'un objectif qu'il s'est assigné, de la compétence à le réaliser et des efforts qu'il lui faut entreprendre (Danvers, 2003, p. 374).

Lent (2008), se référant à la théorie de Bandura, indique que le conseil en orientation doit susciter des interventions appropriées à chaque tranche d'âge. En particulier, selon lui, les étudiants en voie d'insertion professionnelle et les jeunes diplômés exerçant leur premier poste pourraient se voir proposer des programmes qui visent à développer chez l'élève ou l'étudiant des connaissances et des compétences en jeu dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle. En effet, les expériences démontrent la faible capacité des jeunes par rapport à leurs aînés à explorer leurs intérêts professionnels et à découvrir les nombreuses professions pour lesquelles ces intérêts s'accordent.

Pour cette tranche d'âge, les intérêts, les objectifs, les valeurs et les capacités sont des facteurs non stabilisés qui peuvent changer au cours du temps. En cela, Lent rejoint l'idée selon laquelle il existe des phases successives telles que définies par Super (1984) dans sa théorie de la carrière que l'on a étudié précédemment : les jeunes professionnels qui n'ont pas atteint l'état de « stabilisation » professionnelle n'auraient pas la maturité nécessaire pour une connaissance optimale de leur environnement.

Il serait dès lors approprié de poser la question de savoir si, au sein d'un large effectif dans une entreprise, la réalisation d'un bilan de compétences entrainerait des résultats différenciés sur l'amélioration de l'auto-connaissance en fonction des tranches d'âge.

### 1.3.b. Quel type de connaissance de soi est-elle mise en jeu ?

Dans le cadre d'une recherche expérimentale, Camus (2003), a étudié l'évolution de l'auto-description chez les bénéficiaires du bilan de compétences, en la comparant à celle observée chez des sujets en formation. Elle a pour cela procédé à une analyse lexicale des attributs par lesquels les sujets se qualifient.

Si les résultats confirment que la connaissance sur soi a fait l'objet d'une appropriation au cours du bilan, celle-ci porte sur les descriptions « personnalisantes » et non sur des compétences professionnelles strictement définies. En outre, cette appropriation privilégie les qualités sociales référant à un état de fait, plutôt qu'à un mode d'action en vue d'accompagner le projet. Selon l'auteur, l'appropriation de la connaissance sur soi relève essentiellement d'une expression de la norme sociale telles que représentée de la part du bénéficiaire, au service d'une « employabilité ». Or, cette notion est de l'ordre de la représentation sociale plus que de la définition de compétences professionnelles effectives.

De plus, l'auteur prend bien soin de définir les connaissances acquises sur soi comme de l'ordre informationnel et non d'un savoir nouvellement acquis. Cette maïeutique renvoi à la question du conseiller qui ne possède pas, dans ce qu'il transmet lors du bilan de compétences, le rôle d'un « didacticien », mais bien celui d'un guide voire d'un accompagnateur, fonction revendiquée par Batille, Mias, et Saint-Jean (2003).

### 1.3.c. Quelle valeur ajoutée attribuer au bilan de compétences ?

L'examen de certains travaux de psychologie sociale réalisé par Gangloff (1999) semblait mettre en évidence aussi bien la difficulté de la connaissance objective de soi que le caractère limité de l'aide qu'autrui, même spécialiste, peut procurer à cette connaissance.

Cependant, la démarche du bilan, simultanément indispensable et d'une faisabilité sujette à caution, apparaît-elle quelque peu paradoxal « sauf si l'on envisage que l'objectif véritable du bilan porte non sur la connaissance authentique de soi mais sur la centration sur soi » (p. 74).

Dans une analyse critique, l'auteur rend compte de période de chômage en France (toujours d'actualités depuis 1999), c'est-à-dire à un temps où existe une inadéquation structurelle entre le nombre de demandeurs d'emploi et le nombre d'emplois disponibles. A ses yeux, cette centration de l'évaluation de l'employabilité d'un individu par ses compétences conduit à une responsabilisation excessive des demandeurs d'emploi. Par là, la remise en question du marché de l'emploi est ignorée au profit d'une mise en question de l'individu à trouver un emploi.

Cependant, ce travail n'est pas le lieu d'une interrogation approfondie des enjeux sociaux liés à l'évaluation des compétences. Sur le plan de la psychologie de l'orientation, nous constatons que par le biais de l'auto-analyse généré lors de la démarche cognitive du bilan de compétences, le bénéficiaire repère plus efficacement ses propres compétences et les analyse dans le cadre d'un parcours professionnel. Le bilan de compétences agit sur trois niveaux de connaissance : au niveau de l'inventaire de ses compétences, au niveau de l'appropriation par le bénéficiaire de sa situation professionnelle au moment du bilan de compétences, et, finalement, à la mise en place d'une stratégie pour élaborer son projet professionnel. C'est pourquoi Lemoine en déduit que l'auto-connaissance des compétences peut être considérée comme une « méta-compétence » (2010, p. 119).

Dans une étude expérimentale menée auprès de jeunes étudiants, - donc hors du cadre conventionnel du bilan de compétences – Gauthier (2008) nous livre une méthode moderne qui vise à accompagner ces jeunes par la publication en ligne d'un « portfolio numérique de compétences ». Il a mesuré la motivation dans sa temporalité à la suite de la publication du portfolio régulièrement actualisé par les étudiants sur Internet. Selon l'auteur, la motivation des étudiants pour développer le « sentiment de compétences » est intimement liée à la qualité de la mise en œuvre pratique ou l'acte qui consiste à effectuer un bilan de compétences induit par lui-même la capacité à l'auto-analyse.

L'auteur distingue cinq phases dans la production du portfolio numérique (Gauthier, 2008) :

1. La phase de contractualisation du processus
2. La phase introspective de « bilan de soi »

3. La phase analytique de « reformulation de ses ressources, apprentissages et compétences »
4. La phase projective, d'orientation et de (re)construction du projet professionnel
5. la phase de réalisation, de son projet professionnel, ou de validation des acquis.

Cette méthode repose sur processus de raisonnement inductif qui consiste en un questionnement par soi-même. Les questions portent sur le contexte d'une expérience pas seulement professionnelle (associative, sportive, artistique), puis des apprentissages réalisés à ces occasions (formels ou informels), des compétences. L'auteur y introduit la notion de « talent » comme sentiment de reconnaissance par autrui des compétences d'un individu.

En pratique, Danvers (2003, p. 445) indique que le portfolio se présentent comme un document écrit où sont relatés de manière structurée les expériences et compétences acquises par un individu. Cet instrument est couramment utilisé au Québec. Cette démarche semble pertinente de par les résultats relevés par l'expérience, car elle repose selon nous sur une approche globale du parcours d'un individu, particulièrement indispensable dans le cas d'un public d'étudiants ne pouvant pas se prévaloir d'expériences professionnelles de longe durée.

L'auteur conclut que deux caractéristiques sont liées à la « stratégie réflexive », accompagnée par une méthodologie cognitive adéquate, engendrée par le bilan de compétences :

« a) elle est produite par une démarche praxéologique,

b) elle induit progressivement un apprentissage biographique et identitaire. »

## 1.4. Stress au travail

Nous allons ici étudier un facteur rarement mis avant par les recherches portant sur le bilan de compétences. Notre point de vue est que le bilan de compétences, par les effets induits par son application, pourrait réduire le stress. Encore nous faut-il correctement appréhender ce que les psychologues du travail entendent par cette notion.

### 1.4.a. Définitions juridiques et scientifiques

Danvers, (2003, p. 547-579) pointe le fait que le stress est une notion à la fois ressentie par un nombre de travailleurs croissant et dont sont également conscientes les institutions publiques.

Il est tout en étant l'objet de nombreux débats de la part des psychologues du travail : tous s'accordent néanmoins pour définir le stress comme un trouble, un déséquilibre aux conséquences néfastes. Ce déséquilibre s'inscrit dans la relation entre travail demandé et environnement autour du travailleur et la capacité personnelle de ce dernier à faire face à ces contraintes.

### 1.4.b. Le stress tel que reconnu par les institutions publiques

En premier lieu, indiquons qu'il existe une définition juridique décrivant de manière explicite le stress au travail (INRS, 2011). D'abord conclu au niveau européen, par un accord du 8 octobre 2004, cette définition a été transposée en France par l'accord national interprofessionnel sur le stress au travail du 2 juillet 2008. Issu de négociations paritaires, cet accord témoigne de la préoccupation générale des représentants sociaux et publics pour ce phénomène.

Il nous semble éclairant de la reproduire dans son intégralité :

*«* Un état de stress survient lorsqu'il y a déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face. L'individu est capable de gérer la pression à court terme mais il éprouve de grandes difficultés face à une exposition prolongée ou répétée à des pressions intenses.

En outre, différents individus peuvent réagir de manière différente à des situations similaires et un même individu peut, à différents moments de sa vie, réagir différemment à des situations similaires. Le stress n'est pas une maladie mais une exposition prolongée au stress peut réduire l'efficacité au travail et peut causer des problèmes de santé.

Le stress d'origine extérieure au milieu du travail peut entraîner des changements de comportement et une réduction de l'efficacité au travail. Toute manifestation de stress au travail ne doit pas être considérée comme stress lié au travail. Le stress lié au travail peut être provoqué par différents facteurs tels que le contenu et l'organisation du travail, l'environnement de travail, une mauvaise communication, etc.*»*.

Ainsi, le texte indique que le stress est une situation perçue comme négative, menaçante ou dangereuse, fruit d'un dysfonctionnement dans l'équilibre entre ce que peut faire le salarié et ce qui est attendu de lui. Les ressources mentionnées ont de multiples origines : d'ordre personnelles (compétence de la personne, …) matérielles (outils de travail, temps de réalisation d'une mission…) ou organisationnelles (besoin d'une organisation collective pour réaliser une tâche, ambiance au travail… Synthétiquement, le stress, différemment ressenti par chaque personne, est une contrainte environnementale, une « pression » qui survient à un seuil au-delà duquel le salarié ne parvient pas gérer une mission qui lui est confiée. De plus, il est mentionné que les situations stressantes qui s'installent dans la durée ont des conséquences néfastes pour la santé des individus qui les subissent. Elles ont également des répercussions négatives sur le fonctionnement des entreprises (turnover, journées de travail perdues, perte de qualité de la production, démotivation parmi les équipes…).

Cette définition institutionnelle s'inscrit dans une réflexion approfondie dans le domaine de la santé au travail sur la notion se stress et les manifestations négatives de ce phénomène grandissant. Il convient en effet de remarquer que, par ces accords, les pouvoirs publics prennent conscience que l'économie actuelle sous la contrainte permanente d'améliorer la productivité, peut avoir des effets sur la santé psychologique des salariés, au-delà des risques physiques liés à l'activité professionnelle (accidents du travail par exemple). Les organisations recherchent la baisse des coûts et l'imposition de la qualité : le harcèlement moral et la hausse du stress sont des manifestations qui se traduisent au niveau des salariés de cette tension économique qui « *prend des proportions importantes et participe de l'usure de l'adulte au travail* » (Boutinet, 2004).

### 1.4.c. Les approches scientifiques

Dans le domaine scientifique, l'un des auteurs reconnus, précurseur de la recherche sur la notion de stress est Lazarus qui s'est inscrit dans une perspective interactionniste pour définir le stress dans les années 1950 (Lazarus, 1966). Dans ce cadre, le stress est « une transaction entre la personne et l'environnement dans laquelle la situation est évaluée comme

débordant les ressources d'un individu et pouvant mettre en danger son bien-être » (Lazarus et Folkman, 1984).

L'individu est donc considéré comme un acteur qui peut « négocier » (« *manage specific external/internal demands* ») l'impact des agents-stresseurs par des stratégies cognitives, émotionnelles et comportementales. Cette négociation doit permettre à l'individu de faire-face aux situations de stress selon le concept de *coping* renouvelé par Lazarus dans le même ouvrage. Le *coping* est un phénomène cognitif mis en œuvre par tout individu pour répondre au stress imposé. Il peut être renforcé par des formations auprès d'experts.

Cette conception a par ailleurs dégagé la notion de « stress perçu ». Alors que le « stress objectif » est considéré comme provenant d'agents stresseurs externes, qui sont autant de facteurs identifiables dans une situation professionnelle, le stress perçu est lié à l'évaluation qu'en fait chacun en tant que menace ou défi pour lui- même.

Suivant une perspective interactionniste classique, Lazarus montre que le stress perçu est la conséquence d'un déséquilibre cognitif : « *la discordance ressentie entre les ressources existantes et perçues comme insuffisantes et les contraintes de la situation* » (ibid., p. 21).

Le stress perçu est influencé par deux types de facteurs :

1. des facteurs personnels qui peuvent être cognitifs, motivationnels ou émotionnels (affectivité positive, internalité, anxiété, dépression)
2. des facteurs situationnels (imprévisibilité, ambiguïté, incontrôlabilité)

Les sources du stress objectif sont multiples : individuelles (maladie, handicap), familiales, professionnelles (relations hiérarchiques, type de profession), sociales (conditions de vie, niveau socioéconomique, ethnie).

En dégageant les diverses composantes cognitives et émotionnelles du stress, l'approche biopsychosociale de Lazarus met l'accent sur le fait que l'évaluation subjective est plus importante que les faits objectifs.

Par ailleurs, l'approche interactionniste de Lazarus a ouvert la voie à des recherches sur les dispositifs qui peuvent aider les salariés et les entreprises à gérer le stress. Il existe ainsi trois niveaux, si l'on suit l'échelle de coping couramment utilisée (Steiler, 2010):

- primaire qui consiste en une résolution de la situation de stress en urgence, par le désamorçage des facteurs externes de stress.
- secondaire qui vise en l'acquisition de compétences pour réduire l'impact du stress.
- tertiaire centré sur la prise en charge de personnes en souffrance au travail.

Lazarus prend soin d'indiquer (2006, p. 105 et s.) qu'une déviance de la méthode de coping a eu souvent lieu, dans la pratique constatée dans les entreprises, en ce qu'elle faisait peser à la seule personne en situation de stress la responsabilité d'adopter une *stratégie* adéquate pour trouver des ressources et répondre à l'environnement. Or, selon lui la complexité de la situation, la prise en compte de la réalité globale dans laquelle est placée la personne en stress - en cela il rejoint Bandura - doivent être pris en compte par tout dispositif de coping : *« It is the fit between thinking and action – that is, the balance between them and the environmental realities, which makes coping efficacious or not*. » (ibid., p. 124)

En France, Rascle en étudiant le stress professionnel donne la définition suivante corollaire à celle de Lazarus par son caractère interactionniste (Bruchon-Schweitzer, Quintard, 2001) : le stress est « un ensemble de processus relativement complexes, comprenant certaines caractéristiques du contexte professionnel (stresseurs) et de l'individu (personnalité vulnérable, stress perçu intense, contrôle perçu faible, stratégies d'ajustement inefficaces) et aboutissant à des issues dysfonctionnelles ».

Dans une approche plus globale, Castel, Durand-Delvigne et Lemoine (2011) s'intéressent à la notion de « satisfaction au travail », définie comme « l'attitude des individus vis-à-vis de leur activité de travail et de leur environnement professionnel. Il y a satisfaction lorsqu'il y a congruence entre les attentes de l'individu et la situation de travail rencontrée » (ibid., p. 74). Dans une expérience, les auteurs considèrent le stress comme un des facteurs déterminant pour mesurer la satisfaction au travail d'un salarié et les conséquences éventuelles sur son comportement dans l'entreprise.

### 1.4.d. Coping et effets du bilan de compétences sur le stress

En quoi le bilan de compétences peut-il avoir un effet bénéfique sur la gestion du stress ?

Si l'on se place dans le cadre de l'approche interactionniste, on remarque qu'en privilégiant l'approche globale de la personne dans le milieu du travail, de son parcours personnel et de ses expériences professionnelles, le bilan de compétences apparaît comme une des mesures qui peut être efficace dans la pratique de coping secondaire de contrôle du stress par l'amélioration des compétences des collaborateurs. En dévoilant des compétences parfois omises par la personne elle-même, le bilan de compétence peut favoriser une reprise rapide de la confiance en soi et de la motivation des salariés. Le bilan de compétences est aussi une mesure qui permet au salarié, placé dans une situation de stress ou de burn-out, d'envisager la possibilité une carrière nouvelle, ce qui contribue à diminuer le niveau de stress (Grebot, 2012, p. 10).

En lien avec la théorie de Bandura, le bilan de compétences peut améliorer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Par ses caractéristiques, le bilan de compétences favorise l'auto-efficacité qui réduit le stress et peut diminuer la vulnérabilité face à la dépression (François et Botteman, 2002).

La nature de l'évaluation de la compétence lors du bilan doit être profitable à l'individu et doit lui éviter une source supplémentaire de stress. Dejours (1998), dans un ouvrage sur la souffrance au travail considéré comme un des premiers à traiter du sujet en France, le stress au travail peut engendrer une altération profonde sur la structure même de la personnalité. Dans le cadre de l'évaluation, le jugement porté sur la compétence d'un individu peut entraîner par contre-coup une situation de stress au travail, à la suite du sentiment de culpabilisation que ressentent ces derniers placés sous le regard d'un processus d'évaluation. Parfois, ces derniers ressentent un malaise lorsqu'ils ils sont amenés à fournir les preuves qu'ils sont effectivement compétents pour remplir son travail (Aubret, 2011, p. 152). Il s'agit dans ce cas d'un détournement du bilan de compétences de la part de certaines entreprises qui remettent en cause les salariés en renversant la charge de la preuve : les salariés sont censés se remettre en cause régulièrement pour être plus efficaces. En quelque sorte, cette situation intervient comme si le contexte concurrentiel dans lequel évolue l'entreprise était reproduit à un niveau individuel.

En situation de stress aigüe, il peut arriver que la démarche du bilan doivent faire l'objet d'une pause afin d'aider à traiter le traumatisme né sur son lieu de travail de la personne fragilisée et angoissée (Andru-Dutailly, 2009).

Le bilan de compétences est d'autant plus efficace pour répondre aux situations de stress en redonnant une meilleure confiance au salarié, qu'une nouvelle compétence, relative à la gestion des situations de stress, peut être acquise à cette occasion lorsque le conseiller fournit une aide au salarié. Ceci nous donne un indice supplémentaire que le bilan de compétences répond aux caractéristiques d'un modèle cognitif.

# Chapitre II :

# Les enjeux identitaires

## 1. De la construction du projet professionnel à l'émergence de la question identitaire

Selon nous, il convient de traiter la question de la construction du projet professionnel par la mise en lumière d'une dynamique identitaire sous-jacente à l'action du bilan de compétences. En effet, la construction des projets professionnels est porteuse d'enjeux identitaires décisifs qui restent, pourtant, étudiés insuffisamment dans les recherches sur le bilan de compétences (Gaudron & Croity-Belz, 2005). Pour rappel, on considère que l'identité d'un individu peut être définie en fonction de deux pôles : le premier provient du social, il est lié aux normes juridiques, aux codes familiaux, aux logiques de groupe.

La seconde relève de la personne qui se traduit par le concept de soi. L'identité est constituée de différentes caractéristiques que sont : -la continuité, c'est-à-dire le sentiment de rester le même au fil du temps. –la diversité qui correspond au fait que nous soyons plusieurs personnages en une même personne. –la représentation que l'on a de soi et que les autres se font de soi. –l'unicité qui renvoie au sentiment d'être différent et unique. –l'idée de la réalisation de soi par l'action, cet élément implique un paradoxe, celui de changement de soi dans la continuité. –le sentiment de valeur personnelle à ses propres yeux et aux yeux d'autrui.

Dans le domaine qui nous préoccupe, l'*identité professionnelle*, les caractéristiques décrites précédemment s'appliquent. Cette identité peut ainsi être analysée comme une expression de la singularité d'un travailleur, qui oscille entre unicité et altérité, « *à la fois lieu et produit de la reconnaissance par soi et par les autres* » (Gauthier, 2008).

Cette *« identité mixte, personnelle et sociale »* (idem) est issue de l'accumulation des expériences dans le monde du travail, des activités contributives dans la sphère familiale et associative, ainsi que sur toutes les situations d'apprentissage formelles ou informelles.

## 1.1. Les processus identitaires et la double transaction

Pour Michel (1993) le bilan de compétences met l'individu en face de lui-même et l'aide à clarifier, à exprimer et à projeter la représentation qu'il a de son identité professionnelle. Cette auteure invoque le modèle de la socialisation (Dubar, 1991) qui décrit les stratégies identitaires comme reposant sur l'interaction entre deux processus que nous avons évoqué plus haut : l'identité pour autrui et l'identité pour soi.

On peut dont voir l'identité professionnelle un jeu de construction, basé sur des stratégies mettent en jeu des transactions relationnelles (mise en relation des identités attribuées-proposées et des identités assumées-incorporées) et des transactions biographiques (mise en relation des identités héritées et des identités visées). Ce modèle place la reconnaissance des compétences et des images de soi en tant que noyau dur des identités revendiquées. Dès lors, Michel (1993, p. 122) voit le bilan de compétences « *comme lieu où peuvent se dire ces stratégies de négociation entre identité pour autrui et identité pour soi ...* ». Pour Dubar (1999, p. 104), « *L'expert de l'orientation pourrait être ainsi considéré comme un double médiateur dans cette double transaction que constituent l'entretien d'orientation et son résultat.* »

## 1.2. Le bilan de compétences favorise l'émergence d'un regard sur soi

Le bilan de compétences offre un espace de médiation où s'ouvre la perspective pour le bénéficiaire de développer une aptitude à formaliser ses compétences en termes communicables : il serait un facteur positif, élément « *producteur d'identité* » (Saint-Jean, 2002). Au-delà de la question de l'image de soi analysée plus haut, le bilan de compétences fait en outre émerger des enjeux profonds en rapport avec son identité. En effet, cet outil d'orientation, en posant un regard objectif sur l'individu, par le biais du parcours professionnel, pose à ce dernier des questions sur un domaine plus large sur sa propre histoire. Les projections du moi dans le positionnement social, fournis par le travail sont sans contestation des éléments qui rentrent en compte pour orienter une personne vers le choix

professionnel adapté. Cela n'est pas sans risque pour le conseiller qui doit se garder de juger un individu ou d'appliquer des méthodes psychologiques hors de propos. Entre la réalisation des objectifs professionnels et la question de la reconnaissance sociale, le bilan de compétences peut aider un individu, en se connaissant mieux lui-même, en modifiant son image de soi, à avoir à l'issue de ce processus une meilleure confiance en soi.

## 2. La désorientation, face cachée du bilan de compétences

Stiegler, étudie dans une approche philosophique le concept de « désorientation » dans un ouvrage éponyme (1996). Il y décrit les transformations profondes des temporalités et cardinalités liées aux évolutions technologiques dans nos sociétés industrielles. En particulier, y est mis en avant le rapport au temps nouveau créé par l'avancée accélérée des techniques de communication qui bouleversent non seulement les relations intimes mas aussi les modes de production. La demande d'information est nouvelle de la part des individus salarié qui vivent dans l'angoisse de la perte des repères tout en étant soumis à une masse d'informations, un « bruit » produit par les médias et reproduit les entreprises (exemple des intranets, lettres d'informations, bilans…). Sous cette critique de la société industrielle soumise à la révolution Internet, il nous indiquer tout de même un paradoxe qui veut que l'absence de travail est vécu par la majorité des personnes comme la situation de désorientation la plus aiguë.

En réponse à ces difficultés, la psychologie de l'orientation est une ressource et un outil des responsabilités. Dans le domaine de la formation professionnelle, comme le souligne Danvers (2009, p. 147-148), étudier la notion de désorientation, considérée comme une perte de repères pour un individu, aide *a contrario* à comprendre la question du pilotage de projet qui peut s'opérer lors d'un bilan. Le bilan de compétences y est présenté comme un des meilleurs outils de l'orientation pour servir à un individu à un moment opportun.

Au final, est-il possible de mesurer les effets du bilan de compétences sur l'identité globale d'un bénéficiaire ? Une des réponses repose sur la révélation identitaire que tout récit fait émerger.

# 3. Récit autobiographique et question identitaire

.

Nous voudrions ici apporter une perspective littéraire en confrontant les travaux portant sur des récits autobiographiques, qui relèvent d'un vaste corpus comprenant des éléments issus du champ littéraire (journaux d'écrivains reconnus par exemple) ainsi que de personnes mettant leur vie sur le papier (journaux intimes ou « récits de vie »). Il nous semble qu'un rapprochement est possible entre le bilan de compétences et les récits autobiographiques dans le sens où un élément de la vie intime est exprimé par l'individu. Si le cadre de production de cette expression diffère tant par son mode d'expression que par son objectif, la présentation qui suit permettra de montrer que la représentation de soi-même est commune à ces deux dispositifs, ce qui amène à poser la question de l'identité individuelle.

## 3.1. Approche littéraire

En premier lieu, dans le champ littéraire, le « récit autobiographique » regroupe un corpus de textes où une personne a rédigé des éléments sur sa propre vie, tels que les journaux intimes et mémoires et essais qui se sont multipliés depuis l'époque moderne concomitant avec l'émergence du concept d'individu. En France, ce corpus a été mis en valeur par les travaux de Lejeune.

L'auteur a dégagé, à l'origine en étudiant des autobiographies littéraires renommées, une notion partagée par tous les récits écrits qu'il désigne comme *pacte autobiographique.* Selon lui, quel qu'en soit le contenu, le récit autobiographique est marqué par une première étape décisive qui consiste à poser sa voix, choisir le ton, le registre dans lequel on va s'exprimer, définir le lecteur à qui on adresse ce récit, les relations qu'on entend avoir avec lui. Ce principe définit en conséquence les conditions de production du discours.

Lejeune discerne la présence explicite (parfois même indiscrète) du narrateur qui demeure tout au long de l'œuvre : dans la conduite affichée, dans l'auto-interrogation sur ce qu'on fait. Cette exhibition du moi est ce qui distingue le récit autobiographique des autres formes du

récit à la première personne : une relation constante y est établie entre le passé et le présent, l'écriture y est mise en scène.

De ce processus d'écriture du moi naît une projection de l'identité nouvelle qui permet d'unifier les multiples expériences vécues et actions réalisées par un individu dans un récit unique, d'où sont éliminées, contrairement à la proclamation de vérité promise par l'auteur (cf. les *Confessions* de Rousseau), le pacte autobiographique consiste éliminer, non pas les questions qui dérangent, mais les failles psychologiques qui nuiraient à l'ordonnancement du moi. Les zones d'ombres d'une autobiographie ne tiennent pas tant à la véracité des faits relatés, qu'à l'absence des fissures dans le récit écrit du moi où l'identité est placée sous la volonté d'être une.

Sur l'acte d'écrit lui-même, rédiger un récit autobiographique passe par la description de soi-même. Legendre (1975, rééd. 2005) souligne que cette introspection tente de clarifier le rapport entretenu de soi à soi, par la mise à jour de ses doutes, de ses faiblesses, en exprimant ce que le moi a de plus intime, ce qui entraîne une expression subjective de son identité.

L'introspection est un exercice difficile, car il peut osciller entre l'auto-flatterie, l'égomanie de celui qui se met au centre de l'univers et s'exalte, se contemple avec une complaisance narcissique. Parfois, l'introspection peut au contraire devenir un exercice d'auto-condamnation, au tribunal qui met chaque jour l'individu au pilori, qui le soumet au jugement.

Ainsi, Pierre Brunel (2009) tire sa réflexion à partir de la formule de Rimbaud « *Je est un autre* » qui remet en question profondément l'unicité de l'identité personnelle.

De toutes ces réflexions utiles à la compréhension du bilan de compétences dans les rapports étroits qu'il entretient avec l'identité, il ressort que le récit de vie professionnelle est issu de la relation interpersonnelle entre le conseiller et le bénéficiaire. Il s'agit bien d'une construction à deux personnes qui découle d'un cadre institutionnel prédéfini, instauré dans un but utilitaire. Au contraire, les journaux intimes relèvent d'un rapport personnel de l'individu à son histoire où la personne tierce est certes présente par le rôle attribué au lecteur, mais n'a en rien un rôle comparable à celui du conseiller.

## 3.2. Approche des sciences sociales

En second lieu, le « récit de vie » dans les *sciences sociales*, est une méthode de recherche apparu au début du XXème siècle dans les disciplines ethnologiques et anthropologiques aux Etats-Unis, où elle est nommée « *Life History Method* » (Bertaux, 1981, p. 8). Le but était de recueillir des récits de vie auprès de populations où la documentation écrite était peu éparse ou inexistante et où les populations elles-mêmes étaient en voie de disparition (Bachelart et Pineau, 2009). Ces nombreux récits de vie étaient compilés pour servir de « source primaire » à l'étude de ces groupes. Cette méthode originale a intéressé rapidement les autres sciences sociales, en particulier des chercheurs en sociologie et en psychologie. Ainsi, l'école sociologique de Chicago s'est intéressée aux parcours d'émigrants ou de délinquants juvéniles en publiant leur récit de vie (série « Life history » dans les années 1940). Cette méthode a donné lieu à des études en grand nombre depuis des dizaines d'années. Cette pratique a engendré de riches réflexions sur l'intérêt et les limites attachées aux histoires de vie. Nous verrons que de grands noms des sciences de l'Homme françaises (Bourdieu ; Lévi-Strauss) y sont hostiles, essentiellement en raison de la subjectivité liée à la relation entre le scientifique et les individus dont il prétend leur faire raconter leur vie, tandis que d'autres (Bastide) y attachent une grande place dans leur pratique sociologique orientée vers les études qualitatives et un contact direct avec les groupes qu'ils étudient. Enfin, dans le cadre d'une comparaison avec la méthode du bilan de compétences, nous analyserons les pratiques de récit de vie attachées à des projets de formation personnelle.

En France, Roger Bastide (1898-1924) fut l'un des principaux initiateurs de la méthode biographique (Cuche, 2008). Il fait explicitement référence aux méthodes employées par l'école de Chicago dans ses travaux réalisés au Brésil. Il considère cette méthode des histoires de vie de « technique de la liberté » et de « technique proustienne », qui possède l'avantage décisif, selon lui, de ne pas dénaturer « la valeur de l'expérience » (Bastide, 1953-1993). Tout comme ce précurseur Morin (1980), souligne l'importance du travail qualitatif possible grâce à cette méthode basée sur une série d'entretiens, un travail d'immersion dans le groupe social de l'individu, et une mise en lumière par l'investigation des données quantitatives. Ce travail long et difficile donne des résultats probants en matière scientifique.

L'auteure présente une synthèse des limites et avantages de cette méthode (Morin, 1980, p. 330-331). Les limites sont d'ordre épistémologique :

*« - Loin d'être un monologue qui mettrait entre parenthèses l'observateur, l'histoire de vie reste un dialogue où l'ethnologue est l'un des facteurs de la situation globale ; il retrouve ici les difficultés inhérentes à toute recherche sur le terrain.*

*- L'autojustification comme la valorisation du sujet par lui-même peuvent amener le chercheur à découvrir un type idéal plutôt qu'un type réel.*

*- Bien que la comparaison entre plusieurs cas individuels soit souhaitable, elle est en réalité utopique car nous avons affaire à un « univers pluraliste de variables », c'est-à-dire que, tout en étant identiques, elles ont un poids et une signification différents dans chaque cas.*

On constate pour notre étude l'importance donnée à la relation entre le scientifique et l'individu. Comme nous l'avons vu auparavant, le scientifique ne peut en aucun cas se prévaloir de son objectivité pour se qualifier d'élément neutre dans l'expérience des récits de vie. De son côté, on constate combien l'individu modifie son comportement et son discours en fonction de son interlocuteur.

Morin liste les avantages suivants :

*- en découvrant les aspects subjectifs de l'organisation sociale il en comprend mieux le fonctionnement ;*

*- en saisissant comment l'économique, le politique, le religieux et le social se vivent ensemble dans un même individu, l'ethnologue peut éviter le découpage du réel, inhérent à sa démarche sur le terrain, et comprendre comment tous ces pans de la réalité agissent pour former une seule gestalt au niveau du comportement verbal de celui qui se raconte ;*

*- en accédant aux signifiants du sujet, le chercheur évite les écueils de sa propre subjectivité.*

Si l'on transpose cette analyse du point de vue du bilan de compétences, on parvient à comprendre son intérêt majeur : il permet à un individu de dénouer l'ensemble des relations sociales existantes au sein d'une entreprise et d'orienter la démarche de ce dernier par une approche objective.

Bien que beaucoup de chercheurs lui reconnaissent une fécondité que n'offrent pas d'autres méthodes, le récit de vie est souvent critiqué pour contrevenir à l'objectivité de l'observation scientifique, pour deux raisons complémentaires.

D'une part, ce récit est produit dans un contexte d'interaction *entre deux personnes* et la relation qui s'établit entre elles, conditionne le récit tant dans son contenu que dans sa forme. Ainsi la personne interviewée donnera-t-elle au récit une orientation en fonction de ce que le chercheur attend de lui, allant jusqu'à mentir ou grossir la portée de certains évènements. Dans certains cas, le recours à un interprète risque également de fausser la réalité.

D'autre part, un biais dénoncé par beaucoup, est le rôle de la *subjectivité du chercheur* dans l'interprétation des données du récit, malgré certaines démarches de vérification. Celui-ci s'arroge le monopole de la vérité, au mépris souvent de l'intention du discours ou de la connaissance des codes du langage qui le fondent. Autrement dit, il se heurte à l'opacité du « monde vécu » intérieur de l'auteur du récit. Il n'est pas non plus à l'abri des projections idéologiques ou affectives.

Ces difficultés ont souvent disqualifié l'utilisation du récit de vie autrement que comme démarche adjacente et complémentaire des méthodes d'investigation dites « objectives », c'est-à-dire souvent quantitatives. La question de la vérité est au cœur de l'utilisation du récit de vie comme source de connaissance.

Le débat autour de cette démarche a conduit un certain nombre d'universitaires à souhaiter que ceux qui produisent leur récit participent à l'analyse des données et à leur interprétation.

Bourdieu a publié une compilation d'histoire de vie de personnes dans *La misère du monde* (1993, rééd. 2007). Il y considère qu'en dernier ressort, le chercheur décide de l'interprétation à retenir, il reconnaît l'importance de la relation du chercheur avec l'auteur du récit.

Auparavant, il avait effectué un travail épistémologique sur la question cruciale de la valeur scientifique des récits de vie, en débutant par une remise en doute du concept de « récit de vie »:« *Parler d'histoire de vie, c'est présupposer au moins, et ce n'est pas rien, que la vie est une histoire et qu'une vie est inséparablement l'ensemble des événements d'une existence individuelle conçue comme une histoire et le récit de cette histoire* » (Bourdieu, 1986, p. 69). Le titre de l'étude démontre l'approche septique de l'auteur : l' « illusion biographique ».

Il reproche au récit de vie sociologique ou ethnologique de refléter *« Le monde social, qui tend à identifier la normalité avec l'identité entendue comme constance à soi-même d'un être responsable, c'est-à-dire prévisible ou, à tout le moins, intelligible, à la manière d'une histoire bien construite (), propose et dispose toutes sortes d'institutions de totalisation et*

*d'unification du moi*. ». Or, l'identité d'un individu ne serait qu'une « *inépuisable et insaisissable série de ses manifestations successives, en sorte que la seule manière de l'appréhender comme telle consiste peut-être à tenter de la ressaisir dans l'unité d'un récit totalisant (comme autorisent à le faire les différentes formes, plus ou moins institutionnalisées, du « parler de soi », confidence, etc.).* »

Dans une vigoureuse approche critique qui le caractérise, le sociologue conclut son étude du dans le récit de vie « institutionnalisé », expression d'un espace de reproduction de l'ordre social :

*« Les lois qui régissent la production des discours dans la relation entre un habitus et un marché s'appliquent à cette forme particulière d'expression qu'est le discours sur soi ; et le récit de vie variera, tant dans sa forme que dans son contenu, selon la qualité sociale du marché sur lequel il sera offert — la situation d'enquête elle-même contribuant inévitablement à déterminer la forme et le contenu du discours recueilli*. » (ibid, p. 72, nous soulignons).

A titre personnel, le sociologue s'est appliqué à lui-même les principes lorsqu'il a rédigé un livre revenant sur son parcours scientifique (Bourdieu, 2004) sous forme d'une *« auto-analyse* ». Il y prend catégoriquement sa distance avec le récit autobiographique. Selon lui, le retour sur soi n'a pas de sens s'il se place dans une justification d'une histoire personnelle ou d'un parcours sous le prétexte de donner un sens à sa vie : un tel exercice se limite alors à un récit subjectif. L'objectif affiché par Bourdieu est de prendre au contraire une distance avec ce parcours, en omettant sciemment certaines sphères de la vie, pour se concentrer sur les évènement significatifs, tenter d'exposer les faits de manière saillante, permettant alors d'appliquer une analyse scientifique à propos de soi.

Pour cela Bourdieu utilise la méthode d'auto-analyse qui permet de construire un objet soumis à la critique scientifique :

*« En adoptant le point de vue de l'analyste, je m'oblige (et m'autorise) à retenir tous les traits qui sont pertinents (...). Mais loin de chercher à produire par là, comme on pourrait le craindre, un effet de fermeture, en imposant mon interprétation, j'entends livrer cette expérience, énoncée aussi honnêtement que possible, à la confrontation critique, comme s'il s'agissait de n'importe quel autre objet. »* (ibid.)

En ce sens, seule une méthode d'objectivisation permet d'éviter les effets négatifs de sous-jacents à l'autobiographie : reconstructions a posteriori, présentation de l'enchainement d'évènements sous un jour naturel, unification du parcours de l'individu qui a pourtant traversé plusieurs domaines sociaux, impératif chronologique.

Cet effort de déconstruction de Bourdieu aboutit à une méthode qui nous semble devoir être mentionnée dans le cadre du bilan de compétences : face au récit du parcours professionnel, le conseiller-bilan doit faire preuve d'une distance nécessaire et utiliser des outils objectifs pour apporter au bénéficiaire les éléments clés qui seront décisifs dans son choix vocationnel. Il lui faut pour cela appliquer une stratégie préalable et scientifiquement validée.

## 3.3. Approche anthropologique

Lévi-Strauss dans sa préface à la traduction française de « *Soleil Hopi l'autobiographie d'un Indien Hopi* », de Don Talayesva (1959, p. X-XI) avait en premier lieu fait l'éloge de ce travail de recueil d'expériences qui livrait de nombreuses clés aux ethnologues. Il reconnait la valeur exceptionnelle du récit en ce qu'il donne du sens à ce que l'ethnologue perçoit souvent comme « de redoutables énigmes » (coutumes, règles, éléments linguistiques) d'une part, et d'autre part, car ce récit restitue à un acteur extérieur un condensé vivant, très riche en faits à propos d'un groupe ethnique, exprimé « par le dedans ».

Par la suite, il s'est cependant refusé à ce que de tels documents biographiques soient systématiquement recueillis du fait que l'expérience individuelle ne constitue pas, selon lui, un objet scientifique. Selon lui, le travail biographique fait revivre plus qu'il n'apprend sur les structures non-dites d'une société. Il serait donc illusoire pour l'ethnologue de s'arrêter à ces documents individuels en omettant de collecter en priorité les éléments objectifs « de première main » qui permettront l'élaboration d'une systématisation théorique.

Cette question du rôle du conseiller et du cadre social contraignant dans lequel il intervient vient mettre à mal les tenants (souvent des conseillers bilans) d'un bilan de compétences qui permettrait l'expression, dans un espace libre des contraintes sociales, des besoins professionnels d'un individu.

Selon un autre courant de la sociologie dit « ethnométhodologie », discipline sociologique développée au cours des années 1950 et 1960 à partir de l'ouvrage de référence « Recherches en ethnométhodologie », (trad. 2007, 1ere éd. 1967), qui considère l'ordre social comme un accomplissement méthodique, Garfinkel définit que l'acteur social n'est en rien un « idiot culturel » : il possède la capacité d'interpréter ses propres comportements et de réfléchir sur lui-même. Le résultat de sa propre interrogation est susceptible d'être intégré à une recherche scientifique. Dans le cadre de la formation professionnelle, cette démarche « positiviste » entend donner à l'individu tous les outils pour agir par soi-même ; l'introspection est une première étape vers l'auto-formation. En quelque sorte, les individus sont des acteurs capables, s'ils emploient des méthodes rationnelles, d'agir sur l'ordre social et non pas seulement de le subir.

Il insiste sur la capacité des individus à s'appuyer sur une « compétence ordinaire » (Garfinkel, 2001) pour agir et rendre compte de leur action. L'objectif de l'ethnométhodologie est de décrire les méthodes appliquées par les acteurs sociaux pour agir dans la vie quotidienne, en ne se focalisant pas sur les procédures décrites classiquement par l'analyse formelle. Ainsi, dans le domaine professionnel, cette méthode consiste, dans un objectif pédagogique de modélisation, à décrire un métier: « 1) les réalisations du métier avec les descriptions précises qui les accompagnent ; 2) la théorisation naturelle. L'ethnométhodologie fait aussi ses découvertes dans les descriptions précises disponibles sur les lieux de travail. » (p. 45). L'analyste qui opère dans un atelier, par exemple doit lui-même participer au travail pour établir à partir de sa description des interactions sociales et des discours des différents travailleurs une méthode qui décrive la meilleure façon dont le travail est agencé. Cette construction du social par les individus est par exemple utile pour la validation des acquis de l'expérience (Pinte, 2011, p. 102).

Ces recherches ont conduit ainsi Pineau, un universitaire franco-québécois (Pineau et Michèle, *Autoformation et Autobiographie, 1983*) à donner au récit de vie une fonction didactique.

La production de son propre récit de vie, la mise en œuvre d'une réflexion sur soi-même et le sens de son histoire forment une démarche de connaissance qui guide l'individu à identifier les moments-clés de son parcours et à les interpréter. Il s'agit pour lui de construire, avec l'aide de l'intervenant scientifique, du sens dans la double acception de ce mot : signification et direction. Le récit de vie dans cette perspective est une démarche auto-formative : la

personne met au jour ses compétences et leur donne forme en les dégageant de la gangue de situations vécues.

Lainé (1998) distingue trois types d'utilisation du récit de vie en formation : l'une peut être qualifiée de psychosociale (aide aux personnes dépendantes ou accompagnement des personnes en situation de précarité sociale par exemple) ; la seconde vise à « rédiger de sa vie une histoire » ; la troisième est articulée sur la valorisation et la reconnaissance des compétences acquises par l'expérience.

Mais la recherche en sciences humaines peut aussi bénéficier de la mise en œuvre d'une démarche de réflexion sur soi à partir du récit de vie. Les sciences de l'éducation s'appliquent à comprendre des itinéraires de formation, à mettre en lumière des styles d'apprentissage ou encore à décrire les effets nés des interactions entre partenaires de l'éducation. La contribution des narrateurs de récits de vie à ces recherches peut être précieuse dans la mesure où ils auront fait émerger de leur récit ce qui est pour eux porteur de sens et déclencheur de transformations. Sans compter que le processus même d'élaboration du récit contribue au progrès de la connaissance dans les sciences du langage et de la communication.

## 3.4. L'écriture réflexive comme méthode appliquée au bilan de compétences

Après avoir présenté les différentes approches concernant les récits autobiographiques, il faut en venir à celle qui s'applique dans le monde du travail dite « écriture réflexive » (Chabanne, 2006).

L'écriture réflexive est une méthode pratique à finalité heuristique (Pellanda et Tosi, 2010) qui consiste à faire relater par un individu son cheminement professionnel. Il s'agit de faire relater par un individu effectue explicitement un retour sur certaines actions professionnelles (Bibauw, 2010) ; ce récit étant encadré par une méthodologie prédéfinie par un formateur : elle peut s'appliquer à des étudiants, à des enseignants ou dans le cadre d'un bilan de compétences.

On peut y voir une application, sur un mode pédagogique, des méthodes initiées par les récits de vie au monde professionnel. Le récit d'expérience professionnelle est alors un complément

dialogique des projets de formation, de perfectionnement et de changement (Tochon, 2002). La particularité de ce type de récit, qui peut être réalisé dans le cadre d'un groupe ou d'une personne seule, réside dans son *articulation* des questions professionnelles, qui découle des thèmes et des consignes fournis par le formateur lorsqu'il laisse la possibilité à l'individu de s'exprimer. C'est en effet par l'interaction entre le programme de formation et les connaissances personnelles qui s'ont rédigées de manière dans ce cadre que naît l'efficacité de l'écriture réflexive. Ainsi, une parole plus libre et créative rendue possible à l'individu lui donne un rôle actif dans le programme de formation.

Selon ses promoteurs (par exemple, les nombreux travaux de Vanhulle, 2009), cette méthode permet comme tout dialogue réalisé lors d'un bilan de compétences, mais d'une manière plus fine et plus structurée de relater des expériences « (écriture expérientielle »), de lister des savoir-faire, mais surtout laisse le temps et l'espace à une réflexivité de se mettre en œuvre vis-à-vis du parcours professionnel. Cette méthode d'écriture peut prendre la forme de mémoires professionnels suit à un stage professionnel dans le cadre d'une formation diplômante (Crinon et Guigue, 2002).

En ce qui concerne le bilan de compétences, il est possible d'appliquer la méthode « écriture » auprès de certaines catégories-professionnelles à condition que les individus possèdent les compétences rédactionnelles pré-requises, tels des enseignants du secondaire dont l'expérience est relatée par Pellanda et Tosi (2010). L'expérimentation, qui a duré 18 mois a consisté auprès de ses enseignants à l'issue d'une formation professionnalisante. Grâce à un référentiel de compétences pré-établi, les auteurs ont pu mesurer les savoir-faire acquis pendant cette formation en permettant aux enseignants de rédiger leur bilan de compétences.

A l'issue de cette expérimentation, les auteurs constatent que l'écrire représente un *« moyen de révélation* » (ibid., p.44) : l'écriture permet avant tout de révéler par un travail de remémoration ce qu'une personne sait de son parcours professionnel mais qu'elle avait mis de côté.

Par ailleurs, l'écriture favorise l'auto-connaissance, en particulier sur un retour sur les expériences problématiques auxquelles un travailleur a été confronté : ses difficultés, des actions erronées… Le travail d'écriture permet en effet une mise à distance du sujet des émotions négatives qui le reliait à ces dernières et créer une dynamique, suite à une mise à plat d'un « *bilan de carences* » (ibid., p. 46) qui facilité une analyse des problèmes

rencontrées et, grâce au dialogue avec le chargé du bilan peut y trouver les réponses adéquates. En effet, dans cette expérience menée en Suisse, les auteurs indiquent clairement que le temps d'écriture doit alterner avec le dialogue auprès du chargé de bilan.

Certains auteurs soulignent cependant les limites de l'écriture réflexive encadrée *qui n'est pas automatiquement génératrice de réflexivité, mais plutôt un support pour celle-ci*. *Le dispositif d'écriture ne suffit donc pas à générer une démarche réflexive. Celle-ci doit se fonder sur la confrontation à l'altérité, soit par l'échange verbal avec l'autre, soit par la mise en confrontation d'un état de savoir avec une nouvelle réalité. »* (Bibauw, 2010) *[nous soulignons]*

Pour développer la réflexivité, l'écriture est un excellent medium, il n'en demeure pas moins que la *temporalité de l'écriture*, c'est-à-dire les moments d'arrêts et les rythmes plus lents induits par la pratique scripturaire, est la condition qui déclenche un retour sur soi-même par l'arrêt du rythme continu de la pensée. L'écriture vient ainsi *soutenir* la démarche réflexive, en lui fournissant un support nécessaire mais non suffisant pour se développer (Chabanne, 2002).

## 4. Donner un sens au parcours professionnel

Dans le déroulement du bilan de compétences, la mise sur le papier du parcours personnel et professionnel d'un individu a toujours lieu ; elle est identifiée en tant que telle même par certains professionnels comme une des six étapes du déroulement du bilan de compétences (Rodriguez, 2009).

En se plaçant dans le cadre des histoires de vie, nous avons constaté que le point de vue du bénéficiaire du bilan de compétences est celui d'un narrateur qui révèle dans le dialogue avec le conseiller une partie de son histoire individuelle, comprenant ses avancées, ses réussites, ses aléas et ses échecs.

Dès lors, il faut admettre que le choix des événements qui compose cette histoire de vie, par la mise en récit de son déroulement et de ses aléas particuliers, le bénéficiaire « narrateur »livre une forme singulière à son histoire. Mais, cette construction narrative ne propose qu'une version possible de l'histoire parmi d'autres car elle est le fruit de la rencontre avec le

conseiller dans un contexte qui peut varier (recherche d'emploi, « outplacement ») et dans une temporalité (un jeune de 16 ans ou une personne de 50 ans).

L'attribution de sens prend donc une place déterminante pour assembler les événements en récit et saisir le travail subjectif toujours à l'œuvre dans la restitution d'une histoire vécue. Histoire unique où se trouvent imbriqués, comme nous l'avons vu, dans la trame d'une histoire sociale, à la fois un récit personnel et le contexte socioculturel qui contribue à le produire.

A l'instar de Cyrulnik, dans un essai consacré au phénomène de résilience, auquel il adosse un caractère proustien au travail autobiographique, on peut admettre que "l*'autobiographie ou le récit de soi n'est pas le retour du réel passé, c'est la représentation de ce réel passé qui nous permet de nous réidentifier et de chercher la place sociale qui nous convient.*" (2003, p. 153).

Ce « Temps retrouvé » est idéalement possible dans le cadre du bilan de compétences par l'émergence de sens issue d'une activité psychique d'ordre cognitif, posé par le jeu d'interaction dynamique bénéficiaire-conseiller. Le sujet se découvre des expériences jusque-là muettes en représentant l'univers qui est le sien, en l'aidant à effectuer un travail d'interprétation et à énoncer la place qu'il y occupe.

## 4.1. Comprendre la relation bénéficiaire-conseiller

Selon Blanchard, Sonntag et Lewsko (1999), le cadre fournit par le bilan de compétences a permis de dépasser le processus classique d'orientation où un conseiller effectue un bilan, puis donne les résultats tels que les tests appliqués les ont matérialisés, pour évoluer vers un processus interactif dans lequel l'*entretien* de restitution constitue une étape déterminante d'une construction cognitive élaborée par les deux acteurs.

A partir des questions posées par le cadre de production des récits de vie, nous pouvons nous poser la question de savoir comment la représentation qu'a le bénéficiaire de lui-même à l'issue du processus a aussi été analysée.

Le rôle du conseiller qui effectue le bilan est pour le bénéficiaire un enjeu d'identification important dans le processus cognitif selon Lemoine (2010). Quelle est sa place exacte vis-à-

vis du bénéficiaire ? Ce dernier ne doit pas se placer comme un évaluateur, ni un observateur, ni un testeur qui agirait de par sa position comme un « juge professionnel » en face ou contre le bénéficiaire.

Il n'est pas plus un simple réceptacle des doléances ou d'un discours de représentation idéalisé du soi que peut tenir une personne qui cherche à renouveler son parcours professionnel en rejetant ses déceptions et ses failles professionnelles sur l'organisation dans laquelle il évolue.

Nous partageons l'objectif de Lemoine (2010, p. 25) qui considère le conseiller comme un **tiers accompagnateur**: « la situation de bilan permet de se placer à côté du sujet, à son service, afin de mieux connaître ses compétences ».

A la différence du psychologue qui réalise par exemple, un test d'intelligence, la structure cognitive du bilan de compétences invite le conseiller à se mettre dans une position **active**, à entamer un véritable dialogue professionnel.

Dès lors, là où le rôle du testeur peut se limiter à une évaluation objective, le bilan de compétences crée une situation inductive de relations sociales où le conseiller procède à une *analyse*. Cette analyse, processus cognitif partagé, crée un nouveau savoir du sujet sur lui-même.

On constate ainsi qu'un cadre psychologique original, renforcé par le statut juridique du congé bilan de compétences, crée les conditions favorables à une indépendance de l'employeur du conseiller et autorise une relative liberté de parole que peut prendre le bénéficiaire.

Il revient au conseiller de s'appuyer sur ce cadre positif pour entamer un dialogue fructueux. Toutefois, la formation dont bénéficie le conseiller joue un rôle qui n'est pas à négliger, en ce sens qu'elle influence la façon dont il va exercer un métier relativement récent dans le domaine de la psychologie vocationnelle. Il incombe au conseiller de dépasser le rôle d'observateur ou de « rouage de l'administration » pour réellement prendre toute la mesure d'un rôle assez proche de l'analysant (Clavier, 2002).

## 4.2. Résoudre l'angoisse liée au bilan de compétences

Opérer un bilan de compétences peut parfois conduire à une rupture dans l'équilibre psychique de l'individu. Cela entraine des problèmes d'image de soi, comme on l'a vu précédemment, mais aussi un questionnement introspectif plus profond (Clavier, 2002). En s'appuyant sur cet auteur, on peut dégager empiriquement quatre « stades » d'analyse du travail inconscient qui s'opère entre le bénéficiaire et le conseiller :

1. Phase de *vulnérabilité*. L'individu, en raison de la position sociale inconfortable dans laquelle il est placé le plus souvent lors d'un bilan de compétences, se trouve placé dans une situation de déstabilisation de ses repères. Il a tendance à se mettre dans une position interrogative par rapport à ce qui lui est demandé. Il a alors tendance dans ses réponses et attitude à « coller » au désir présupposé du conseiller (« *que voulez-vous de moi* ? »).
2. Phase de *conflit*. Elle apparaît lorsque l'individu consulté se voit renvoyé dans sa position de responsabilité individuelle, c'est-à-dire lorsque le conseiller ne répond pas à la relation de dépendance. Face au processus irrémédiable de dévoilement d'une réalité sur ses compétences professionnelles dont le bénéficiaire s'aperçoit qu'elle touche à des croyances en dehors du champ professionnel présupposé (Par exemple, « vous êtes *introverti* » affirme un conseiller alors que la personne avait toujours évité de *penser* cette question). Le bénéficiaire peut avoir une perception opposé au discours du conseiller ; il aura parfois pour réaction de dénier la réalité des réponses fournies par le conseiller.
3. Phase de *déni*. Cette réaction se joue selon plusieurs conduites classiques de déni qui se mettent à jour : agressivité, conduite d'évitement, absence au rendez-vous prévus pour les entretiens représentent un mode de défense.
4. Phase de *maturité*. A ce stade, si le processus interrelationnel a fonctionné, le consulté parvient à faire le deuil de ses représentations passées du soi qu'elles soient impensées ou clairement erronées. Le rôle du conseiller est ici crucial pour enclencher dynamique qui vise à faire naître l'espoir d'un projet professionnel positif, d'une amélioration des compétences personnelles qui s'appuie à la fois sur des points techniques et des remises en question de certains traits de la personnalité.

En conclusion, même si ce schéma mériterait d'être validé et précisé par des expériences, on peut suivre cet auteur lorsqu'il affirme que les mécanismes psychiques entrainés par le bilan de compétences sont d'ordre structurel (c'est-à-dire suive un schéma observable dans une majorité de cas) et dépassent le cadre d'un simple entretien professionnel. La position tierce du conseiller, la durée du bilan de compétences, la qualité de la relation qui intervient entre les deux acteurs sont autant des facteurs qui posent la question de la comparaison éventuelle entre ce processus et un travail d'analyse psychologique.

## 5. Un élément de socialisation

Enfin, nous voudrions évoquer le bénéfice en termes de resocialisation chez les personnes qui suivent un bilan de compétences.

Lemoine (2010, p. 134-136) a noté l'intérêt du bilan de compétences chez les jeunes ou « bilan d'orientation professionnelle » ou « bilan d'orientation scolaire »et qui n'ont pas encore accédé au milieu du travail. Il considère comme nous l'avons déjà remarqué chez Lent (2008) que les jeunes, soit qu'ils soient en situation d'échec scolaire, soit qu'ils opèrent un premier choix d'orientation professionnel à l'issu de leurs études secondaires, sont sous-informés des conditions réelles (missions, tâches, conditions, rémunérations etc.) des métiers pour lesquels ils se destinent. Pour Lemoine, le bilan de compétences doit s'inscrire nécessairement dans une démarche moins basée sur l'expérience vécue des jeunes mais sur l'analyse de leurs « intérêts personnels » (ibid, p. 134). Partant, le conseiller devra coupler ces prémisses de motivation avec une confrontation à la réalité de la pratique d'un métier par l'intermédiaire des stages, rencontres, visites ou formation en alternance…

Dans la pratique, le jeune demande également à être davantage encadré par une équipe pédagogique dédiée. L'ensemble de ces bilans de compétences sont souvent, selon l'auteur, inégaux tant dans leur prestation que dans les objectifs présentés. En outre, ce bilan n'est pas aussi encadré que les bilans de compétences légaux : il en résulte une hétérogénéité des conseils prodigués et des politiques locales.

Cependant, le bilan de compétences en plaçant le conseiller comme une personne à l'écoute des jeunes, peut créer un espace de liberté et d'autonomie : en cela et par la mise en place des premiers rapports avec le monde professionnel, le bilan de compétences chez les jeunes revêt

une forte dimension de sociabilisation en tout particulier pour ceux qui sont hors du champ scolaire classique.

Dans une étude empirique de quatre ans menée auprès d'une population de jeunes en difficulté, Foulard (2006), note les effets positifs induits par le déroulement du bilan de compétences.

Pour que de tels résultats soient atteint, il convient de noter que la méthode appliquée répond à des conditions d'abord théoriques où l'approche du conseiller est centrée sur le sujet, avec pour objectif fondamental de donner les possibilités d'orientation à ces personnes, et pratiques dans le sens où le conseiller est extérieur au lieu d'intervention (ici, un collège). La position de personne tierce, indépendante à l'institution où évoluent les jeunes, permet d'évacuer des affects négatifs de la part de ces derniers.

La dynamique qui s'instaure dans le bilan permet ainsi de remettre en place et en lien l'humain et le social grâce à la démarche dans laquelle se déroule le bilan de compétences. Cette dynamique née du recul pris sur l'institution scolaire contre laquelle les jeunes ont de forts ressentiments. De plus, à des séances individualisées, succèdent des séances collectives qui favorisent les échanges entre jeunes sur les objectifs professionnels qu'ils souhaitent atteindre.

Pour un jeune en recherche d'emploi, s'immerger dans la démarche du bilan de compétences implique un engagement pour soi dans le monde : l'auteur souligne le BC comme vecteur de pensée cognitive : « La démarche d'insertion professionnelle est un acte à la fois « intrapersonnel (connaissance de soi) et interpersonnel (la relation avec l'environnement) et, d'autre part, le petit groupe permet d'aborder l'intra et l'interpersonnel. ».

Cette expérience souligne combien la réussite du bilan de compétences chez un individu dépend du cadre pratique dans lequel il se déroule : la position tierce du conseiller favorise une projection positive pour les individus.

# 6. Employabilité des salariés

Etudions ici comment le bilan de compétences peut être favorable à une meilleure employabilité des personnes ayant participé à ce bilan.

## 6.1. Définition institutionnelle et pratique des entreprises

La question de l'employabilité pose celle des pratiques institutionnelles relatives à la façon d'aider les personnes à trouver un emploi, soit qu'elles aient des difficultés *ab initio* pour accéder au marché du travail, soit qu'elles soient au chômage à la suite de la perte d'un emploi.

Selon l'Organisation Internationale du Travail (2000), l'employabilité consiste en « *l'aptitude de chacun à trouver et conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au changement tout au long de la vie professionnelle.* » Cette « *large* » définition comme le souligne l'organisation elle-même vise à favoriser des politiques de formation et d'éducation pour permettre aux individus de trouver un emploi.

Or, ce terme est utilisé à l'origine aux Etats-Unis, où « *employability* » désignait dans les années 1950 une pratique consistant à effectuer des tests pour mesurer l'aptitude de population à travailler, populations qui se trouvaient en marge de la société (délinquants, malades, groupes sociaux défavorisés). Cette pratique s'est ensuite généralisée à l'ensemble de la population en recherche d'emplois ou cloisonnées dans des métiers sans perspective de carrière dit « *poor jobs* » (Chassard &Bosco, 1998).

Au niveau européen, le terme est employé dans une autre acception, issue du modèle scandinave de la *flexisécurité* : l'objectif d'une « meilleure employabilité »figure parmi les quatre « piliers » de la Stratégie Européenne de l'Emploi à Luxembourg en décembre 1997 (Chassard & Bosco, 1998). Il s'agit d'intégrer au marché du travail d'une part des populations assistées mais qui ont des difficultés pour trouver des emplois stables et d'autre part de donner les moyens aux travailleurs ayant perdu un emploi de revenir au plus vite dans le marché du travail. Synthétiquement, rappelons que le modèle de flexisécurité promu par l'Union européenne consiste à développer à la fois une souplesse pour un fonctionnement optimal des

entreprises en contrepartie d'une garantie de sécurisation des parcours professionnels des salariés (Pereira, 2010). Dans ce cadre, l'employabilité est un des concepts nouveaux promu de la seconde dimension de ce modèle : le travailleur a droit à certaines garanties recherchées pour rester sur un marché du travail en mutation permanente, où, de surcroît, il risque de manière plus fréquente la rupture du contrat de travail que dans les années 1970-1980. Or, pour trouver un emploi, le maintien et l'amélioration les compétences recherchées sur le marché du travail, nécessitent que les dispositifs de formation professionnelle soient mis en avant.

Partant, il faut insister sur la charge nouvelle qui pèse sur la notion de compétence, censée être le critère pivot de l'employabilité, mesuré objectivement par des experts, pour désigner la place des salariés dans le marché du travail.

En France, le terme, sans être défini de façon normative, a été popularisé dans les années 1990 dans le domaine de la recherche de l'emploi, avant d'être institutionnellement consacré, par la loi du 13 février 2008 relative à la réforme de l'organisation du service public de l'emploi. Cette dernière organise la fusion entre les entités Assedic, chargées de l'indemnisation, et ANPE, chargée du placement des demandeurs d'emploi. Elle donne parmi les missions affectées à Pôle Emploi, celle de« *prescrire toutes actions utiles pour développer leurs compétences professionnelles et améliorer leur employabilité »*(article L. 311-7 du Code du travail).

En pratique, selon Lavitry (2012), l'employabilité est un des moyens utilisés par Pôle emploi pour classer les populations de chômeurs en fonction de leur possibilité de retrouver un emploi : « *l'individualisation va de pair avec l'apparition de nouveaux outils visant à la fabrication des catégories d'employabilité, qui définissent en creux les publics jugés peu ou non employables »*.

La notion d'employabilité connaît une grande utilisation de la part des entreprises pour lesquelles elle désigne le fait de favoriser la mobilité, interne ou externe de leurs salariés. Bencherqui (2011), en étudiant les accords de grands entreprises en matière de GPEC, note que le bilan de compétences est un des outils les plus cités pour favoriser l'employabilité. Ce « *vecteur* » est utile à des entreprises confrontées à des problématiques générales d'anticipation des besoins nouveaux de compétences découlant de leur activités, ou

particulières, telles que les problématiques du niveau moyen de qualification dans un secteur industriel et de vieillissement de salariés dans une organisation.

L'auteur remarque en outre que pour les entreprises le bilan de compétence permet d'individualiser la démarche d'employabilité des salariés dans le cadre des politiques de mobilité.

## 6.2. Dans la littérature scientifique

Née dans les pays anglo-saxons, la notion d'employabilité est apparue de manière significative en France dans les années 1990 à la suite des travaux de Gazier (1990) dans le domaine des sciences de gestion. Cette notion ciblait à cette époque les cadres dirigeants des entreprises (Courpasson, 1996), mais aussi comme on vient de l'envisager à la façon d'amener les chômeurs à trouver un emploi.

Dans le domaine des sciences de gestion, Finot (2000, p. 17) considère l'employabilité comme un processus de management global : « *développer l'employabilité, c'est maintenir et développer les compétences des salariés et les conditions de gestion des ressources humaines leur permettant d'accéder à un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des conditions favorables ».*

Gazier (2008) note que l'approche de l'employabilité a été généralisée dans les entreprises depuis lors. Concrètement, elle vise - outre les aides à la recherche d'emploi, à la mobilité géographique ou à la création d'entreprise (Gazier, 2005) - les démarches de formation qui permettent aux salaires d'assurer une éventuelle mobilité externe en « *organisant des compétences transférables, et garantissent un niveau d'employabilité tel que leurs salariés peuvent retrouver des emplois sans subir de déclassement salarial en cas de perte d'emploi »*(Gazier, 1998 p. 122).

L'employabilité n'est donc pas dissociable de la situation économique et de gestion de l'emploi actuelle, dont on a vu qu'elle avait aboutit en France à institutionnaliser la GPEC. Celle-ci est fondée à la fois sur « l'employabilité » et la « flexibilité » du travailleur qui doit produire un effort continu pour rester performant et compétitif. Il est le signe que le marché du travail français ne parvenant pas à fournir le nombre d'emplois nécessaire au regard de la

population des travailleurs, il revient à ces derniers d'avoir une démarche active pour se positionner sur le marché de la demande, voire de créer eux-mêmes leur emploi (l'instauration du statut de l'auto-entrepreneur en fournit une illustration). Cette logique repose sur l'idée que « *la prise en charge de l'incertitude du devenir de l'organisation repose sur l'individu* » (Piris et Dupuy, 2007), nouvelle phase des stratégies managériales qui exclut une organisation collective du travail.

Dans une approche sociologique plus globale, Castel (1995) a opéré une analyse approfondi du statut et de l'évolution du salariat. Il montré comment grâce au plein-emploi et aux droits sociaux garantis aux travailleurs salariés et à leur famille dans les années 60-70, dans une situation économique favorable, était née une « *société salariale* ».C'est dans ce type de formation sociale que le travail, sous la forme du contrat salarié, a occupé une position majoritaire. Le salariat était la matrice d'une condition sociale stable qui associait au travail des garanties et des droits.

Cette société salarial se caractérise selon Castel par « *un certain équilibre, certes conflictuel et fragile, entre l'économique et le social, c'est-à-dire entre le respect des conditions nécessaires pour produire les richesses et l'exigence de protéger ceux qui les produisent* ».

Dans un ouvrage récent (2009), l'auteur analyse le processus de « décollectivisation » qui marque les rapports de travail depuis une trentaine d'années. Ce processus repose sur deux changements profonds : un changement dans l'organisation du travail avec d'une part le développement de petites unités de production recourant aux contrats précaires et à la sous-traitance, et d'autre part l'individualisation des tâches qui exige adaptabilité et prise de responsabilités des salariés. Et un changement dans les trajectoires professionnelles des salariés caractérisées jusqu'alors par la stabilité et la sécurité et aujourd'hui marquées par des ruptures et des interruptions générant de l'insécurité qui donne titre de son ouvrage : *La montée de l'incertitude*.

Or, Danvers (2009, p. 952) s'accorde avec Castel pour constater que la société salariale « *se délite par le bas* » à cause de la multiplication des contrats de travail qui déstabilise le rapport entre les salariés et leurs employeurs.

Dans ces conditions, où l'individu se doit de trouver un emploi dans un marché du travail détérioré, être « employable » consiste par conséquent à posséder des compétences recherchées par les employeurs et se tenir prêt à saisir les opportunités d'emploi (Chassard& Bosco, 1998).

Deux dimensions semblent en ce cas placées en tension : à un état statique de connaissances et compétences acquises par une personne à un moment s'oppose une adaptabilité, une versatilité des demandes des employeurs, relevant d'une conception dynamique de l'emploi (Cart et Toutin, 1998). Il faut en effet mentionner que les compétences, du point de vue des entreprises ne forment pas seulement un capital de connaissances et de savoir-être et d'expérience, mais sont toute à la fois jugées comme un *potentiel* humain qui devra être capable de *s'adapter* aux exigences à venir. Pour illustrer un telle situation, Gazier (2008) décrit un exemple hollandais, modèle des « accords préventifs » qui organisent des cycles généralisés de bilan de compétences afin de positionner les salariés sur des formations et des emplois futurs alors que leur entreprise doit anticiper des mutations profondes de son activité dans le domaine ferroviaire en voir d'ouverture à la concurrence. Le bilan de compétence sert donc ici d'outil dans le cadre de la *flexisécurité* : l'entreprise consent à aider les salariés à valoriser leurs compétences, mais ces derniers se doivent de participer au bilan et d'engager des actions de formation ne vue d'une éventuelle mobilité externe.

### 6.3. Le bilan de compétences favorise- t- il l'employabilité ?

Le bilan de compétences est censé contribuer à l'optimisation de l'employabilité, « *tant dans une perspective d'accès ou de retour à l'emploi que de mobilité professionnelle ou de gestion de carrière* » (Coulet, 2011). Dans le cadre de notre échantillon de travailleurs en Iran, qui sont en poste et n'envisagent pas de le quitter, nous avons recherché en particulier les expériences menées pour améliorer l'employabilité des travailleurs dans le cadre de la mobilité interne.

Dans ce cadre interne, Gazier (2008) insiste sur le rôle que les entreprises doivent jouer dans la « production et l'entretien de compétences » en créant des instituts de formation internes, en partenariats avec des organismes privés ou en nouant des liens avec les formations en apprentissage ou les universités afin de créer des formations diplômantes aux salariés, répondants aux besoins spécifiques d'une filière professionnelle.

Pour les sciences de gestion, l'approche du problème de l'employabilité s'inscrit dans un système global, non centré sur les problématiques individuelles. Othmane (2011, p. 86-90)

propose un modèle des déterminants qui jouent sur l'employabilité**.** Trois types de variables sont distingués :

- les variables organisationnelles liées à l'entreprise et à sa politique de ressources humaines ;

- les variables personnelles issues du travail mené par Finot (2000) **:** les facteurs qualitatifs liées à la personnalité que nous avons déjà exposé (motivation, estime de soi, aptitude au changement…)

- variables sociodémographiques de la personne telles que l'âge, le sexe, le diplôme, l'état de santé, la situation familiale, et l'expérience professionnelle.

Or, dans ce cadre l'auteur place le bilan de compétences au sein des variables organisationnelles, ce qui nous semble manquait l'éminente dimension personnelle que le bilan de compétences induit.

La principale expérience citée, dans les articles de type « état de l'art » en matière de bilan de compétences (Gangloff, 2000 ; Gaudron, 2005 ; Michaux, 2007), et prenant en compte l'employabilité comme effet tangible d'un bilan de compétences est celle réalisée par Ferrieux et Carayon (1998), menée précisément auprès de personnes en recherche d'emploi de longue durée. Les auteurs constatent un taux de retour à l'emploi, six mois après la fin de ce bilan de compétences, qui autorise à penser que ce type de mesure personnalisée permet bien une amélioration de différents facteurs directement liés à l'employabilité.

A cette occasion, ils mentionnent la notion « *employabilité psychologique* » en tant que mesure globale des facteurs psychologique et sociaux sur lesquels joue le processus cognitif induit par le bilan de compétences. Les auteurs ont déterminé six facteurs psychosociaux influant sur l'employabilité des bénéficiaires :

- l'existence et le niveau d'élaboration d'un projet professionnel,

- la connaissance du marché du travail,

- le niveau d'estime de soi,

- la capacité de communication,

-la capacité d'auto-évaluation des compétences et des intérêts, et

- le type et le nombre de démarches de recherche d'emploi

Leur conclusion est la suivante : d'une part, le bilan de compétences agit sur les facteurs psychologiques par une revalorisation de l'estime de soi et une meilleure « *mobilisation* » (motivation) pour trouver un travail. D'autre part, des compétences sont acquises au cours de ce processus : elles consistent en une amélioration de la capacité à s'auto-évaluer une amélioration de la capacité à communiquer.

Au final, le bilan de compétences aboutit à une clarification du projet professionnel, point de rencontre entre le désir des individus, leurs capacités professionnelles mises à jour par le bilan et la réalité du marché du travail.

# Quatrième Partie :
# L'expérience menée en Iran sur les effets du bilan de compétences

Après avoir longuement analysé les différents facteurs psychologiques mis en exergue par les travaux de psychologie de l'orientation depuis la mise en place du bilan de compétences nous allons ici nous intéresser au contexte particulier de notre champ d'étude. Nous décrirons d'abord le contexte du marché du travail Iranien, puis nous décrirons aussi précisément que possible le cadre de recherche, composé d'ouvriers travaillant dans l'usine automobile Iran Khodro, située près de Téhéran.

## Quelques éléments sur la société Iranienne

### 1. La formation professionnelle en Iran

Depuis la révolution de 1979, d'importants changements sont survenus au sein de la société et de l'économie iranienne, résultant de facteurs internes et externes. L'économie est demeurée centrée autour d'un étatisme les dix premières années, établie sous l'impulsion des acteurs sociaux et économiques radicaux, dans un contexte singulier d'une guerre d'une rare intensité. Par la suite, l'Iran a évolué vers une économie de marché ouverte aux marchés internationaux (Kian-Thiébaut, 2005), bien que les sanctions économiques prises en raison du « problème nucléaire » posent de graves difficultés.

Si les rentes pétrolières et gazières représentent une majorité des ressources du pays, l'Iran demeure une puissance économique tournée vers le Moyen-Orient et l'Asie centrale (Le Monde, 2012).

## 1.1. Croissance

L'économie a connu une période de croissance à la suite de la Guerre Iran-Irak dans les années 1990 avec un taux de croissance de 3.6 % en moyenne sur la décennie (ILO, 2005).

### 1.1.a. Haut niveau d'éducation

On dénombre, depuis la phase de modernisation entreprise à l'époque de la monarchie et poursuivie par le République islamique, un essor flagrant du nombre d'étudiants qui dépassent le nombre 3 millions en 2009 (Banque centrale d'Iran, 2010) : environ 2 millions sur les bancs des universités publiques et 1 million dans celles dites « libres », proches des formations techniques françaises où étudient les étudiants qui n'ont pas réussi le concours post- baccalauréat.

Comme le montre Ladier-Fouladi (2001) : « *Les changements commencèrent à apparaître avec la diffusion de l'instruction scolaire dans le milieu urbain, notamment dans les plus grandes villes. Le niveau d'instruction des fils dépassant celui de leurs pères, ces derniers virent pour la première fois se fragiliser leur pouvoir au sein de la famille. Cependant, ces jeunes nés entre 1942 et 1951 appartenaient aux générations charnières pour lesquelles l'inégalité entre les sexes dans l'accès au savoir était la plus importante.* »

### 1.1.b. Démographie : une transition démographique soudaine

Avec 75 millions d'habitants estimés en 2010, la population de l'Iran a doublé entre 1975 et 2000. Le marché du travail a du faire face à l'arrivée massive d'une population jeune en majorité masculine (cf. *supra*). Le régime doit faire face à un véritable défi pour accompagner une arrivée massive, et tenter de donner du travail à toute une génération, alors que le taux de croissance des emplois a été de 1.8 % sur la période équivalente.

Il est à noter que le nombre d'emplois disponibles pour les femmes a augmenté de 26 % pendant les années 1990 ;le nombre de femmes à la recherche d'un emploi (non-inscrites dans les statistiques officielles de l'Etat) reste très élevé.

Selon l'étude annuelle de la banque centrale d'Iran (2010), riche en statistiques officielles, 71 % de la population vit en milieu urbain, l'agglomération de Téhéran comptant à elle seule

environ 15 millions d'habitants. C'est en particulier dans les zones urbaines que le chômage est le plus développé.

Sur un plan social, la conséquence de cette croissance démographique s'est faite ressentir sur l'équilibre de la famille élargie, qui a été reconfigurée (Ladier-Fouladi, 2002) : entre 1976 et 1996, le nombre d'enfants par femmes est passé de 6 à 2,2.

# 2. Le marché de l'emploi

## 2.1.Éléments statistiques

Avec une population estimée à 71 millions d'habitants en 2008 (ONU), l'Iran compte 23 millions de travailleurs selon les sources internationales (ILO, 2011), ce qui établit un taux d'activité relativement faible de 32%. Or, la démographie de l'Iran est marquée par une pyramide des âges très jeune et où la moitié de la population a moins de 30 ans. Par conséquent, si l'on en croit les prévisions du Bureau International du Travail, le taux d'activité s'élèvera à 42% dans la décennie à venir.

### 2.1.a. Taux de chômage

Le taux d'activité moyen dépasse les 80% chez les hommes âgés de 25 à 55 ans alors que le chômage est de 11% en moyenne. Contrairement à la France, il demeure élevé après 55 ans, notamment pour les plus de 60 ans. Les conditions difficiles de la retraite font que plus de 30% des hommes âgés de 65 à 70 ans travaillent.

### 2.1.b. Taux d'activité des femmes

Il est très réduit en Iran, puisqu'il est de 14.9% toutes classes d'âges confondues contre 51% en France. Plus précisément, il dépasse les 80% chez les femmes françaises âgées de 25 à 55 ans tandis que le taux maximum est atteint en Iran avec un taux de 24% chez les femmes de 25 à 30 ans. Faut-il y lire le poids anthropologique du modèle familial patriarcale ou une structure économique où le marché du travail ne favorise pas l'émancipation professionnelle

des femmes ? A cette analyse globale, on doit ajouter le facteur pondérateur qu'est le poids élevé de l'économie informelle, dont les femmes et les employés peu qualifiés sont les premiers participants.

### 2.1.c. Système de protection sociale

Malgré un niveau de richesse le classant parmi les pays en voie de développement, l'Iran a développé son système de protection au cours de son histoire. Lors des différentes révolutions qui ont émergé depuis 1905, la question sociale a tenu un rôle central dans les revendications populaires. Pour cette raison, de nombreuses avancées dans les textes législatifs et dans la pratique des entreprises ont eu lieu. Cependant, sur le plan international, sur les 75 textes adoptés par l'Organisation Internationale du Travail, 13 ont été ratifiés à ce jour par la République islamique d'Iran (OIT, 2011), dont 5 des 8 Conventions définies comme « fondamentales », comme le montre le tableau ci-dessous :

**Convention fondamentales**

| | | |
|---|---|---|
| **C029** - Convention (n° 29) sur le travail forcé, 1930 | 10 juin 1957 | En vigueur |
| **C100** - Convention (n° 100) sur l'égalité de rémunération, 1951 | 10 juin 1972 | En vigueur |
| **C105** - Convention (n° 105) sur l'abolition du travail forcé, 1957 | 13 avril. 1959 | En vigueur |
| **C111** - Convention (n° 111) concernant la discrimination (emploi et profession), 1958 | 30 juin 1964 | En vigueur |
| **C182** - Convention (n° 182) sur les pires formes de travail des enfants, 1999 | 08 mai 2002 | En vigueur |

**De gouvernance (prioritaire)**

| **Convention** | **Date** | **État actuel** |
|---|---|---|
| **C122** - Convention (n° 122) sur la politique de l'emploi, 1964 | 10 juin 1972 | En vigueur |

**Techniques**

| **Convention** | **Date** | **État actuel** |
|---|---|---|
| **C014** - Convention (n° 14) sur le repos hebdomadaire (industrie), 1921 | 10 juin 1972 | En vigueur |
| **C019** - Convention (n° 19) sur l'égalité de traitement (accidents du travail), 1925 | 10 juin 1972 | En vigueur |

| Convention | Date | État actuel |
|---|---|---|
| **C095** - Convention (n° 95) sur la protection du salaire, 1949 | 10 juin 1972 | En vigueur |
| **C104** - Convention (n° 104) sur l'abolition des sanctions pénales (travailleurs indigènes), 1955 | 13 avril.1959 | Conventions mises à l'écart |
| **C106** - Convention (n° 106) sur le repos hebdomadaire (commerce et bureaux), 1957Le Gouvernement a déclaré que la convention s'applique également au personnel des établissements énumérés à l'article 3, paragraphe 1. | 22 janv. 1968 | En vigueur |
| **C108** - Convention (n° 108) sur les pièces d'identité des gens de mer, 1958 | 13 mars 1967 | En vigueur |
| **C142** - Convention (n° 142) sur la mise en valeur des ressources humaines, 1975 | 19 mars 2007 | En vigueur |

*Source : OIT, « Information System on International Labour Standards », 2012*
Disponible sur : http://www.ilo.org/dyn/normlex/fr

En 2004, l'Iran a adopté un "Plan national pour le travail décent", dans le cadre du 4e Plan de développement basé sur une perspective de vingt années. Ce plan a notamment pour objectif de promouvoir l'employabilité au sein des petites et moyennes entreprises et de diminuer les discriminations entre hommes et femmes. Il entend préparer et favoriser, dans l'optique de modernisation du cadre législatif du travail, les opérations de privatisation de certaines activités économiques.

# Chapitre I

# Procédure et finalités de la recherche menée dans une usine automobile en Iran

Notre recherche a pour originalité de s'appuyer sur un travail mené en Iran, pays peu étudié en matière de psychologie du travail et de formation professionnelle. Nous présenterons tout d'abord le contexte dans lequel s'est effectué le travail de terrain puis les objectifs assignés. Enfin, nous détaillerons les résultats qui évaluent l'efficacité de l'action du bilan de compétences par l'analyse statistique des questionnaires et entretiens. Si l'industrie automobile iranienne est peu connue en Occident, il convient de nous attarder ici sur l'entreprise Iran Khodro dans laquelle nous avons mené notre étude.

## 1. Le secteur automobile en Iran

En Iran, le secteur automobile emploie 120 000 personnes toutes marques confondues, ce qui représente environ 500 000 emplois indirects (AFP, 2012b). Ce nombre est quatre fois plus important qu'en 1979, date de la Révolution. Il s'agit d'un des secteurs industriels parmi les plus dynamiques de la dernière décennie qui produit des véhicules à la fois pour le marché domestique mais aussi pour l'exportation vers les pays du Moyen-Orient. En effet, entre 1996 et 2006, la production iranienne est passée de 203 000 véhicules privés à 917 000 alors que pour la période 2008/2011 elle est passée de 1,2 million à 1,5 million de véhicules. L'Iran se positionne au 16$^{ème}$ rang mondial de l'industrie automobile.

## 1.1. Présentation de l'entreprise *Iran Khodro*

La société de construction automobile Iran National a été fondée en1962 par les frères Khayami. Suite à la révolution islamique de 1979, Iran National a été nationalisée et a pris le nom d'*Iran Khodro,* ce qui signifie en persan « Automobiles d'Iran ».Le groupe IKCO est le plus grand constructeur automobile au Moyen-Orient avec une production annuelle d'environ un million de véhicules, voitures, camions, autocars, autobus, et utilitaires confondus. Ce chiffre place la société parmi les vingt premiers constructeurs automobiles du Monde.

Lors de notre étude menée au sein de l'entreprise, nous avons posé la question de la confidentialité aux dirigeants qui nous ont accueillis. Ils nous ont autorisés à mentionner le nom de la société car selon eux, cela donne une image positive de l'entreprise. Les données que nous livrons par la suite sont issues de rapports annuels et communiqués de presse accessibles sur le site Internet d'IKCO (www.ikcopress.com).

## 1.2. Une entreprise phare de l'industrie iranienne

Le groupe IKCO est le premier producteur iranien du secteur avec près de 50% de part de marché : 775 000 unités automobiles ont ainsi été produites en 2011 (IKCO, 2012).Lors de la Conférence de Mars 2012 tenue par l'Organisation de la Gestion Industrielle en Iran, les entreprises ont été évaluées selon leurs performances économiques. Le groupe IKCO a reçu des prix pour son niveau de vente, sa création d'emplois et sa rentabilité qui étaient parmi les plus élevés (IKCO, 2011).En 2010, le groupe IKCO (holding) a réalisé un niveau de vente élevé qui le place au premier rang des 400 meilleures entreprises iraniennes avec un chiffre d'affaires de 11,8 milliards de dollars, soit une progression annuelle de 0,1milliard de dollars.

## 1.3. Une entreprise tournée vers l'international

Iran Khodro entretient des relations de longue date avec la société PSA Peugeot Citroën et procède à l'assemblage de nombreux modèles Peugeot sous licence de cette société Française. Elle assemble également des camions et autobus sous licence Mercedes-Benz. Iran Khodro ou IKCO (Iran Khodro Company), produit des véhicules aussi bien sur le marché national qu'à l'export, il domine son marché national devant Saïpa qui est son concurrent direct. Pour la France, l'Iran est un partenaire de premier plan dans la région puisque PSA est partenaire du principal constructeur automobile iranien Iran Khodro, qui assemble localement des modèles Peugeot 405 (450.000 modèles de 405 et de 206 ont été fabriqués en 2011 en Iran), selon l'AFP (Agence France Presse, 2012 a). Par ailleurs, l'Iran est le septième marché du groupe Renault en termes de ventes. Le constructeur est présent dans le pays par le biais de sa filiale locale, Renault Pars, détenue à 51% par Renault et à 49% par AID, entité composée du conglomérat iranien IDRO et des deux principaux constructeurs iraniens, Iran Khodro et SAIPA. Avec un gain de 1,1 milliard de dollars, le groupe IKCO est passé en cinquième position des entreprises les plus rentables en Iran. En ce qui concerne la création d'emplois, cette société a obtenu le deuxième rang avec 52 795 salariés. SAPCO (fournisseur de pièces d'IKCO) a pour sa part été classé quatrième entreprise pour le taux de vente le plus élevé avec 7 milliards de dollars de ventes, selon le rapport publié par la 14ème Conférence du Top 100 des entreprises iraniennes.

Concernant le total des actifs, le groupe IKCO se trouve parmi les 10 meilleures entreprises iraniennes selon ce même rapport. IKCO dispose de cinq sites de production à travers le pays, ce à quoi s'ajoutent des usines d'assemblage et un réseau de concessionnaires de vente dans le monde entier. Les produits IKCO sont actuellement exportés vers 30 pays : 200 000 véhicules ont ainsi été exportés en 2011. La Russie, le Kazakhstan, la Biélorussie, l'Arabie Saoudite, la Turquie, les pays d'Amérique Latine et d'Afrique constituent les principaux marchés d'exportation d'IKCO.

En conclusion, il convient de noter, et ce n'est pas sans importance pour notre étude, que la société Iran Khodro est une des entreprises iraniennes les plus proches de grandes entreprises européennes ou japonaises par son modèle d'organisation. Le contexte est donc

favorable à l'acceptation des outils de ressources humaines provenant d'un pays européen, en comparaison à des entreprises tournées vers le marché intérieur.

# 2. Choix du site industriel

Nous avons effectué notre étude dans le site de production principal du groupe IKCO, qui est situé au sud-ouest de Téhéran, capitale de l'Iran. Ce site est le plus important du pays au niveau de la capacité de production et emploie le plus grand nombre de salariés.

## 2.1. Les étapes de la fabrication automobile

Dans ce site industriel se déroulent les étapes de fabrication d'une automobile qui sont les suivantes : **l'emboutissage, la tôlerie**, **le ferrage, la peinture** et **le montage**.

1- **L'emboutissage** est la première étape dans la création d'une voiture. La matière première arrive sous forme de bobines d'acier. Celles-ci sont déroulées, coupées et frappées sur les presses afin d'obtenir des pièces embouties.
2- **La tôlerie** donne naissance à la caisse. Il s'agit d'assembler les différentes pièces pour donner forme à la carrosserie.
3- **Le ferrage, la peinture** et **le montage**. L'étape du montage est la plus complète et la plus longue. C'est celle qui fait intervenir le plus d'employés, car tous les éléments de la voiture sont assemblés un à un à l'intérieur et à l'extérieur.

### 2.1.a. Evolution et organisation des chaînes de montage

En 1979, l'usine Iran Khodro de Téhéran ne comportait qu'une seule ligne de montage. Actuellement, trois chaînes fonctionnent en parallèle. Les trois lignes sont constituées de trois équipes (matin, après-midi et nuit) qui alternent entre elles. L'usine fonctionne selon la règle des trois huit, avec une alternance entre la journée et la nuit pour les employés : le salarié travaille une semaine le matin, une semaine l'après-midi et une semaine

la nuit. La concurrence et la globalisation du marché ont poussé IKCO à révolutionner ses méthodes de production. Au fil des ans, ses objectifs de productivité et de rentabilité ont métamorphosé les méthodes de travail collectives et individuelles.

### 2.1.b. Politique de l'emploi et flexibilité sur les lignes de montage

Afin que l'usine tourne de manière continue, IKCO emploie trois types d'opérateurs sur ses lignes de montage : les salariés possédant un contrat classique (équivalent au CDI Français), les salariés embauchés pour des périodes courtes (équivalent au CDD Français) et des intérimaires destinés à l'adaptation de l'usine aux demandes de production ponctuelles. Cette structuration du travail répondait à un moment donné à une conjoncture favorable à la fin des années 1990 jusqu'au début des années 2000, avec un taux de chômage à 15.3 % recensé en 2001. La politique de l'emploi s'explique par une volonté d'éviter les licenciements lors d'un passage dans une conjoncture moins favorable. Les offres proposées sont rares, pour le salarié l'embauche est la première demande, que cela soit avec un équivalent CDI ou non. La stratégie de l'entreprise ne soulève pas d'opposition parmi les ouvriers. Cette volonté de maintien de l'emploi se traduit par une stratégie de formation des salariés et une volonté de développer la polyvalence.

A titres d'exemple d'adaptation, en 2007, l'arrêt de production d'un ancien modèle de voiture a eu pour effet la formation des ouvriers aux méthodes de production d'une nouvelle gamme (déjà existante dans les deux autres chaînes de montage) pour ensuite les reclasser dans les lignes de montage. Ceci est un exemple de développement de la polyvalence recherchée des ouvriers, et à la fois le souhait de l'entreprise d'appliquer une politique visant à conserver ses employés et lutter ainsi contre les licenciements.

## 3. Intervention sur le terrain

Après une première prise de contact avec le responsable de la formation et du développement de l'entreprise, nous avons reçu l'autorisation de mener une étude présentée comme innovante dans l'usine. Nous avons ensuite été présenté aux : Directeur de l'usine de

montage, Directeur de la ligne n°1, ainsi qu'aux responsables des ressources humaines des trois lignes. Dans un premier temps, il nous a semblé primordial d'obtenir l'adhésion des cadres en formation. Ainsi, ces derniers étaient des intermédiaires utiles dans la préparation du terrain, particulièrement dans le cadre de l'information des ouvriers. Nous leur avons exposé le projet de recherche ainsi que la démarche à suivre pour présenter notre projet aux ouvriers.

Nous avons ensuite expliqué la définition d'un bilan de compétences : son déroulement, son cadre juridique en France, les avantages que peuvent en retirer l'entreprise et les salariés. Nous avons expliqué qu'à travers le bilan de compétences, les employés peuvent obtenir l'assurance que le poste auquel ils sont affectés correspond au mieux à leurs besoins et qu'ils sont bien positionnés dans l'entreprise. Cette assurance que leur apporte le bilan de compétences permet à ces derniers de mieux travailler. Nous avons exposé aux cadres d'Iran Khodro que les ouvriers seront plus productifs et plus présents (augmentation de productivité, réduction d'absentéisme) au sein de l'entreprise. En effet, dans le bilan de compétences, ce qui est bénéfique pour les salariés l'est tout autant pour l'entreprise. C'est un rapport « gagnant-gagnant ».

Au cours de cette présentation, les responsables nous ont clairement indiqué que l'entreprise n'offrait pas de promotion ou d'évolution de carrière aux salariés au regard des conditions économiques actuelles. Même si le bilan de compétences est à la base de la construction d'un projet professionnel, ceci n'a pas empêché un accueil favorable du projet de leur part. De plus, en raison du manque de temps imparti et du remplacement prévu des ouvriers participants au projet, nous ne pouvions pas réaliser plus de dix heures d'entretiens avec les futurs volontaires. En effet, les heures de travail effectives vont de 06h55 à 15h40 pour l'équipe du matin, de 15h40 à 23h40 pour celle de l'après midi et de 23h40 à 06h55 pour l'équipe de nuit.

Pour mieux comprendre, concentrons-nous sur les deux raisons principales expliquant le fait que nous n'avons pu réaliser que dix heures d'entretiens :

- La première provient du calendrier iranien : au début du projet, nous étions fin octobre, c'est-à-dire à la deuxième moitié de l'année iranienne qui débute le 21 mars, et qui correspond à une période pendant laquelle la consommation en automobile est

très forte. De ce fait, une organisation méticuleuse est mise spécialement en place au sein de l'entreprise.

- La seconde est d'ordre matériel : il existe un système de transport des salariés pour effectuer les allers-retours entre le domicile et le lieu de travail, organisé selon la règle des trois huit. Or le transport à heure fixe des salariés travaillant la nuit avant et après leur travail ne permettait pas toujours d'avoir des entretiens car les salariés devaient rentrer chez eux.

Une intervention négociée des responsables de ressources humaines nous a grandement aidés dans notre tâche. Ainsi, nous avons négocié un accord qui stipule que les salariés du groupe suivi (*i.e.*, matin et après-midi) pouvaient participer aux entretiens pendant leurs heures de travail avec le maintien de la rémunération d'une part, et qu'ils pouvaient d'autre part effectuer des heures supplémentaires en plus des heures légalement encadrées. En effet, le salarié qui commence son travail avec l'équipe de l'après-midi, peut, en venant plus tôt avec ses propres moyens, participer aux entretiens du bilan de compétences, et par la suite aller travailler. Par ailleurs, les salariés de l'équipe du matin pouvaient également rester deux heures supplémentaires après leur travail car il y avait une navette à 18h15. Les heures supplémentaires rémunérées par l'entreprise sont un élément de motivation important pour le salarié.

## 3.1. La ligne de montage

Après avoir négocié sur les modalités de notre recherche, nous avons visité les lignes de montage situées dans le salon de montage pour chacune des trois lignes existantes.

Une ligne de montage est un ensemble de postes de travail spécialisés et disposés dans un ordre préétabli qui correspond à la succession déterminées des opérations d'assemblage des composants d'une automobile. Chaque salon est divisé en plusieurs parties dont deux principales : une partie dédiée à l'installation des composants mécaniques (moteur), et une autre consacrée à l'habillage extérieur et intérieur des véhicules. Chaque ligne de montage est constituée de trois équipes de travail. Le salon de montage est exclusivement composé

d'hommes. Il est à noter que les femmes travaillent dans les services administratifs de l'usine. Nous nous sommes focalisés sur la ligne 1, et en particulier sur une des 3 équipes de travail appelée équipe A, et constituée d'environ 350 opérateurs. Il y a six niveaux hiérarchiques dans le domaine de production :

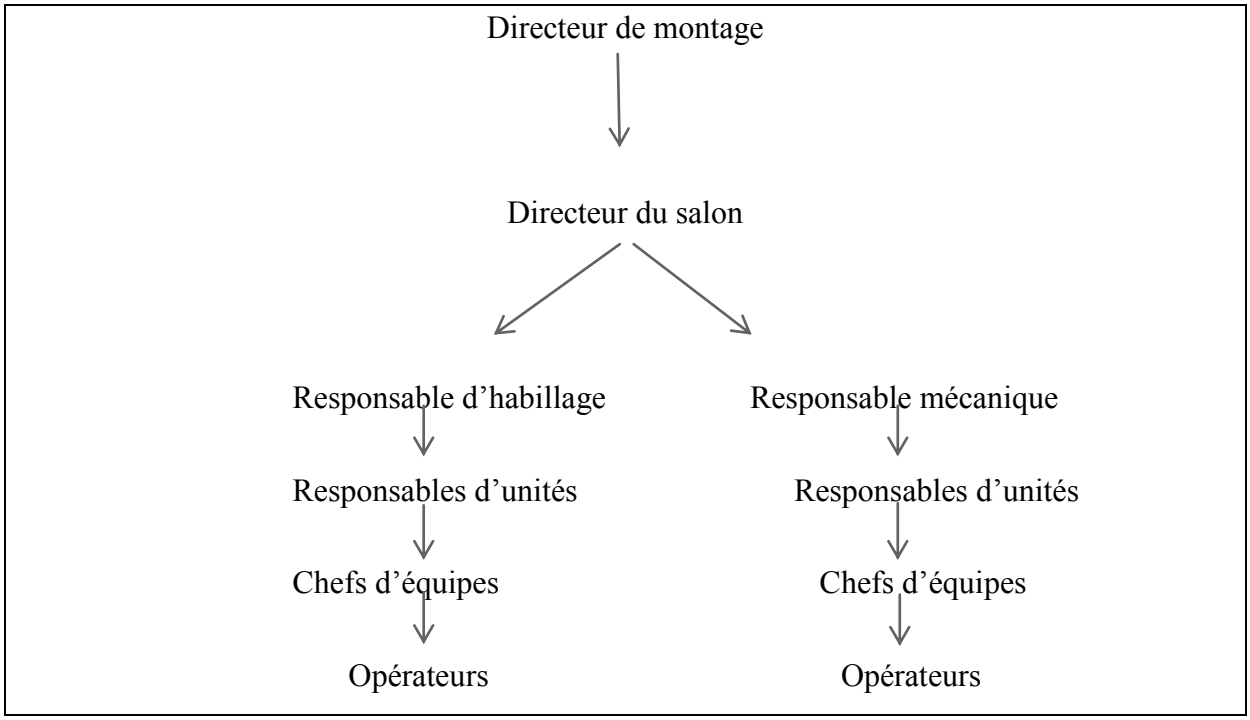



**Figure 3 :** Schéma hiérarchique chez Iran Khodro

Pour les opérateurs, la polyvalence se développe sur la ligne de montage. La polyvalence se définit par l'aptitude à occuper plusieurs postes de niveaux comparables. Les opérateurs ne sont pas spécialisés mais très qualifiés et peuvent alternativement utiliser plusieurs outils, travailler sur plusieurs postes. Ils travaillent en petites équipes ; il s'agit d'avoir des opérateurs qui peuvent mener toutes les opérations au sein de l'équipe, une répartition des tâches est possible selon les spécificités des uns et des autres.

C'est ici que la notion de polyvalence peut être mise en exergue comme une compétence basique pour tout opérateur qualifié, car plus la polyvalence des salariés est sollicitée afin de déployer des compétences multiples (savoir utiliser plusieurs types d'outils et de machines), plus l'opérateur est qualifié et compétent.

L'entreprise Iran Khodro s'inspire depuis quelques années du modèle japonais (« toyotisme » ou *Toyota Production System* - **TPS**) qui a adopté cette forme d'organisation du travail et de la production dont la devise des **cinq S** :

- ***serti***(purification)

- ***sertov***(discipline)

- ***seisou*** (propreté)

- ***seiketsu*** (maintenance)

- ***shitsuki***(éducation)

Ceci explique d'abord par le fait que nombre de machines utilisées dans les ateliers sont d'origine japonaise. De plus, les standards de production européens et asiatiques qui appliquent ce modèle obligent la firme à s'adapter dans le sens d'une meilleure productivité. Il convient en effet de remarquer, à l'instar de Shimizu (1999, p. 3), que le modèle de production développé par Toyota a pour objectif essentiel d'assurer une « compétitivité et un rapport prix/qualité élevés ». Ce modèle devenu la référence depuis les années 1990 dans le secteur automobile est une nouvelle forme de recherche de la « production au plus juste ». Elle n'est pas sans conséquence, comme nous le verrons plus loin, pour l'organisation du travail et les demandes en termes de production et de compétences pour les salariés.

Une des idées du **TPS**., pour augmenter l'efficacité, est d'identifier les gaspillages, d'en rechercher les causes et de les éliminer (Ballé, 2008). Afin d'atteindre cet objectif, le management de l'usine et les opérateurs instaurent une démarche d'amélioration permanente qui supprime progressivement tous les gaspillages détectés.

Il existe ainsi une liste de gaspillages qui sont au nombre de sept :

– surproduction au-delà de la demande des clients ;

– attente de l'opérateur ;

– transport de pièces ou de composants ;

– opération inutile ;

– stock de pièces ;

– mouvement de l'opérateur n'apportant pas de valeur ajoutée à l'objet fabriqué ;

– retouches et non-conformités.

Dans ce contexte de production plus sophistiqué, la demande d'implication et de concentration élargissent le champ des compétences auxquelles le système fait appel pour les opérateurs. Les cadres et les opérateurs sont jeunes et diplômés, et la politique d'embauche de l'entreprise exige un baccalauréat professionnel pour ses opérateurs. Avec une production de 34 véhicules par heure, soit 760 par jour, les employés de la ligne de montage 1 travaillent 44 heures par semaine, soit 176 heures par mois, conformément au code du travail iranien. D'après la direction, on dénombre environ 20 000 employés sur le site. Malgré nos recherches, il nous a été impossible de connaître le salaire moyen des ouvriers auprès desquels nous voulions faire notre étude. Par ailleurs, le niveau d'études des opérateurs est équivalent à celui du baccalauréat professionnel en France : il est dénommé « *diplom-e fâni* ».

### 3.1.a. Une organisation du travail entre «taylorisme » et « toyotisme »

En règle générale, l'organisation du travail désigne la façon dont les tâches productives sont réparties entre les salariés d'une entreprise ou d'une administration. Elle peut être abordée soit sous l'angle vertical (entre conception, direction et exécution), soit sous l'angle horizontal (spécialisation dans des tâches simples requérant peu de qualifications).

Nous avons constaté que chez IKCO, malgré une évolution depuis sa création, le taylorisme est loin d'avoir disparu : ses modalités se sont plutôt transformées et modernisées. On y note un essor du néo-taylorisme, appuyé par le modèle du « toyotisme » qui demande une implication forte des salariés. Ces derniers doivent en effet être« polyvalents et motivés […] assurent une rotation des tâches, développent la qualité sur place et suggèrent comment améliorer la productivité, élever la qualité et baisser le prix de revient. » (Shimizu, 1999, p. 41).

Il s'agit aussi d'une adaptation des principes tayloriens aux nouvelles technologies et aux nouvelles conditions sociales répondant à la demande des consommateurs et des travailleurs. Si des contraintes strictement physiques qui épuisent les opérateurs de l'usine

semblent assez fréquentes, de nouvelles contraintes liées aux conditions de travail se développent aussi telles que :

**- augmentation de la vitesse sur la ligne de montage** (adaptation au rythme évolutif de la chaine)

**-peur de l'avenir** (il faut tenir la cadence, car les remplaçants ne manquent pas, attirés par des salaires plus élevés que dans d'autres branches)

-**insécurité de l'emploi**(contrat à durée déterminé pour la majorité des opérateurs)

- **absence de syndicats**

-**horaires de travail** (équipe de nuit, système des trois huit)

**- non-reconnaissance des opérateurs par la hiérarchie**

**- production en série** d'un modèle sur une ligne de production

**- recherche de coûts de production réduit**

## 3.2. Les spécificités du contexte social iranien

En Iran, c'est pour le secteur public que les lois de l'assurance maladie et des pensions de retraite (Bimehā-ye ejtemāi-e kārgarān) ont vu le jour en 1960, alors que les employés du secteur privé pouvaient cotiser à des formes privées de mutuelles ou d'assurances. Ce n'est qu'en 1975 que la loi concernant l'assurance sociale du secteur privé a crée un système de retraite généralisé (Destremau, 2004). Par ailleurs, le système d'assurance santé s'est installé en Iran, à la même période si bien que la couverture en termes de protection sociale atteint les deux tiers de la population active en 2004.

Chez Iran Khodro, il est à noter que le départ en retraite a lieu dès vingt-cinq années d'ancienneté dans le secteur industriel. Il existe une prime de départ calculée sur la base suivante :

Au terme des vingt-cinq ans, la moyenne des deux dernières années de salaire sans les heures supplémentaires est calculée, afin d'en déduire le salaire moyen par an. Pour chaque année d'ancienneté, la prime est de quarante-cinq jours payés. Au bout de vingt-cinq ans, cela correspond à trente-sept mois et demi de salaire de prime, ce qui représente un capital important pour le salarié, qui lui permettra par la suite d'éventuellement construire un projet personnel ou professionnel: créer une micro-entreprise, investir dans l'immobilier, etc.…

# 4. Synthèse : Les objectifs de l'étude et les hypothèses générales

Nous présentons ici les principaux éléments de réflexion qui nous ont conduits à poser les problématiques relatives à notre étude. Il s'agit de tirer profit des nombreuses recherches menées en France depuis les années 1980 en matière de bilan de compétences pour savoir s'il est possible de l'adapter dans le contexte iranien, dont nous venons de décrire les spécificités sociales et organisationnelles.

## 4.1. Synthèse de l'objectif de notre étude

Comme nous l'avions mentionné à l'issue de notre revue de littérature, le contexte économique et les transformations dans les modes de production intervenues dans la phase de mondialisation de la fin du XX$^{ème}$ siècle (cf. *infra*, Partie II - Émergence historique et économique du bilan de compétences), ont entraîné des modifications profondes au sein des entreprises et de leur organisation des ressources humaines. En effet, dans un monde où l'offre est de plus en plus importante et où l'accès aux produits est facilité, il s'avère bénéfique de revoir certaines conceptions en matière de gestion des ressources humaines dans l'entreprise, afin que salariés et employeurs puissent collaborer de manière efficace, tout en essayant de préserver un cadre relationnel favorable. Le salarié vise des avantages tels que des meilleures conditions de travail ou l'obtention d'un meilleur poste ; l'employeur quant à lui

désire une meilleure rentabilité de ses employés afin de rester compétitif et préserver ses marges.

Cette entente passe par une amélioration des conditions de travail, telle qu'une baisse du stress professionnel et d'autres facteurs anxiogènes propres au monde du travail.

Le dispositif du bilan de compétences s'est constitué comme une pratique innovante dans les entreprises françaises depuis les années 1980 ; il a ensuite été institutionnalisé par la voie législative dans les années 1990. Son efficacité en termes d'effets psychologiques bénéfiques sur les salariés a d'ores et déjà été prouvée par de nombreuses études. De surcroît, dans le contexte français, les différentes recherches menées à ce jour ont montré que le bilan de compétences a de nombreux effets bénéfiques chez le salarié : il favorise notamment l'auto-connaissance, renforce l'estime et l'image de soi, augmente la motivation au travail, la capacité de prise de décision et le sentiment d'efficacité personnelle, etc. (Gaudron, Bernaud, & Lemoine (2001) ; Gaudron & Croity-Belz, 2005).

Nous sommes donc en mesure de nous interroger sur la pertinence à transposer ce dispositif dans un contexte socio-économique différent, en l'occurrence ici, l'entreprise automobile iranienne Iran Khodro.

Lévy-Leboyer (1993, p. 65) souligne dans son ouvrage de référence « *Le bilan de compétences »* que l'image de soi joue un rôle déterminant dans l'élaboration des objectifs individuels, dans l'effort consacré au travail ainsi que dans la capacité à faire preuve de persévérance. La vertu d'un bilan de compétences, s'il est bien conduit, est de contribuer à réajuster sa propre image. Le processus du bilan de compétences permet une meilleure connaissance de soi, une meilleure confiance en soi, une identification de ses intérêts, ses forces et de ses faiblesses (Bell & Hopkins, 1998).

C'est dans ce cadre que nous allons vérifier si le bilan de compétences, malgré le contexte socio-économique différent, produit les mêmes effets psychologiques en France qu'en Iran.

## 4.2. Procédure et échantillon

Au cours d'une première étape pendant le mois de novembre 2010, nous avons mis en place plusieurs réunions d'information par groupe de 30 à 35 personnes pour permettre à ces derniers de connaître le dispositif du bilan de compétences en insistant sur ce que cet outil pouvait leur apporter. Précisons que l'échantillon a été réalisé sur la base du volontariat des 350 opérateurs.

Nous avons expliqué le déroulement du bilan de compétences prévu pour être réalisé en six séances. A cet effet, il faut des volontaires qui ont de la disponibilité, du temps en dehors des heures de travail et se consacrent au projet d'étude par investissement personnel. Au niveau de la déontologie et pour donner confiance aux opérateurs, les participants aux réunions ont été assurés que toutes les informations recueillies resteraient personnelles et confidentielles.

Nous avons indiqué que l'objectif de ces réunions est de savoir si ce dispositif encore inconnu peut être applicable pour les salariés en Iran, en précisant que cette recherche fait l'objet de notre étude de doctorat. Nous avons précisé que les réunions se déroulent sous la forme de séances d'informations d'une heure et demie, basés sur des échanges nombreux. Les personnes désirant entamer un bilan de compétences se sont alors inscrites sur une liste. Nous avons ainsi recueilli 157 volontaires à la suite de ces réunions de présentation.

Les salariés se sont montrés impliqués dès cette phase de présentation. Pendant les différentes réunions effectuées par groupe, nous avons expliqué avec clarté que le bilan de compétences n'aurait pas d'impact immédiat sur leur situation professionnelle, qu'il s'agissait avant tout d'un travail de recherche qui pouvait ouvrir des perspectives nouvelles dans le secteur industriel iranien. Quant à leur situation personnelle, le bilan de compétences a été présenté comme un facteur de prise de conscience de leurs propres capacités.

A notre sens, cette première étape constitue une phase d'imprégnation culturelle, c'est-à-dire la présentation du dispositif d'une démarche novatrice en Iran non pas seulement car le bilan de compétences n'y est pas pratiqué mais aussi en raison du contexte socioculturel. Une telle démarche s'apparente à une promotion d'un nouvel outil qui appelle un minimum de savoir-faire de notre part en matière de communication avec les opérateurs. De ce fait, les responsables des ressources humaines de l'entreprise IKCO nous ont conseillé de ne pas

utiliser dans l'immédiat la notion de *compétence* (*Salâhiat*) mais plutôt d'*habilité* (*Maharât*) ou de *capacité* (*Tavânaey*) lors de nos réunions d'information. Cela s'explique par la connotation négative qui est associée à la notion de compétence dans le monde ouvrier, car le fait d'utiliser la formule bilan de « compétences » pour les participants sous-entendrait selon eux qu'ils n'aient pas les aptitudes nécessaires pour exercer leur fonction. En Iran, le concept de compétence est vu en général comme un acquis (une personne est compétente pour un travail ou ne l'est pas, il n'est pas considéré sous un angle dynamique comme il peut l'être en France, voir première partie de notre thèse). Effectuer un bilan de compétences peut ainsi être vu comme une remise en cause de l'employabilité du salarié.

Au cours d'une deuxième étape, réalisée lors du lancement de notre recherche, et au fil des entretiens, nous avons pu établir un climat de confiance qui nous a permis de mettre en avant peu à peu la notion de compétence, telle qu'elle est définie en France autour des notions de savoir, savoir-être et savoir-faire. Grâce à ce travail de pédagogie établi sur la durée de l'étude, nous pouvons affirmer qu'une appropriation progressive de la notion de compétence des salariés a été initiée.

En ce qui concerne la création de l'échantillon à la suite des réunions de présentations rassemblant 350 salariés, sur les 157 volontaires inscrits sur la liste pour effectuer un bilan de compétences, 80 ont été retenus au hasard dans la phase exploratoire.

Pour des raisons matérielles, qui tiennent d'une part au délai du séjour qui nous était imparti en Iran, et d'autre part, en raison des contraintes matérielles liées au fait d'être seul pour réaliser l'ensemble de l'expérimentation, nous avons choisi de réduire le groupe de personnes incluses dans cette dernière. Sur les 77 opérateurs restants, nous avons retenu 62 participants dans la phase de recherche de sorte qu'ils répondent positivement aux caractéristiques identiques retenues pour les groupes expérimental et contrôle afin de contrôler d'éventuelles variables parasites, à savoir :

- l'âge
- l'état matrimonial (situation conjugale d'une personne au regard de la loi, ici mariés)
- l'ancienneté dans l'entreprise

- le niveau social et le niveau d'études

Les groupes expérimental et contrôle ont été formés de façon aléatoire.

Nous avons effectué une recherche longitudinale en deux temps avec deux groupes d'opérateurs de la chaîne de montage de l'usine automobile Iran Khodro. L'un des groupes (n=32) a bénéficié du bilan de compétences (groupe expérimental) et l'autre (n=30) a servi de groupe de contrôle. Les groupes ont été formés de façon aléatoire.

## 4.3. Date et durée de la recherche

Cette étude est divisée en deux phases, chacune composée de deux étapes :

- La phase exploratoire : elle s'est déroulée du 15 novembre 2010 (avec un pré-test début novembre 2010) au 15 mars 2011 (un post-test à six mois avec un groupe contrôle)

- La phase de recherche : elle s'est déroulée du 1er octobre 2011 au 25 janvier 2012 (un pré-test et un post-test un mois et demi après le bilan de compétences)

## 4.4. La recherche exploratoire

Notre problématique consiste à vérifier si le dispositif du bilan de compétences est applicable dans un pays qui possède ses propres codes sociaux et évolue dans un contexte économique différent de celui des pays européens. L'application d'un bilan de compétences peut-il parvenir aux mêmes effets psychologiques en Iran et en France ? L'application du dispositif du bilan de compétences dans un contexte culturel différent de celui de la France a-t-il des effets bénéfiques pour les salariés ?

A notre connaissance, il semble que dans le contexte particulier de l'industrie automobile, et au-delà dans tous les secteurs du pays, il n'y a pas encore eu d'études ou de démarches qui s'apparentent à un bilan de compétences.

Pour vérifier la pertinence de notre problématique, nous avons effectué notre étude en deux phases, l'une exploratoire et l'autre de recherche. La partie exploratoire nous a aidés

pour nous familiariser avec les situations et problèmes les plus répandus parmi les salariés. Elle nous a permis, en nous confrontant avec les participants et les équipes cadres, de formuler des solutions, des hypothèses et de se sensibiliser avec les outils du bilan de compétences.

A cet effet, nous avons retenu deux groupes de 40 personnes de façon aléatoire sur les 157 volontaires inscrits, pour nos groupes expérimental (EXP) et contrôle (CTR).

Nous avons effectué une étude longitudinale avec pré-test (T1) et post-test (T2). Les deux groupes ont passé un test de stress professionnel ainsi qu'un test de motivation au travail avant l'application du dispositif du bilan de compétences (T1). Nous avons par la suite fait repasser ces deux tests six mois après l'application du bilan de compétences (T2), fin septembre 2011. Nous détaillerons les tests utilisés dans la phase de recherche.

Du 15 novembre 2010 au 15 mars 2011, nous avons appliqué les trois phases du bilan de compétences sur notre groupe expérimental (N=40) en six entretiens, pour une durée totale de dix heures. Nous soulignons que trois bénéficiaires de notre groupe expérimental ont été écartés pour une raison contingente : au moment du post-test ils avaient été mutés dans une autre équipe de travail.

L'échantillon total testé s'élève donc à **77** opérateurs répartis en deux groupes, de la façon suivante :

Groupe expérimental = 37 opérateurs

Groupe contrôle = 40 opérateurs

**Tableau 1 :** Description du niveau d'études et de l'état matrimonial de nos échantillons

| Variable | | Fréquence | % |
|---|---|---|---|
| Niveau d'études | BAC | 68 | 88,3 |
| | BAC +2 | 9 | 11,7 |
| Etat matrimonial | Célibataires | 5 | 6,5 |
| | Mariés | 72 | 93,25 |

**Tableau 2 :** Description de l'âge et ancienneté dans l'entreprise de nos échantillons

| Variable | Min | Max | Moyenne | Ecart-type |
|---|---|---|---|---|
| Age | 22 | 43 | 32 | 3 |
| Ancienneté | 1 | 20 | 9 | 3 |

C'est dans cette phase exploratoire que nous avons été sensibilisé avec les attentes de notre groupe expérimental : meilleure connaissance de soi, meilleure vision des choses, meilleure estime de soi, renforcement de la confiance, capacité de prise de décision, meilleure gestion des problèmes personnels et professionnels, identifier ses forces et faiblesses professionnelles et enfin une diminution du stress.

Fin septembre 2011, six mois après avoir appliqué le bilan de compétences, nous avons réalisé à nouveau les tests de stress professionnel et de motivation au travail (T2) sur nos deux échantillons. A l'issue des tests, le groupe expérimental a suivi des entretiens individuels, d'une durée d'une demi-heure, afin de faire le point avec les participants sur la pertinence du dispositif et recevoir leur point de vue.

Lors de ces entretiens, les volontaires nous ont fait part au cours d'un entretien semi-directif de leur sentiment : ils affirmaient avoir plus confiance en eux, géraient mieux leur stress et étaient plus à même de prendre des décisions. Le dispositif a été perçu comme un soutien efficace et une aide pour la valorisation de leurs compétences. L'estime de soi ainsi que la motivation au travail ont été renforcées, et la confiance en leurs aptitudes augmentée.

Le bilan de compétences aboutit en règle générale à un projet professionnel, personnel, ou à un projet de formation. Dans le cadre de notre recherche, rappelons qu'il a été convenu avec les responsables des ressources humaines qu'aucune promotion n'était prévue dans l'immédiat. Du fait de cette contrainte, nous avons décidé de nous concentrer en particulier sur les projets personnels et les formations centrées sur le développement personnel (ateliers sur la gestion du stress, gestion du temps…), plutôt que sur les programmes permettant une mobilité interne.

Voici le témoignage, recueilli six mois après le terme de l'application du bilan, une personne a quitté l'entreprise pour un autre métier (celui d'agent immobilier) : *Je sentais un véritable besoin de changer de métier et d'entreprise. Pendant plusieurs années je devais effectuer les*

*trajets pour me rendre au travail, avec les horaires contraignants qui me rendaient la vie insupportable. Le bilan m'a permis de me remobiliser sur le métier que j'aime, me permettant de prendre confiance en moi et mes capacités.*

En parallèle, deux bénéficiaires ont quant à eux créé leur propre entreprise tout en gardant leur travail initial chez IKCO. L'un d'eux a déclaré : *Cela faisait longtemps que je voulais faire quelque chose, mais je ne me sentais pas encore prêt, j'avais peur de l'échec et peur de perdre mes économies. Le bilan m'a permis de reprendre confiance en moi et de me lancer dans la réalisation de mon projet.*

## 4.5. Résultats exploratoires analysés au prisme de la sérendipité

Notre étude vise à vérifier l'application du dispositif du bilan de compétences dans un pays où le contexte culturel et social diffère du modèle occidental. Notre objectif est d'en estimer l'effet sur la gestion du stress professionnel et la re-motivation au travail. Cependant, au fil de notre recherche, il s'est avéré que d'autres variables retenaient notre attention, et pouvaient rentrer en compte. Ceci répond au concept de sérendipité, c'est-à-dire la capacité de découvrir, d'inventer, de créer ou d'imaginer quelque chose de nouveau sans l'avoir cherché à l'occasion d'une observation surprenante qui a été expliquée correctement (Danvers, 2012). Les variables ainsi mises en relief sont l'estime de soi, l'auto-connaissance et la capacité à prendre des décisions.

Concernant le test de stress professionnel entre T1 et T2, les conclusions s'avèrent prometteuses, car les résultats de l'analyse de la Covariance (« MANCOVA ») pour le niveau global de stress en post-test étaient significativement plus faibles que le niveau de stress en pré-test, $F(1)=4.57$, $P<0.05$. Malgré tout, nous aurions pu avoir des résultats plus significatifs, car les conditions de passation pour le groupe contrôle n'étaient pas adaptées au bon fonctionnement du test, du fait que les volontaires, par manque de temps, aient rempli les questionnaires sur leur lieu de travail, c'est-à-dire à proximité de la ligne de montage. En ce qui concerne le test de motivation, le résultat n'était pas significatif.

Les résultats issus des derniers tests et entretiens, nous ont montré l'éventuelle pertinence de l'application d'un tel dispositif en Iran. Nous espérons ainsi avoir relativement les mêmes effets psychologiques qu'en France.

C'est à partir des résultats observés lors de la phase exploratoire et de discussions au sein de notre laboratoire que nous avons décidé d'utiliser en parallèle des tests évaluant l'estime et la connaissance de soi, afin qu'ils nous servent d'outils pour notre phase de recherche.

## 4.6. Objectifs de l'étude « Recherche »

Dans le cadre de cette thèse, nous avons cherché à mettre en évidence l'efficacité du bilan de compétences sur les champs psychologiques suivants : renforcement de l'estime de soi, augmentation de l'auto-connaissance, motivation du personnel en parallèle à une diminution du stress professionnel.

Nous savons qu'il peut y avoir un lien entre la gestion du stress et l'estime de soi. Une estime de soi revalorisée peut être un des facteurs pouvant aider à lutter contre le stress professionnel. L'estime de soi est le « sentiment de sa propre valeur en tant que personne » (James, 1892 cité par Danvers, 2009, p.224).Il s'appuie sur quatre composantes : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance et le sentiment de compétence. Comme le souligne Danvers, un déficit d'estime de soi peut se traduire entre autres, par des souhaits d'orientation peu ambitieux, tandis qu'à l'inverse, un individu ayant une meilleure connaissance de soi, sera plus à même de se propulser vers l'avant. L'estime de soi et la réussite sont significativement reliées. Elle est à la fois cause et conséquence de la réussite. Ferrieux *et al.* (1998) montrent eux aussi que le bilan crée un effet positif sur le niveau d'estime de soi.

A partir de ce cadre théorique fournis par ces auteurs et par les travaux de Bandura que nous nous sommes basés pour construire notre phase de recherche afin de vérifier si les travaux menés en Iran pouvaient fournir des résultats comparables avec ceux réalisés en

France. En particulier, il nous semble pertinent d'identifier quelles sont les variables liées à la croyance, à l'image que possède un individu de lui-même. Selon nous, une recherche sur le bilan de compétences doit évaluer les facteurs sous-jacents à l'évaluation personnelle opérée par un individu à l'issue du travail d'identification des compétences accompli avec le conseiller-bilan. De ce processus constructif que peut naître une décision d'orientation de carrière et la motivation pour la mener à bien.

## 4.7. Phase « Recherche »

Avant de commencer la phase de recherche, nous nous sommes entretenus lors d'une réunion avec les responsables des ressources humaines et les chefs d'ateliers, afin de négocier les modalités de passation des différents tests pour les deux groupes (*i.e.*, expérimental *vs.* contrôle), et sommes parvenus à un accord. Les responsables nous ont consacré une heure et demie en dehors des horaires de travail avec les participants avant d'appliquer le bilan de compétences (pré-test T1) en dehors de la ligne de montage, dans une salle à part afin de réaliser les tests, cette heure et demie étant rémunérée par l'entreprise.

En ce qui concerne le post-test (T2), pour les deux groupes (expérimental & contrôle), en fonction de la disponibilité et des remplacements au niveau de la ligne de montage, il a été convenu que les participants (opérateurs) réaliseraient les tests par groupe de 3 à 4, pour une durée d'une heure et demie dans une salle. Cela nous a permis de pouvoir mieux leur expliquer notre démarche ainsi que les aider face à certaines questions du test qui leur paraissaient parfois imprécises.

Le groupe expérimental a bénéficié de six entretiens, pour une durée totale de dix heures réparties de la façon suivante :

- Phase 1, durée : 1h30

- Phase 2, quatre entretiens de 1h45

- Phase 3, durée : 1h30

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs pendant lesquels les thèmes à questionner sont fixés à l'avance mais l'ordre et la forme de présentation sont librement abordés au cours de l'entretien. Cette méthode a été choisie car elle permet d'établir un rapport de confiance entre la personne interviewée et le chercheur. Or, on a signalé précédemment combien la qualité de cette relation interpersonnelle est un facteur clé pour estimer les effets d'un bilan de compétences.

Rappelons ici les modalités communément réalisées lors du déroulement de ce bilan. Le bilan de compétences se compose de trois phases : élaboration, investigation et synthèse (Lemoine, 1998).

- **Phase 1 :**

Elle correspond à l'accueil et l'information sur la démarche du bilan et permet au salarié d'être informé sur les conditions dans lesquelles se déroule le bilan de compétences. Aussi, elle permet d'aborder les méthodes et techniques utilisées : confidentialité et mise en confiance, analyse de la demande par entretien personnalisé, définition des objectifs et des méthodes.

- **Phase 2 :**

Est celle de l'investigation avec aide personnalisée qui analyse successivement, dans une démarche allant du général au particulier : le parcours biographique (personnel et professionnel), les motivations, les intérêts professionnels et personnels. Cette investigation vise enfin à identifier les compétences et les aptitudes du participant. Est ainsi réalisé un recueil des informations en matière de compétences sur une personne.

- **Phase 3 :**

Elle conclut la démarche par un travail de synthèse, restitution et conclusion du bilan. A l'occasion de cette phase un compte-rendu écrit faisant la synthèse de la démarche est remis au participant. Le conseiller en collaboration élabore, en compagnie du bénéficiaire, un projet professionnel personnalisé. La phase 3 permet l'accès aux informations en retour et une réflexion sur soi, la rédaction d'un document de synthèse et vérifie enfin si le bilan a été bien approprié.

Avant la mise en place du dispositif, il est à noter que nous avons adapté notre propre méthode avec celles déjà reconnues et pratiquées afin que l'étude soit en adéquation à la situation particulière de notre environnement.

**La phase 1**

Cette phase a démarré au 1er octobre 2011 : l'objectif de ce premier entretien est tout d'abord d'établir une prise de contact avec une présentation des différentes parties, afin de connaître les attentes et les besoins du bénéficiaire, les informer sur le contenu et les phases du bilan de compétences, la méthodologie et la déontologie ainsi que sur le rôle du consultant et du bénéficiaire. Le démarrage de notre entretien a été ciblé, structuré, organisé en fonction de nos finalités recherchées. Ces finalités sont centrées sur trois questions principales:

- Quels sont les objectifs des volontaires concernant le bilan de compétences en rapport à leur emploi actuel ?

- Quels sont leurs principales difficultés rencontrées au travail ?

- Quelles sont leurs attentes et besoins personnels concernant cette démarche ?

Après avoir effectué le premier entretien, le bénéficiaire passe le test **IRMR** (Inventaire des Intérêts Professionnels – Bernaud & Priou, 1985) qui est basé sur la typologie de Holland, (1992) : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant et Conventionnel (RIASEC). L'IRMR s'appuie sur le fait que la plupart des individus ont des idées stéréotypées sur la nature des métiers et élaborent à partir de ces idées leurs choix professionnels. Ces stéréotypes peuvent être regroupés en douze catégories homogènes : plein air, techniques, médical, esthétique, littéraire, musical, service social, contact personnel, travail de bureau, calcul, etc.

Ce test propose au participant neuf listes de douze professions à ordonner, puis il lui est demandé d'indiquer trois professions préférées appartenant ou non aux métiers listés.

La correction est effectuée à l'aide d'un logiciel.

**La phase 2**

Nous nous sommes centrés sur l'analyse du parcours personnel et professionnel des participants, car c'est à travers le récit des expériences professionnelles et personnelles que le bénéficiaire identifie ses aptitudes, ses compétences, prend conscience de ses motivations, de ses attentes vis-à-vis du travail et de ses centres d'intérêt, comme le souligne Lemoine (2002).

Nous nous sommes centrés notamment sur les intérêts, les atouts et les motivations personnelles et professionnelles du participant. Trois séances d'entretiens ont été consacrées à identifier les aspirations et les aptitudes, à analyser les potentialités, les possibilités et repérer les compétences. A l'issue de la première séance, nous avons introduit la notion de **compétence** à la place des mots utilisés auparavant lors des réunions d'information pour trouver des volontaires en leur expliquant que « la notion de compétence » est caractérisée par différents types de savoirs qu'une personne possède : savoirs en général, savoir être et savoir faire.

Lors de la deuxième séance de cette phase (2), nous avons mené un entretien autour des notions du travail, des relations et du rôle de chacun dans l'organisation. C'est ainsi que nous avons amené le participant à présenter et à expliquer sa propre perception, et à partir de là, l'évaluation de sa situation, des problèmes qu'il rencontre, des collègues avec qui il doit résoudre ses problèmes et les relations qu'il entretient avec eux.

Entre la deuxième et troisième séance, un délai de deux semaines a été donné aux participants afin qu'ils établissent leur « portefeuille de compétences » inspiré des modèles utilisés en France, que nous avions mis à leur disposition avec les informations relatives à sa réalisation, non pas dans le but d'une VAE mais pour mieux cerner la vision des salariés sur leurs compétences. A la fin de chacune des quatre séances, le bénéficiaire passe un test de :

**- Personnalité** (NEO-FFI – Costa & McCrae, 1992) : c'est la version réduite du NEO-PI-R, le temps de passation est de dix à quinze minutes et le nombre d'items est réduit à 60. Ce test mesure cinq dimensions : **Névrosisme, Extraversion, Agréabilité, Conscience et Ouverture.**

**- Raisonnement mécanique :** Differential Aptitude Tests (**DAT**) de Bennett ; Seashore et Wesman (1962), sélectionné par rapport aux activités de travail. (Annexe 2)

**- Motivation :** Evaluation des racines professionnelles qui intègre huit facteurs :

- Sécurité / stabilité / Identification à l'organisation

- Autonomie /Indépendance

- Expertise /Technicité

- Management

- Esprit d'entreprise

- Sens du service /Dévouement à une cause

-Goût du challenge

- Qualité de vie

Avant de commencer la quatrième séance, nous demandions au salarié participant d'évaluer, en donnant une note sur une échelle de 0 à 10, l'efficacité de cet outil selon son point de vue.

Ensuite, nous effectuons un entretien clinique. En effet, à ce stade, la nature de la relation qui s'est installée entre nous et le bénéficiaire est essentiellement basée sur la confiance, le respect et l'empathie. C'est une situation active et d'interaction qui se construit ensemble.

Nous nous sommes centrés sur un des problèmes individuels : « les pensées automatiques négatives » telles que définies par la psychologie cognitive (Young, 2005, p. 285), encourageant ainsi le bénéficiaire à verbaliser ce qui lui pose problème, car grâce à cette méthode nous pouvons recueillir un maximum d'informations sur la problématique de la personne. Nous avons ici aussi procédé à un entretien semi-directif afin que les réponses soient libres pour le sujet.

L'entretien enfin terminé, nous réitérons la demande de notation sur la satisfaction finale du bénéficiaire du bilan de compétences, dont la nouvelle note s'avère augmentée.

La moyenne obtenue des 32 volontaires avant le quatrième entretien de la phase 2 du bilan de compétences est égale à M=5,8 (note maximale = 10).

Après le quatrième entretien, la moyenne obtenue est égale à M=7,7.

Nous constatons une hausse de satisfaction des bénéficiaires sur le processus du bilan de compétences. En tant qu'outil, cela a des effets sur leur perception ; c'est ce qui ressort du

témoignage des personnes accompagnées. Nous en concluons que l'entretien clinique est un outil complémentaire pour les entretiens habituels en psychologie du travail.

**La phase 3**

Dans cette phase, nous avons fait un compte rendu des résultats pour les bénéficiaires :

- accès aux informations sur soi ;

- synthèse des informations recueillies ;

- vérification de l'appropriation des données par le bénéficiaire (meilleure connaissance de soi, de ses compétences et satisfaction) ;

- soutien à la réflexion personnelle et à l'analyse de la situation ;

- remise d'un document de synthèse personnel et confidentiel.

Nous avons terminé cette étape le 25 janvier 2012. Le protocole du bilan de compétences construit et utilisé figure en annexe (cf. annexe 2).

# 5. Méthodologie

Nous allons ici présenter pour chaque aspect de notre étude les différentes méthodes utilisées.

## 5.1. Tests utilisés pour estimer les variables dépendantes

### 5.1.a. Estime de soi

Il s'agit d'une variable importante dans la réussite professionnelle. L'instrument utilisé est l'inventaire d'estime de soi de S. CooperSmith (SEI, 1984) forme adulte qui comporte 58 items, décrivant des sentiments, des opinions ou des réactions d'ordre individuel, auxquels le sujet doit répondre en cochant la case « Me ressemble » ou « Ne me ressemble pas ». Ce test mesure les attitudes évaluatives envers soi-même dans les domaines sociaux, familiaux, personnels et professionnels et il permet d'évaluer l'estime de soi globale.

### 5.1.b. Auto-connaissance

Le questionnaire utilisé est celui créé par Gaudron, Bernaud, et Lemoine (2001), qui a pour objectif de repérer le niveau de connaissance de soi à la fois sur ses caractéristiques et sur sa conduite.

Afin d'utiliser ce test encore inconnu en Iran, nous avons eu recours à la méthode dite de la « traduction à rebours ». Cette procédure consiste à traduire l'échelle de la langue d'origine (ici le Français) en Persan, pour ensuite retraduire cette version Persane à la langue d'origine (ici le Français) par un traducteur indépendant. Les deux versions Françaises sont alors comparées, ce qui permet de s'assurer que la traduction Persane conserve l'idée de l'échelle originale (Brislin, Lonner, & Thorndike, 1973).

Ce questionnaire comporte 32 items organisés en deux parties. Une première partie où les modalités de réponses sont en 4 niveaux de « oui » à « non ». Puis une seconde partie où les modalités de réponses sont organisées comme suit : 4 niveaux de « très souvent » à « presque jamais ». Ainsi, les 32 items se répartissent en quatre dimensions :

-items concernant l'auto-attention portée à sa conduite

-items portant sur l'élaboration du projet

-items sur l'image générale de soi

-items caractérisant l'auto-emprise

### 5.1.c. Stress professionnel

Ici, nous avons utilisé le test **OSI** (Inventaire de Stress Professionnel – Osipow, 1987), permettant de mener des travaux favorisant la prise en charge individuelle et collective du phénomène de stress vers une amélioration du bien-être au travail. C'est un outil de mesure opérationnel, son objet est de proposer une mesure générique capable de s'adapter à différents environnements et niveaux professionnels. Il mesure de façon concise trois dimensions dans le domaine de l'ajustement professionnel, c'est-à-dire l'adaptation de l'individu à son milieu de travail et à la tâche.

Les dimensions mesurées sont :

- Le stress professionnel
- La tension psychologique
- Les ressources d'adaptation (*copings*)

**OSI** est alors composé de 140 questions réparties en trois sections :

- **Section 1** : *Occupational Role Questionnaire* (**ORQ**), composée de 60 questions mesurant le stress professionnel par six échelles et abordant les facteurs de stress liés à la formation du travailleur et susceptibles de lui occasionner du stress. Les questions composant ce questionnaire se répartissent en six dimensions :

-**surcharge du rôle** : travail demandé par rapport aux ressources/capacités du travailleur à accomplir les tâches demandées.

- **insuffisance des rôles** : évaluation de l'adéquation entre formation individuelle, instruction, habilité, expérience ainsi que les exigences du travail.

- **ambiguïté de rôle** : clarté des priorités, attentes et critères d'évaluation pour le travailleur.

- **limite de rôle** : sentiment du travailleur d'incompatibilité des demandes de rôle.

-**responsabilité** : impression d'avoir beaucoup de responsabilités pour la performance et le bien-être des autres dans le travail.

- **environnement physique** : exposition à des conditions physiques extrêmes ou à des substances dangereuses.

Les modalités de réponses sont réparties en cinq niveaux échelonnés comme suit : « Jamais, Occasionnellement, Souvent, Habituellement, La plupart du temps ».

- **Section 2** : *Personal Strain Questionnaire* (**PSQ**), composé de 40 questions mesurant la tension psychologique par quatre échelles : Tension professionnelle, psychologique, interpersonnelle, et physique.

- **Section 3** :*Personal Ressource Questionnaire* (**PRQ**), comprenant 40 questions mesurant les ressources d'adaptation par quatre échelles : Divertissement, prise en charge de soi, contexte social, adaptation rationnelle et cognitive.

Il est possible de ne faire passer qu'une ou deux des sections du questionnaire plutôt que les trois. Nous nous sommes donc focalisés sur la première section (**ORQ**), étant donné que nous nous focalisons sur la variable de stress professionnel.

### 5.1.d. Motivation au travail

Le support utilisé est celui de Bradley E. Wright (2004). Il permet de mettre en évidence le rôle que joue le contexte professionnel sur la motivation au travail des salariés. Le questionnaire est composé de six items répartis en deux parties. Une première partie comportant trois items :

- Q1 : « pour réaliser mon travail malgré les problèmes existants, je fais de mon mieux ».

-Q2 : « j'aime commencer mon travail plus tôt que prévu ou alors rester plus longtemps afin de le finir ».

-Q3 : « il m'est difficile de trop m'impliquer dans mon travail ».

Les modalités de réponse sont formulées en six niveaux échelonnés à partir d'un point de vue négatif : fortement en désaccord, généralement en désaccord, pas d'accord, d'accord, généralement d'accord, assez d'accord.

Puis une deuxième partie comportant également trois items :

-Q4 : « je ne travaille probablement pas autant que d'autres personnes qui font le même travail ».

-Q5 : « dans mon travail, je travaille plus que ce que l'on attend de moi ».

-Q6 : « le temps passe lentement quand je suis au travail ».

Cette seconde partie est constituée de cinq niveaux de réponse : jamais, rarement, parfois, souvent, toujours.

## 5.2. Mode de passation des tests

Les deux groupes (expérimental et contrôle) ont été réunis ensemble dans une salle avec un temps de passation d'une heure et demie. Dans un premier temps, ils ont tous passé le questionnaire d'estime de soi, puis le questionnaire d'auto-connaissance, le test sur le stress professionnel et enfin celui sur la motivation. Nous mettons en annexe les questionnaires utilisés lors de la phase « Recherche » (cf. annexe 1).

Entre la première passation des tests (T1) et la deuxième (T2), une période de cinq mois et demi s'est écoulée, dont quatre mois correspondant au temps du déroulement du bilan de compétences pour le groupe expérimental.

## 5.3. Hypothèses formulées dans notre étude

Les tests ont été sélectionnés pour répondre à la problématique principale autour de laquelle s'articule cette étude: l'application du dispositif du bilan de compétences dans un contexte culturel présenté comme différent de celui de la France a-t-il des effets bénéfiques pour les salariés ?

Plus précisément dans le cadre de cette recherche, nous avons pour objectif de vérifier les effets du bilan de compétences sur les variables : estime de soi, auto-connaissance, stress professionnel et motivation au travail.

Nous avons ainsi formulé quatre hypothèses principales :

H1 : Le bilan de compétences a un effet positif sur l'estime de soi du salarié.

H2 : Le bilan de compétences apporte une meilleure connaissance de soi au salarié.

H3 : Le bilan de compétences aide à une meilleure gestion du stress au travail.

H4 : Le bilan de compétences renforce la motivation au travail du salarié.

# 6. Résultats

L'objectif de cette recherche est d'étudier les effets psychologiques du bilan de compétences sur les salariés travaillant dans le secteur industriel.

A l'issue des différents tests, l'analyse des données a été réalisée à l'aide des statistiques inférentielles telles que l'analyse de covariance, celle-ci nous permettant de tester statistiquement chacune de nos hypothèses, en nous basant sur la moyenne des notes obtenues lors des différents questionnaires.

Pour mettre à l'épreuve nos hypothèses, nous avons effectué des analyses de covariances multi-variées (MANCOVA) et (ANOVA) à l'aide du logiciel **SPSS 16** (Carver & Nash, 2011), l'utilisation de ces derniers est indiquée par le plan quasi-expérimental avec un pré-test.

Concernant la variable dépendante « motivation », nous avons utilisé une ANCOVA car cette dernière n'est pas composée de sous-facteurs. A l'inverse, pour les autres variables (estime de soi, auto-connaissance et stress professionnel), nous avons réalisé une MANCOVA afin de prendre en compte les différents sous-facteurs.

## 6.1. Statistiques descriptives

Nous donnons ici une présentation de la répartition de nos deux groupes à travers les tableaux 3 et 4 et en fonction des niveaux d'études, d'âge et d'ancienneté dans l'entreprise.

**Tableau 3** Statistiques Descriptives : Niveau d'études

| Groupe | Niveau* | Fréquence | % |
|---|---|---|---|
| **Expérimental** | **BAC** | **27** | **84,4** |
| | **BAC+2** | **5** | **15,6** |
| | **Total** | **32** | **100** |
| **Contrôle** | **BAC** | **29** | **96,7** |
| | **BAC+2** | **1** | **3,3** |
| | **Total** | **30** | **100** |

*Niveau indiqué selon l'équivalent français

**Tableau 4** Statistiques Descriptives : Age et Ancienneté dans l'entreprise

| Groupe | Variable | Min | Max | M | SD |
|---|---|---|---|---|---|
| **Expérimental** | **Age** | **29** | **43** | **33,31** | **3,39** |
| | **Ancienneté** | **6** | **19** | **10,81** | **2,61** |
| **Contrôle** | **Age** | **23** | **41** | **32,23** | **3,61** |
| | **Ancienneté** | **2** | **16** | **9,27** | **3,13** |

Rappelons que les deux groupes ont le même statut familial, c'est-à-dire qu'ils sont mariés.

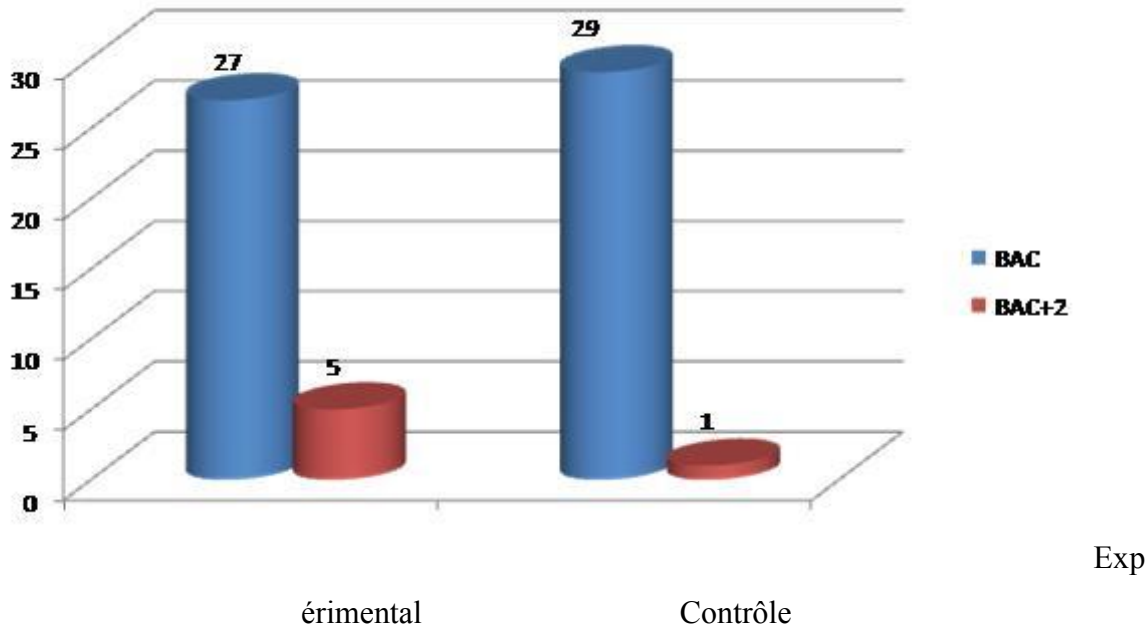



**Figure 4 :**Répartition des individus par niveau d'études

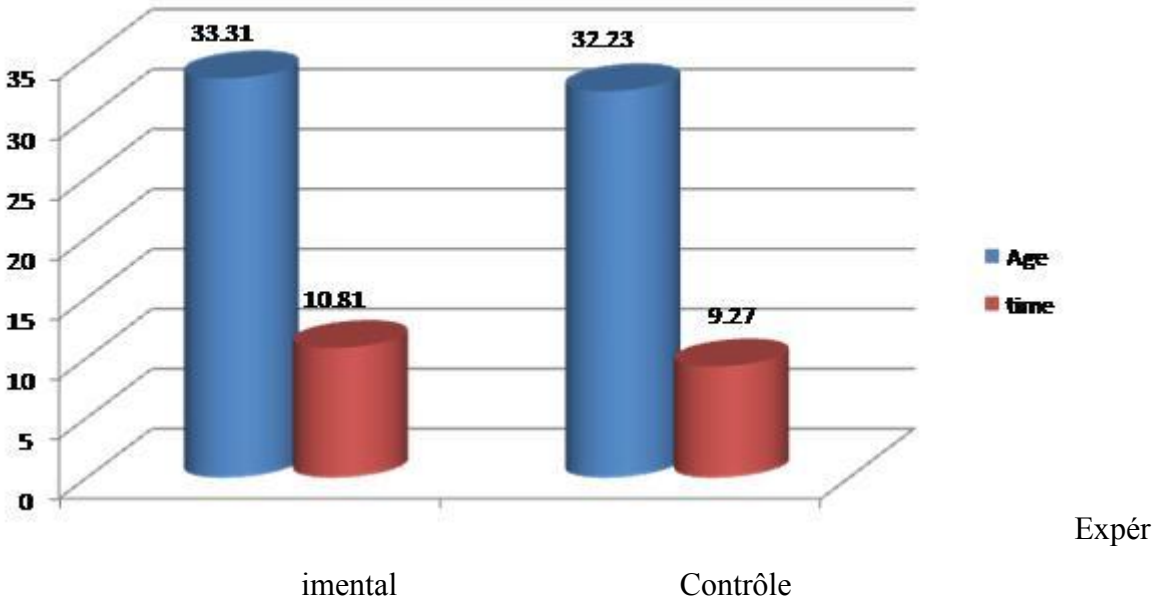



**Figure 5 :** Répartition des individus par moyenne d'âge et d'ancienneté dans l'entreprise

# 7. ANALYSE DES DONNEES PAR VARIABLE

## 7.1. ESTIME DE SOI

Rappelons que notre première hypothèse générale est :

H1 : Le bilan de compétences a un effet positif sur l'estime de soi du salarié.

Nous avons formulé quatre hypothèses opérationnelles pour concrétiser cette hypothèse générale.

H1a : Les salariés ayant participé au dispositif du bilan de compétences auront une estime de soi *générale* plus élevée que le groupe n'ayant pas participé au bilan.

H1b : A l'issue du bilan, l'estime de soi *familial* sera renforcée en comparaison avec le groupe contrôle.

H1c : La participation au bilan permet une augmentation de l'estime de soi *sociale* par rapport au groupe contrôle.

H1d : Les participants du dispositif du bilan auront une estime de soi *professionnelle* plus importante par rapport au groupe contrôle.

Comme nous montre le tableau 5,nous constatons des différences de moyennes entre les pré-tests et les post-tests. Afin de vérifier que ces différences sont significatives, nous avons utilisé une MANCOVA.

**Tableau 5 :** Statistiques descriptives sur le facteur « Estime de soi » et ses sous-facteurs

| Variable | Groupe Expérimental | | | | Groupe Contrôle | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pré-test | | Post-test | | Pré-test | | Post test | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| **Estime Générale** | 19.87 | 3.94 | 23.12 | 3.30 | 19.47 | 4.89 | 19.10 | 4.96 |
| **Estime Familiale** | 6.56 | 1.41 | 7.44 | 1.01 | 6.17 | 1.86 | 6.03 | 1.59 |
| **Estime Sociale** | 6.12 | 1.50 | 7.28 | 1.02 | 6.13 | 1.43 | 6.37 | 1.35 |
| **Estime Professionnelle** | 5.25 | 1.46 | 6.50 | 1.05 | 5.50 | 1.38 | 5.30 | 1.26 |
| **Estime de soi Globale** | 37.81 | 6.34 | 44.35 | 5.61 | 37.27 | 8.02 | 36.80 | 7.41 |

Afin de tester la significativité de l'effet, nous avons vérifié les hypothèses préalables avec la perspective de garder la puissance de ce test. Ces hypothèses sont l'homogénéité des variances qui sont testées par le test de LEVENE (Dagnelie, 2006, p. 199), et la normalité des variables dépendantes mesurées par le test de Kolmogorov-Smirnov de notre échantillon (Dagnelie, 2006, p. 66).

**Tableau 6 :** Test de Levene

| post-test | F | Degré de liberté 1 | Degré de liberté 2 | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| Estime générale | .056 | 1 | 60 | .813 |
| Estime familiale | .529 | 1 | 60 | .470 |
| Estime sociale | 1.960 | 1 | 60 | .167 |
| Estime professionnelle | .399 | 1 | 60 | .530 |
| Estime de soi globale | .002 | 1 | 60 | .968 |

Le test de Levene révèle avec 97% de chance de se tromper que l'homogénéité de notre échantillon n'est pas différente d'une population homogène.

**Tableau 7 :** Résultats du test de Kolmogorov-Smirnov

| Variable | Skewness | Z K-S | Sig |
|---|---|---|---|
| Estime générale | -1.68 | 1.95 | 0.59 |
| Estime familiale | -1.57 | 1.90 | 0.68 |
| Estime sociale | -0.97 | 1.88 | 0.81 |
| Estime professionnelle | -0.45 | 1.58 | 0.28 |
| Estime de soi globale | -1.34 | 1.43 | 0.79 |

Le test de Kolmogorov-Smirnov indique avec 79% de chance de se tromper que notre distribution n'est pas différente d'une distribution normale.

Les conditions étant réunies, nous avons réalisé notre MANCOVA.

**Tableau 8 :** Tests multi-variés

| Test | Value | F | Df | Sig |
|---|---|---|---|---|
| **Hotelling's Trace** | 0.658 | 8.723 | 4,000 | 0.001 |

D'après le test de Hotelling trace, nous avons observé qu'au moins un des sous-facteurs a un effet significatif, $F(4)=8\ .7$, $p=0.001$. Par là, nous avons identifié précisément quelle(s) sous-facteur(s) influence(nt) le niveau d'estime de soi.

**Tableau9 :**Test des effets inter-sujets

| Variable | SS | Df | MS | F | Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| **Estime générale** | 212.99 | 1 | 212.99 | 19.45 | P<0.01 |
| **Estime familiale** | 19.69 | 1 | 19.69 | 17.69 | P<0.01 |
| **Estime sociale** | 13.13 | 1 | 13.13 | 10.84 | P<0.01 |
| **Estime professionnelle** | 22.43 | 1 | 22.43 | 21.87 | P<0.01 |
| **Estime de soi** | 750.29 | 1 | 750.29 | 27.68 | P<0.01 |

Comme le montrent les résultats de la MANCOVA (Tableau9), pour tous les sous-facteurs de l'estime de soi il y a une différence significative au post-test pour le groupe expérimental :

- $F(1)=19.45$, $p<0.01$, donc le niveau d'estime générale est significatif.

- $F(1)=17.69$, $p<0.01$, donc le niveau d'estime familiale est significatif.

- $F(1)=10.84$, $p<0.01$, donc le niveau d'estime sociale est significatif.

- $F(1)=21.87$, $p<0.01$, donc le niveau d'estime professionnelle est aussi significatif.

Le niveau d'estime de soi globale en post-test était significativement plus élevé que le niveau d'estime de soi globale en pré-test, $F(1)=27.68$, $p<0.01$. Ceci indique l'efficacité du bilan de compétences sur la variable estime de soi de notre échantillon, nous pouvons donc confirmer notre hypothèse générale 1.

## 7.1.a. Fidélité du test choisi

Dans notre recherche, la fidélité valide la manière dont est construit le test d'un point de vue temporel. Il s'agit de vérifier que la note obtenue pour un participant reste cohérente dans le temps. Afin d'évaluer la fidélité de notre échelle, nous avons de manière classique calculé l'alpha de Cronbach (Carricano, Poujol, & Bertrandias, 2010). Ce test détermine en effet si plusieurs items d'une échelle mesurent bien la même dimension psychologique. La valeur du coefficient est variable entre 0 et 1.

Il est estimé que :

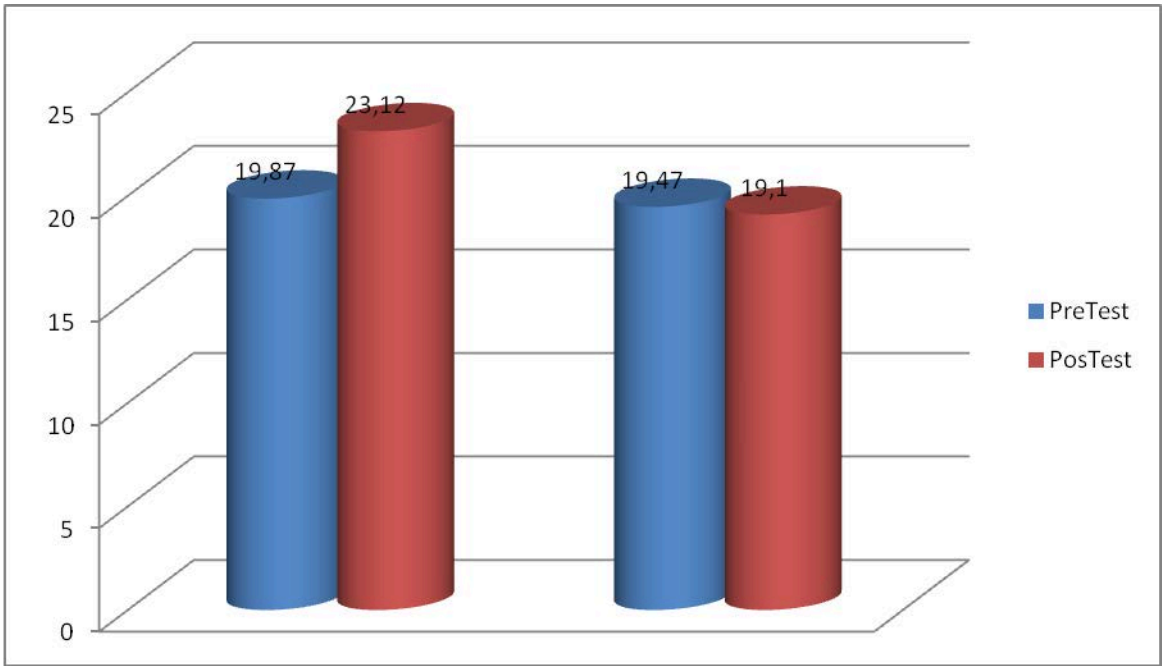
- Entre 0 et .50: Valeurs insuffisantes.

- Entre .50 et .70: Valeurs Limites.

- Entre .70 et 99: Valeurs élevée ou très élevées.

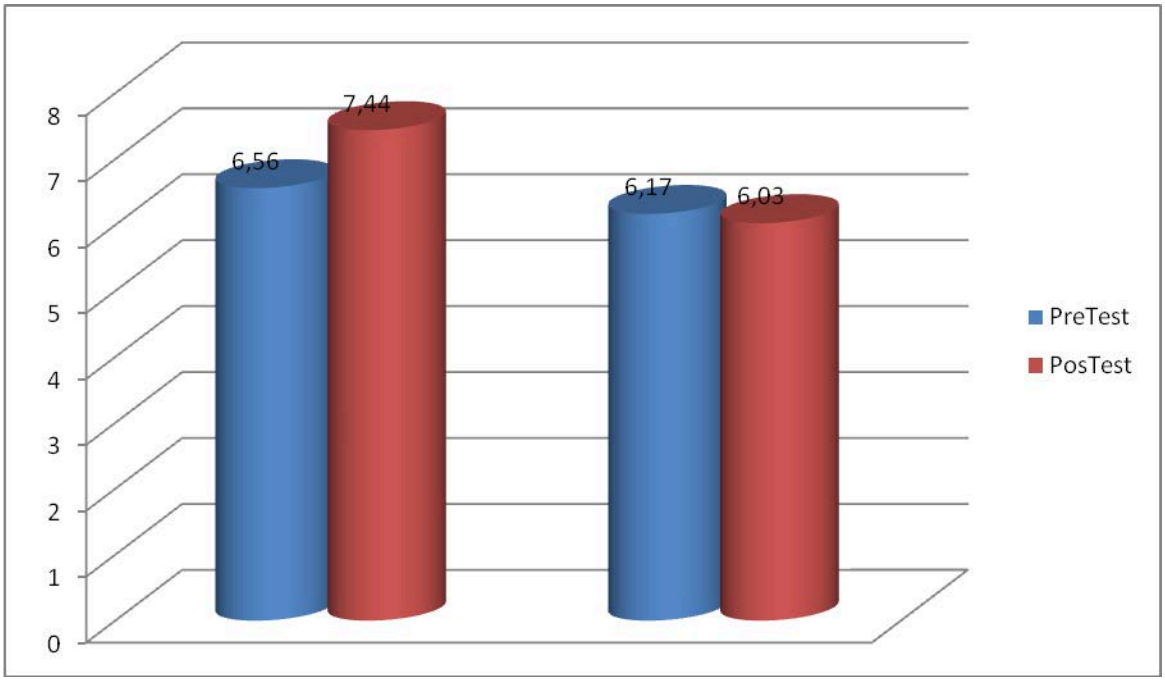
Concernant l'inventaire de l'estime de soi, l'Alpha de Cronbach pour le pré-test est égal à 0.895>0.7, ce qui indique une bonne fidélité de notre échelle.

Au niveau du post-test, l'Alpha de Cronbach est égal à 0.92>0.7, ce qui indique une fidélité très élevée de notre échelle.



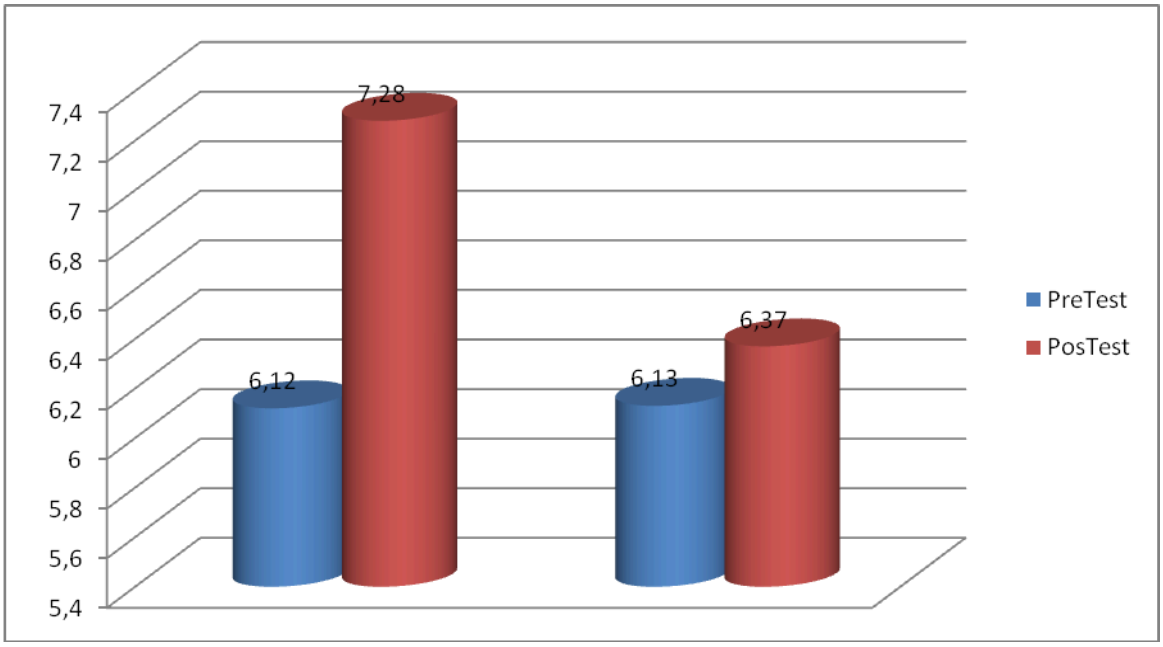

Expérimental Contrôle

**Figure 6 :** comparaison des moyennes des 2 groupes sur l'estime générale



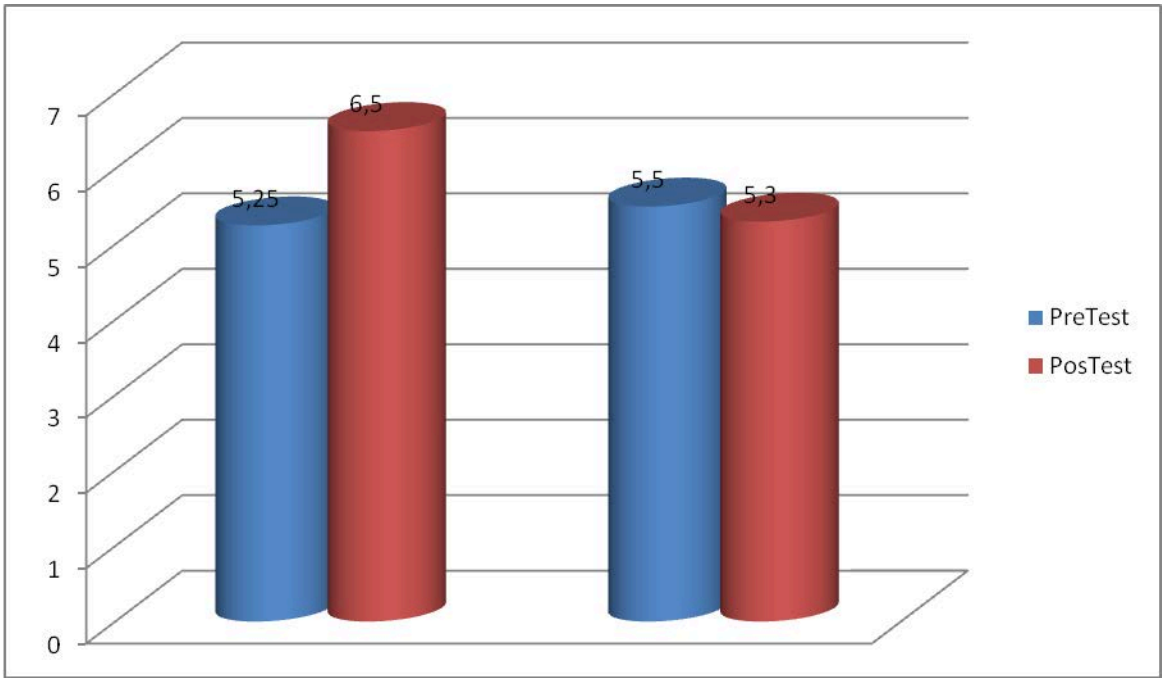

Expérimental Contrôle

**Figure 7 :** comparaison des moyennes des 2 groupes sur l'estime familiale




Expérimental Contrôle

**Figure 8 :** comparaison des moyennes des 2 groupes sur l'estime sociale




Expérimental Contrôle

**Figure 9 :** comparaison des moyennes des 2 groupes sur l'estime professionnelle

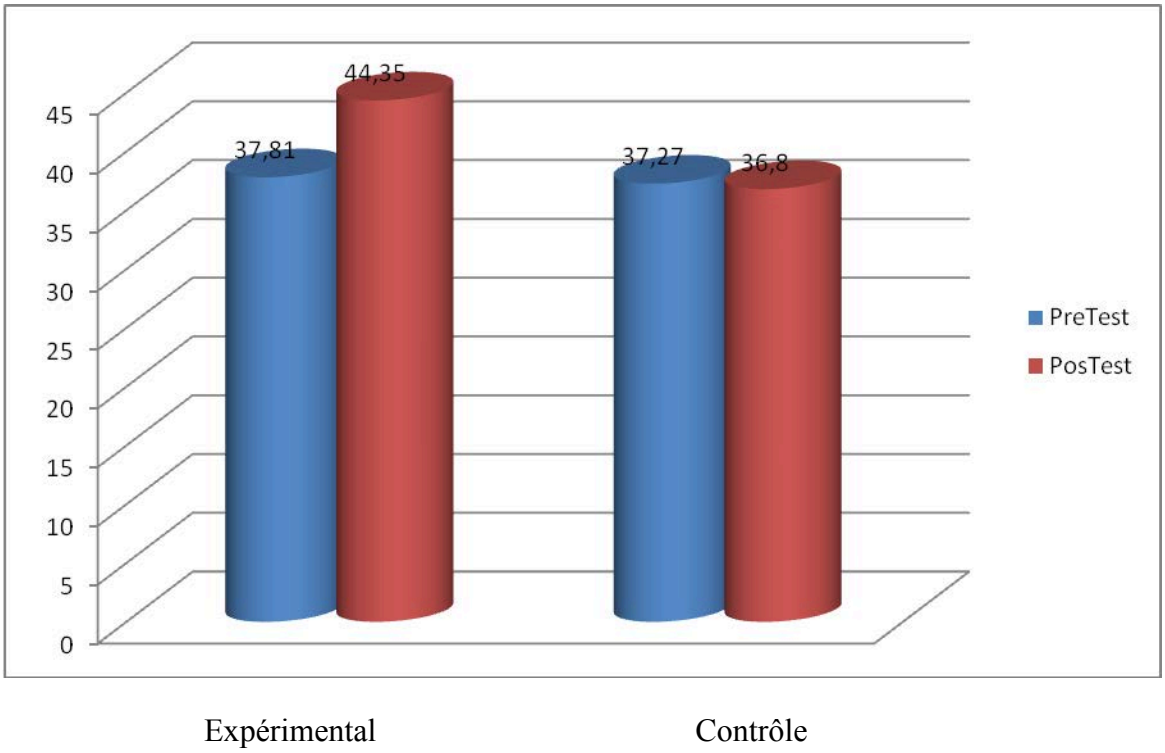



**Figure 10 :** comparaison des moyennes des 2 groupes sur l'estime de soi globale

## 7.2. AUTO-CONNAISSANCE/CONNAISSANCE DE SOI

Pour rappel, voici les quatre facteurs qui composent la notion de connaissance de soi :

- L'auto-attention,

- L'élaboration de projet,

- L'image générale de soi,

- L'auto-emprise.

Notre hypothèse générale pour cette variable est :

H2 : Le bilan de compétences apporte une meilleure connaissance de soi pour le salarié.

Nous avons ainsi formulé quatre hypothèses opérationnelles pour concrétiser cette hypothèse générale.

- H2a : Le bilan de compétences apporte une meilleure auto-connaissance des salariés par rapport au groupe n'ayant pas suivi le bilan.

- H2b : Les salariés du bilan auront plus de facilités à élaborer leurs projets personnels et professionnels par rapport aux autres salariés.

- H2c : Les participants au dispositif du bilan auront une image de soi renforcée en comparaison avec ceux du groupe contrôle.

- H2d : Le bilan de compétences augmente l'auto-emprise des salariés par rapport aux sujets n'ayant pas suivi ce dispositif. L'auto-emprise ici présentée est la capacité du sujet d'agir sur sa propre conduite selon la définition de Pellois (2004, p. 261)

Pour vérifier nos hypothèses nous nous attendions à ce qu'il y ait une différence de moyenne entre pré-test et post-test pour le groupe expérimental. Le tableau10 donne un aperçu descriptif de la moyenne des deux groupes en T1 et T2.

**Tableau 10 :** Statistiques descriptives sur le facteur « Auto-connaissance » et sous-facteurs

| **Variable** | **Expérimental** | | | | **Contrôle** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pré-test | | Post-test | | Pré-test | | Post-test | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| **Image de soi** | 30.25 | 5.46 | 36.68 | 2.92 | 27.87 | 6.22 | 29.37 | 4.20 |
| **Auto-attention** | 46.22 | 6.59 | 52.56 | 4.48 | 45.23 | 4.80 | 45.77 | 4.45 |
| **Elaboration de projet** | 40.72 | 6.91 | 47.25 | 4.17 | 38.40 | 5.51 | 40.33 | 4.06 |
| **Auto-emprise** | 26.22 | 4.41 | 30.34 | 2.68 | 25.30 | 3.06 | 26.43 | 6.37 |
| **Auto-connaissance** | 143.69 | 21.56 | 166.66 | 12.31 | 136.80 | 15.88 | 141.90 | 15.15 |

Il s'agit à présent de regarder d'un point de vue statistique les différences de façon de repérer celles qui sont significatives. C'est l'objet du traitement statistique par MANCOVA.

Pour cela, nous avons vérifié les hypothèses d'homogénéité (test de Levene) et de normalité (Kolmogorov-Smirnov) de notre échantillon.

Le test de Kolmogorov-Smirnov (Tableau 11) indique avec 79% de chance de se tromper que notre distribution n'est pas différente d'une distribution normale.

**Tableau 11 :** Résultats au test de Kolmogorov-Smirnov

| Variable | Skewness | Z K-S | Sig |
|---|---|---|---|
| **Image de soi** | 0.61- | 0.77 | 0.59 |
| **Auto-attention** | -0.13 | 0.72 | 0.68 |
| **Elaboration de projet** | 17.-0 | 0.64 | 0.81 |
| **Auto-emprise** | 2.89 | 0.99 | 0.28 |
| **Auto-connaissance** | -0.29 | 0.65 | 0.79 |

Le test de Levene révèle avec 75% de chance de se tromper que l'homogénéité de notre échantillon n'est pas différente d'une population homogène.

**Tableau 12 :** Test de Levene

| Variable | F | $Df_1$ | $Df_2$ | Sig. |
|---|---|---|---|---|
| **Image de soi** | 1.58 | 1 | 60 | 0.21 |
| **Auto-attention** | 0.25 | 1 | 60 | 0.62 |
| **Elaboration de projet** | 0.64 | 1 | 60 | 0.43 |
| **Auto-emprise** | 1.06 | 1 | 60 | 0.31 |
| **Auto-connaissance** | 0.10 | 1 | 60 | 0.75 |

Les conditions étant réunies, nous avons réalisé notre MANCOVA.

D'après le test de Hotelling trace, nous avons remarqué qu'au moins un des sous-facteurs a un effet significatif, $F(5)=12.25$, $p=0.001$. Nous avions identifié précisément quelle(s) sous facteur(s) influence(nt) le niveau d'auto-connaissance.

**Tableau 13 :** Tests multi-variés

| Test | Value | F | Df | Sig |
|---|---|---|---|---|
| **Hotelling's Trace** | 1.20 | 12.25 | 5 | 0.001 |

**Tableau 14 :** Test des effets intra-sujets

| Variable | SS | Df | MS | F | Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| **Image de soi** | 641.58 | 1 | 641.58 | 58.86 | P<0.01 |
| **Auto-attention** | 524.04 | 1 | 524.04 | 35.25 | P<0.01 |
| **Elaboration de projet** | 551.26 | 1 | 551.26 | 39.64 | P<0.01 |
| **Auto-emprise** | 180.13 | 1 | 180.13 | 8.66 | P<0.01 |
| **Auto-connaissance** | 7170.62 | 1 | 7170.62 | 51.22 | P<0.01 |

Le test des effets inter-sujets nous a montré que pour tous les sous-facteurs et le niveau de l'auto-connaissance en post-test, nous avons observé des différences significatives :

-$F(1)=58.86$, $p<0.01$, donc le niveau de l'image de soi est significatif.

-$F(1)=35.25$, $p<0.01$, donc le niveau d'auto-attention est significatif.

-$F(1)=39.64$, $p<0.01$, donc le niveau d'élaboration de projet est significatif.

-$F(1)=8.66$, $p<0.01$, donc le niveau d'auto-emprise est aussi significatif.

Nos quatre hypothèses opérationnelles ont été ainsi confirmées. Nous avons remarqué que le niveau de l'auto-connaissance en post-test était significativement plus élevé que le niveau d'auto-connaissance en pré-test, $F(1)=51.22$, $p<0.01$ ; ceci indique l'efficacité du bilan de compétences sur la variable connaissance de soi de notre échantillon. Nous avons donc confirmé notre hypothèse générale 2.

Concernant le test d'auto-connaissance, l'Alpha de Cronbach pour le pré-test est égal à 0.923>0.7, ce qui indiquait une bonne fidélité de notre échelle.

Pour ce qui est du post-test, l'Alpha de Cronbach était égal à 0.912>0.7, ce qui indiquait une bonne fidélité de notre échelle.

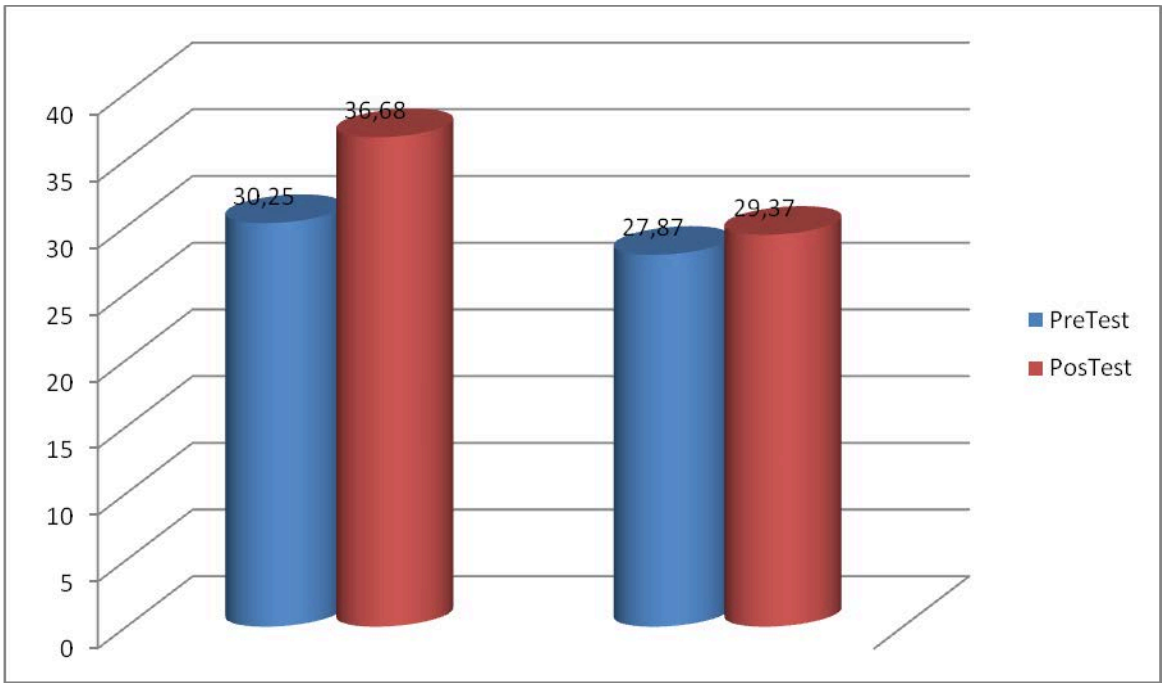
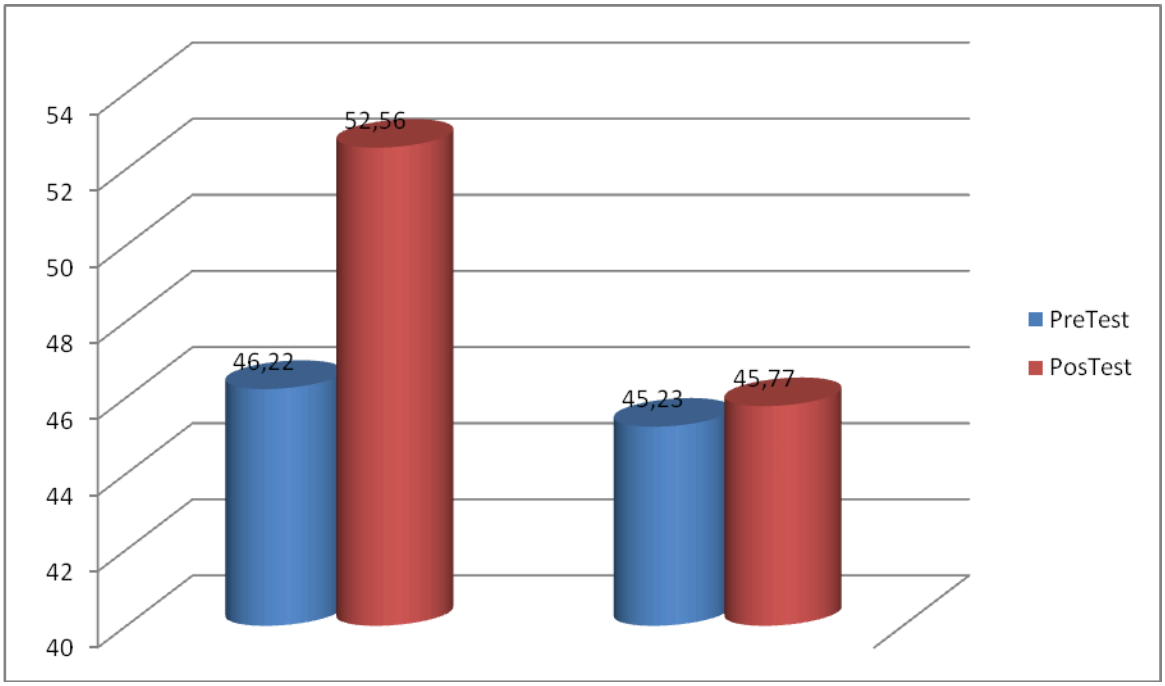
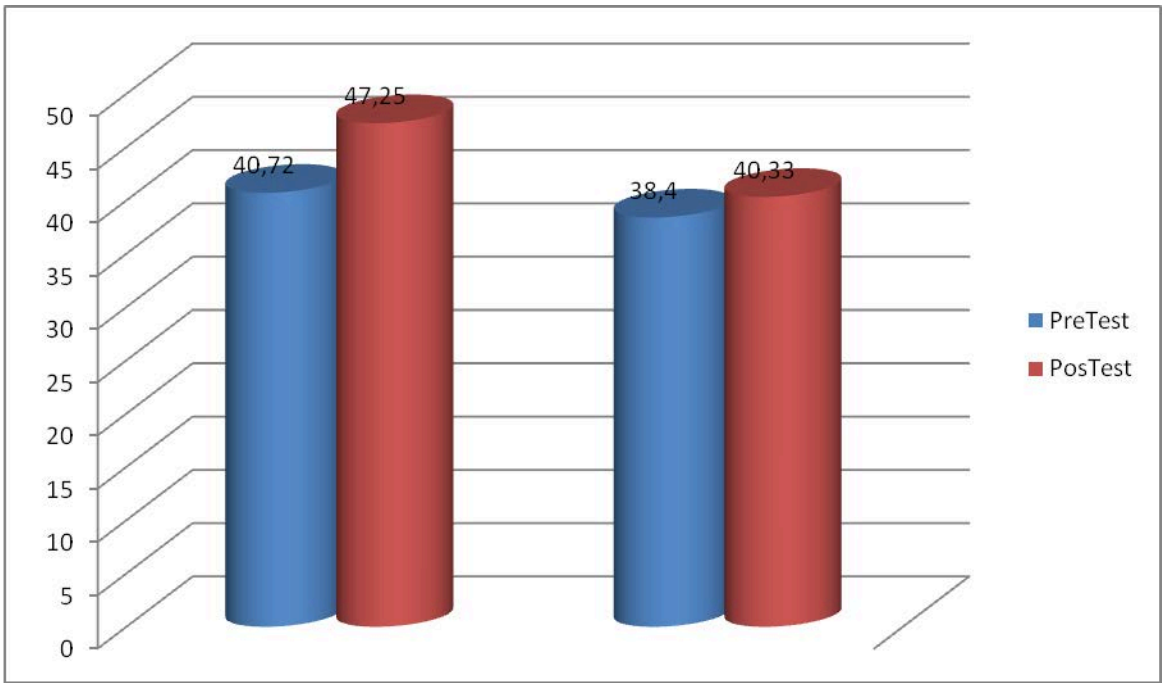



**Figure 11 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable image de soi




Expérimental Contrôle

**Figure 12 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable auto-attention




Expérimental Contrôle

**Figure 13 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable élaboration du projet

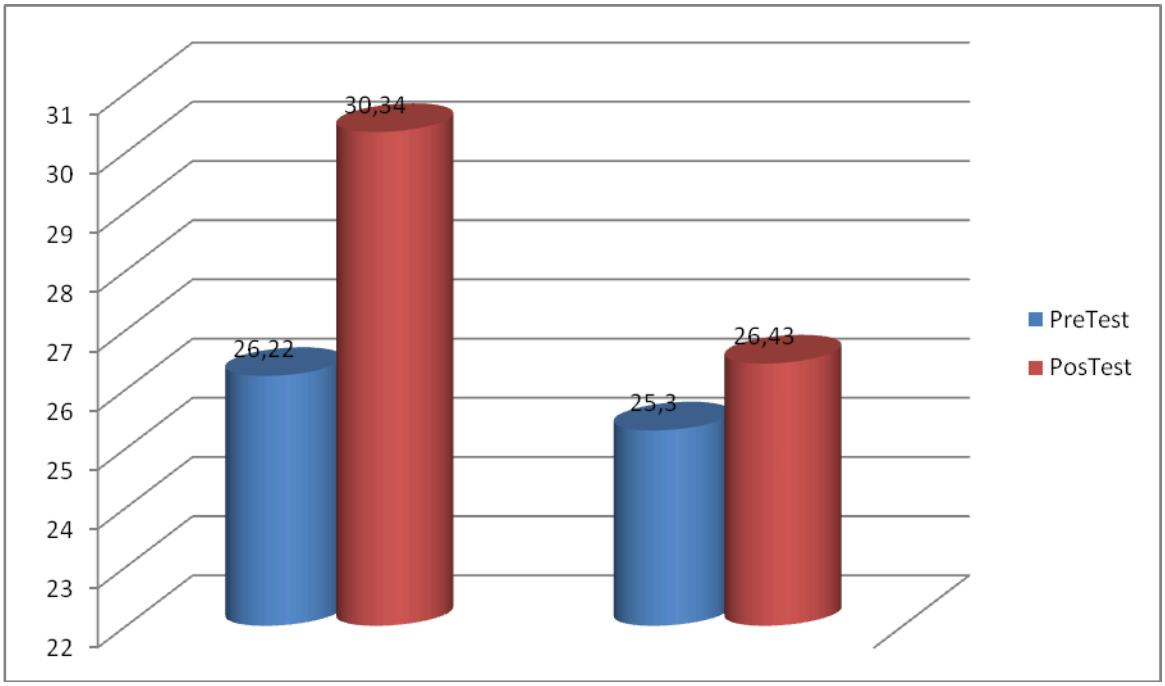



**Figure 14 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable auto-emprise

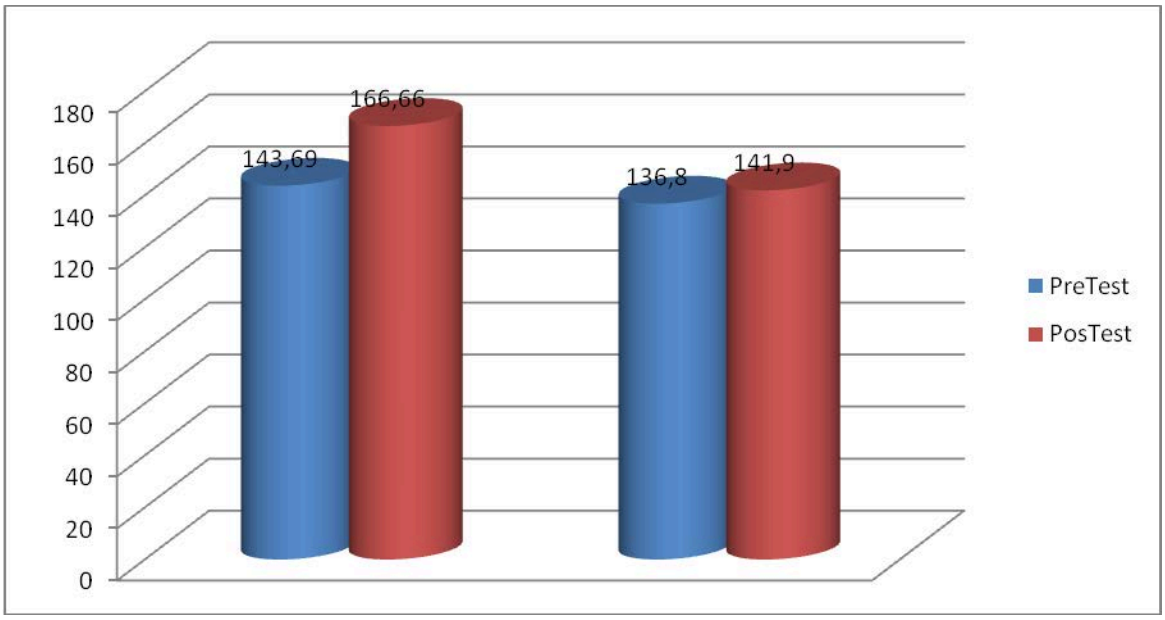



**Figure 15 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable auto-connaissance

## 7.3. STRESSAU TRAVAIL

La variable stress professionnel est composée de six sous-facteurs qui sont :

- Surcharge du rôle
- Insuffisance des rôles
- Ambiguïté de rôle
- Limite de rôle
- Responsabilité
- Environnement physique

Pour notre troisième variable dépendante nous avons formulé l'hypothèse générale de la façon suivante :

H3 : Le bilan de compétences aide à une meilleure gestion du stress au travail.

Ainsi nous avons construit six hypothèses opérationnelles:

-H3a : L'application du bilan de compétences pour le groupe expérience entraîne une perception moins négative de la surcharge de rôle au travail par rapport au groupe contrôle.

-H3b : Le bilan de compétences entraine une diminution de l'insuffisance de rôle des bénéficiaires en comparaison avec les autres salariés.

-H3c : Les salariés ayant suivi le bilan de compétences constatent une diminution de l'ambiguïté de rôle contrairement aux autres employés.

-H3d : Le bilan de compétences aide les bénéficiaires à mieux cerner la limite de rôle de chacun par rapport au groupe contrôle.

H3e : Les participants au bilan observent une meilleure gestion du sens de la responsabilité par rapport aux salariés du groupe contrôle.

-H3f : L'application du bilan de compétences permet aux bénéficiaires d'observer une meilleure adaptation et intégration à l'environnement du travail en comparaison avec les autres employés.

Le tableau 15 montre une analyse descriptive de la variable stress professionnel ainsi que ses sous-facteurs.

**Tableau15 :** Description de la variable stress professionnel et sous-facteurs

| **Variable** | **Groupe expérimental** | | | | **Groupe Contrôle** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pré-test | | Post-test | | Pré-test | | Post-test | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | **SD** |
| Surcharge de rôle | 29.16 | 5.12 | 25.87 | 6.91 | 30.33 | 6.29 | 29.07 | 6.29 |
| Insuffisance de rôle | 30.03 | 7.19 | 22.94 | 7.01 | 30.67 | 8.83 | 29.43 | 7.41 |
| Ambiguité de rôle | 22.84 | 5.99 | 17.12 | 5.95 | 23.13 | 6.45 | 23.93 | 6.04 |
| Limite de rôle | 25.87 | 6.70 | 19.28 | 6.01 | 28.97 | 12.06 | 27.87 | 5.67 |
| Responsabilité | 24.31 | 5.99 | 21.19 | 6.14 | 25.97 | 4.74 | 25.43 | 5.17 |
| Environnement physique | 21.31 | 6.76 | 18.31 | 4.20 | 26.63 | 7.85 | 26.93 | 7.16 |
| Stress Professionnel | 153.53 | 24.29 | 120.53 | 27.89 | 165.7 | 32.12 | 162.67 | 24.94 |

Nous avons constaté qu'il y avait une différence de moyenne pour les deux groupes entre pré-test (T1) et post-test (T2).

Afin de tester la significativité des effets, nous avons appliqué une MANCOVA. Pour cela, nous avions vérifié les hypothèses d'homogénéité (test de Levene) et de normalité (Kolmogorov-Smirnov) de notre échantillon.

**Tableau 16 :** Test de normalité Kolmogorov-Smirnov

| Variable | Skewness | Z K-S | Sig |
|---|---|---|---|
| Surcharge de rôle | 0.04- | 0.69 | 0.73 |
| Insuffisance de rôle | -0.14 | 0.51 | 0.96 |
| Ambiguité de rôle | 0.38 | 0.59 | 0.88 |
| Limite de rôle | 0.15 | 0.60 | 0.87 |
| Responsabilité | 0.51 | 1.36 | 0.06 |
| Environnement physique | 0.87 | 1.10 | 0.18 |
| Stress Professionnel | -0.48 | 0.36 | 0.99 |

Le test de Kolmogorov-Smirnov indiquait avec 99% de chance de ne pas se tromper que notre distribution n'était pas différente d'une distribution normale.

**Tableau 17 :** Test d'Homogénéité de Levene

| Variable | F | $Df_1$ | $Df_2$ | Sig |
|---|---|---|---|---|
| Surcharge de rôle | 0.86 | 1 | 60 | 0.36 |
| de rôle Insuffisance | 3.82 | 1 | 60 | 0.06 |
| Ambiguité de rôle | 0.51 | 1 | 60 | 0.48 |
| Limite de rôle | 0.96 | 1 | 60 | 0.33 |
| Responsabilité | 1.14 | 1 | 60 | 0.29 |
| Environnement physique | 1.79 | 1 | 60 | 0.19 |
| Stress Professionnel | 1.51 | 1 | 60 | 0.12 |

Le test de Levene a révélé (avec 12% de chances de se tromper) que l'homogénéité de notre échantillon n'était pas différente d'une population homogène.

Les conditions étant réunies, nous avons réalisé notre MANCOVA.

**Tableau 18 :** Tests multi-variés

| Test | Value | F | df | Sig |
|---|---|---|---|---|
| Hotelling's Trace | 1.175 | 8.06 | 7 | 0.001 |

D'après de le test d'Hotelling's Trace, nous avons remarqué qu'au moins un des sous-facteurs a un effet significatif, $F(7)=8.06$, $p=0.001$. Nous allions identifier précisément quel(s) sous-facteur(s) influence(nt) notre niveau de stress.

**Tableau 19 :** Test des effets inter-sujets

| **Variable** | **SS** | **Df** | **MS** | **F** | **Sig** |
|---|---|---|---|---|---|
| Surcharge de rôle | 51.51 | 1 | 51.51 | 2.04 | P>0.05 |
| Insuffisance de rôle | 612.07 | 1 | 612.07 | 17.47 | P<0.01 |
| Ambiguité de rôle | 593.77 | 1 | 593.77 | 21.14 | P<0.01 |
| Limite de rôle | 768.26 | 1 | 768.26 | 33.93 | P<0.01 |
| Responsabilité | 288.76 | 1 | 288.76 | 10.98 | P<0.01 |
| Environnement Physique | 396.33 | 1 | 396.33 | 21.49 | P<0.01 |
| Stress Professionnel | 19310.92 | 1 | 19310.92 | 37.56 | P<0.01 |

Comme le montraient les résultats de la MANCOVA (tableau 19), le niveau global de stress en post-test était significativement plus faible que le niveau de stress en pré-test, $F(1)= 37.56$, $p<0.01$. Ainsi notre hypothèse générale H3 était validée.

Concernant les sous-facteurs, le niveau de surcharge de rôle n'était significativement pas différent en pré-test et en post-test, $F(1)=2,04$ ; $p>0,05$. Notre hypothèse H3a n'était donc pas validée.

Le sous-facteur insuffisance de rôle était significativement différent en pré- et post- tests, $F(1)=17,47$ ; $p<0,01$, donc notre H3b est validée.

Le niveau d'ambiguïté de rôle était significativement différent en pré- et post- tests, $F(1)=21.14$ ; $p<0.01$, alors notre H3c était confirmée.

Les sous-facteurs limite de rôle, responsabilité et environnement physique étaient significativement différents avec respectivement $F(1)=33,93$ ; $p<0,01$ ; $F(1)=10,98$ ; $p<0,01$ et $F(1)=21,49$ ; $p<0,01$. Ainsi nos H3d, H3e et H3f étaient validées.

Concernant le test « stress professionnel », l'Alpha de Cronbach pour le pré-test était égal à 0.852>0.7, ce qui indiquait une bonne fidélité de notre échelle.

Au niveau du post-test, l'Alpha de Cronbach était égal à 0.916>0.7, d'où une fidélité élevée de notre échelle.

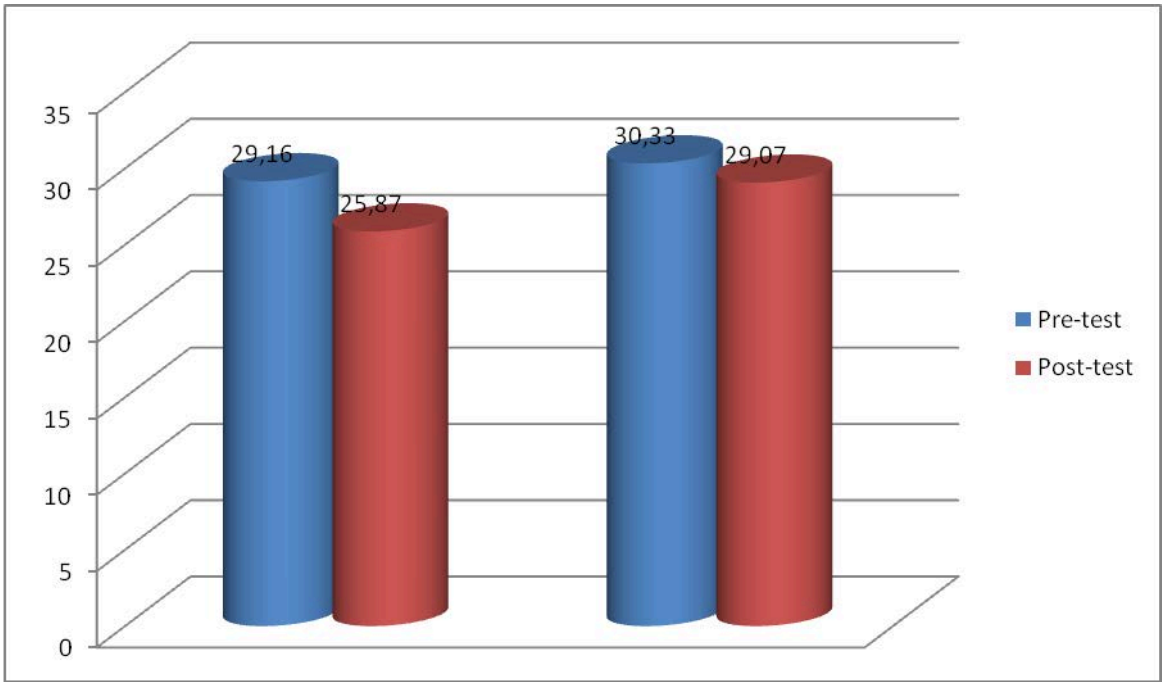



**Figure 16 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable surcharge du rôle

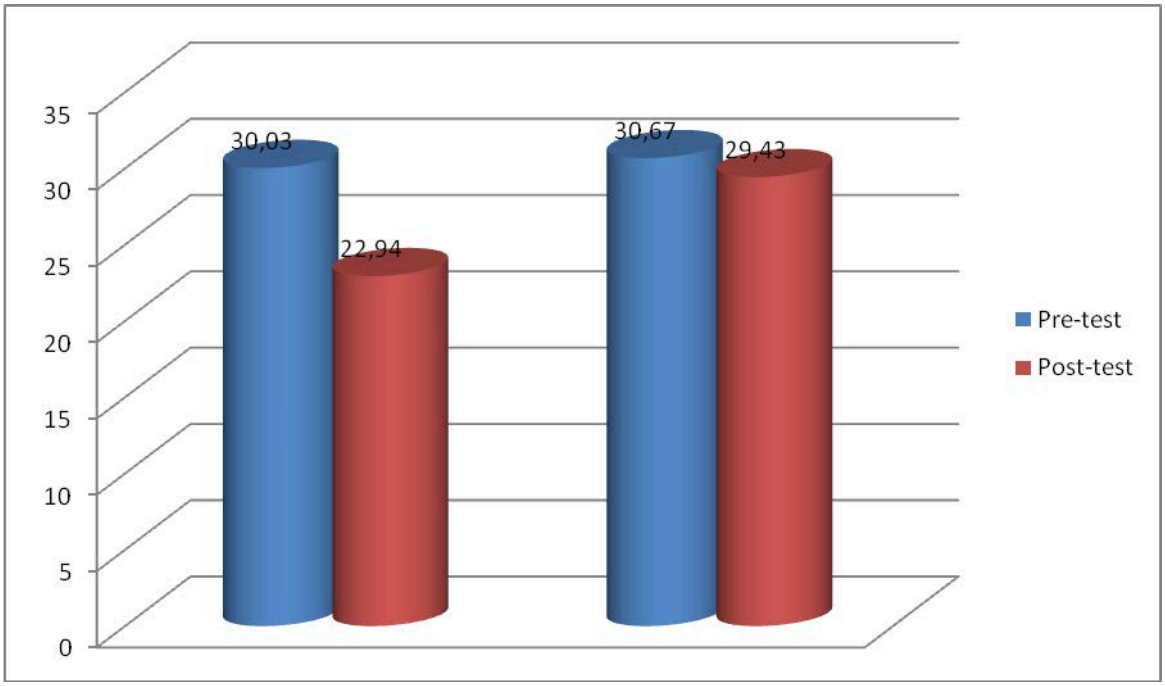



**Figure 17 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable insuffisance des rôles

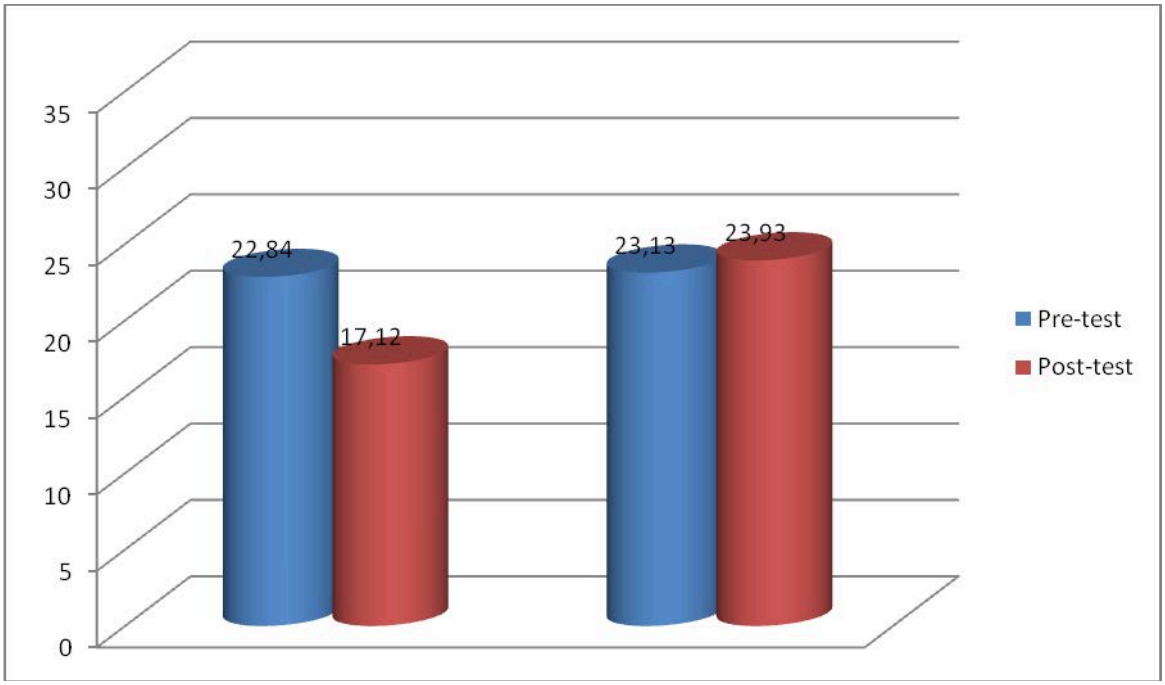



**Figure 18 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable ambiguïté de rôle

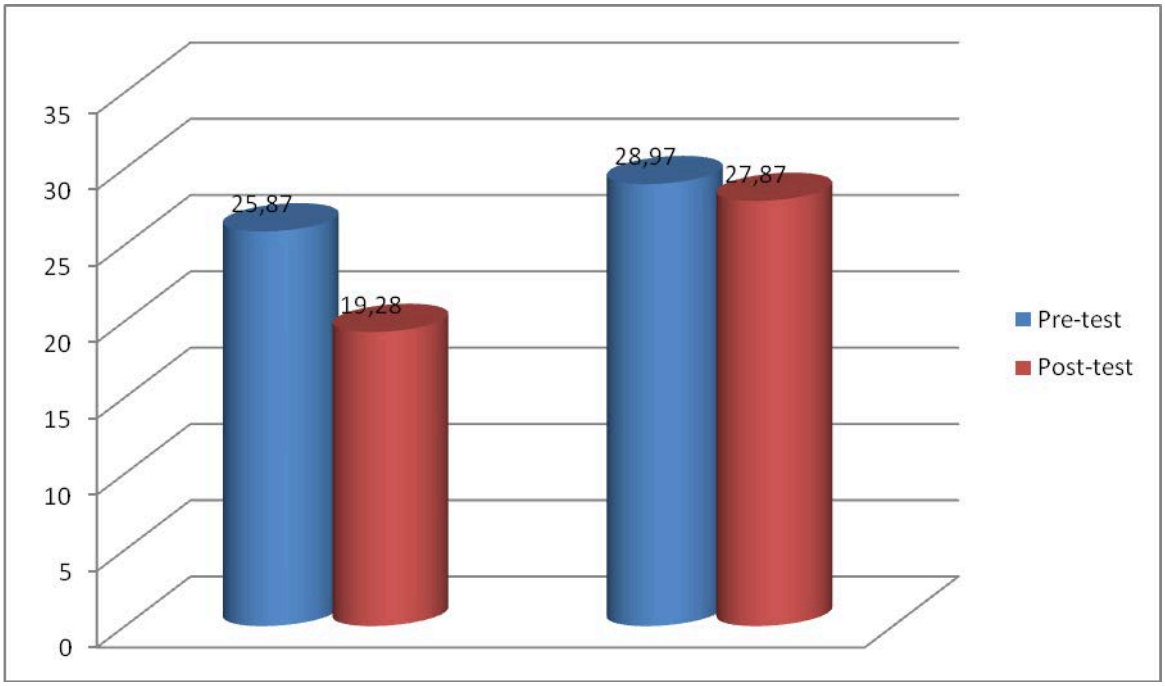



**Figure 19 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable limite de rôle

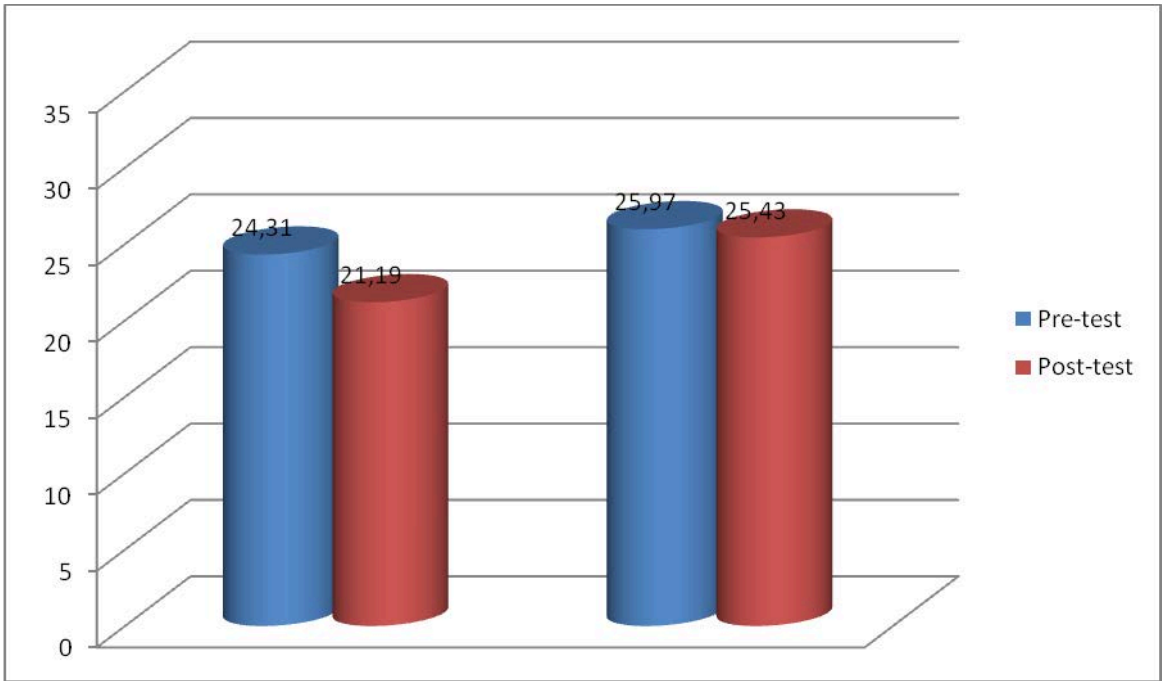
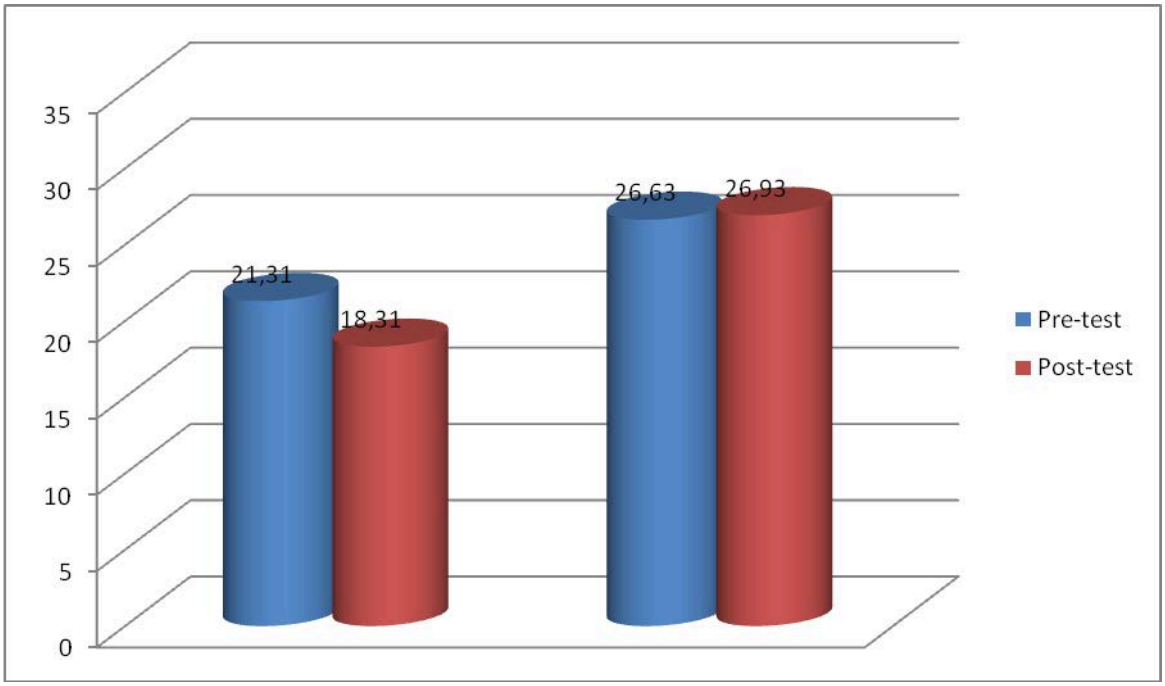
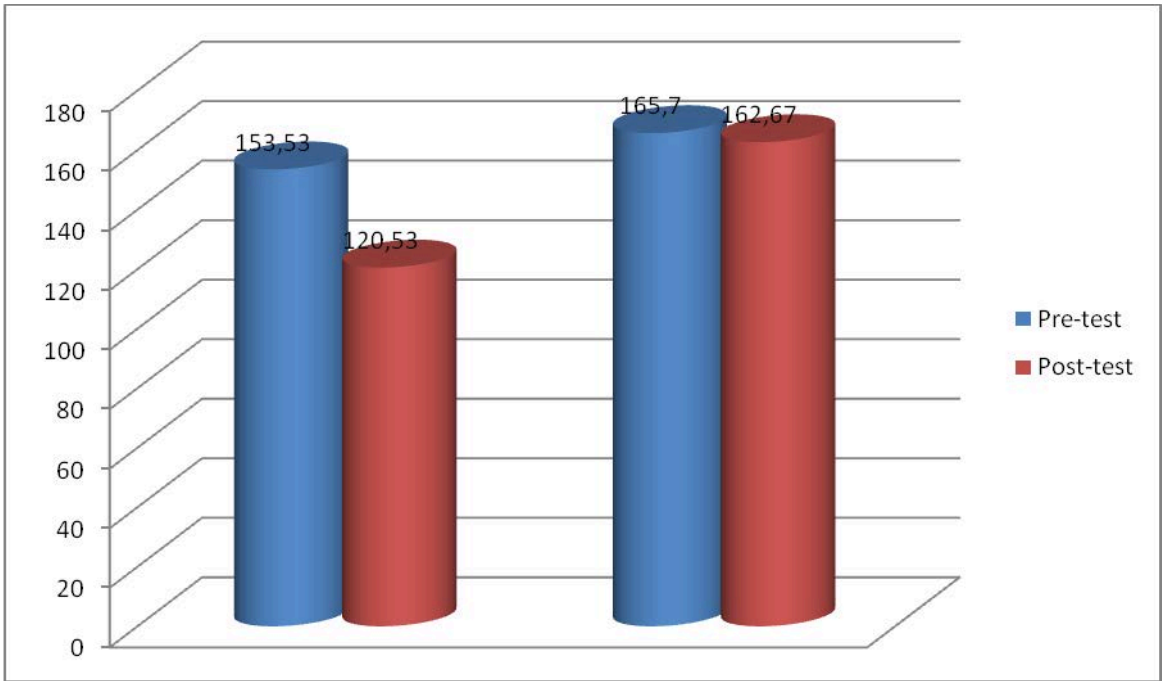



**Figure 20 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable responsabilité




Expérimental Contrôle

**Figure 21 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable environnement physique




Expérimental Contrôle

**Figure 22 :** Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable stress professionnel global

## 7.4. MOTIVATION

Pour cette variable dépendante, notre hypothèse générale était :

H4 : Le bilan de compétences renforce la motivation au travail du salarié.

Notre hypothèse opérationnelle est :

H4a : Les salariés ayant suivi le bilan de compétences verront leur motivation renforcée et auront une note moyenne supérieure au test par rapport aux salariés du groupe contrôle.

**Tableau 20 :** Analyse descriptive de la variable

| Variable | Expérimental | | | | Contrôle | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pré-test | | Post-test | | Pré-test | | Post-test | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| Motivation | 23.91 | 3.83 | 27.81 | 2.90 | 23.83 | 3.31 | 23.13 | 2.82 |

Comme nous l'avons constaté dans le tableau 20 ci-dessus, il y a une différence de moyenne entre pré-test et post-test pour nos deux groupes.

En ce qui concerne cette variable dépendante, du fait qu'il n'y a pas de sous-échelle dans notre questionnaire, nous avons mis en œuvre une ANCOVA. Afin de réaliser cette dernière, il était nécessaire d'étudier les hypothèses préalables à son application, c'est-à-dire celles relatives à l'homogénéité des variances et la normalité de notre distribution.

**Tableau 21** : Test de normalité Kolmogorov-Smirnov

| **Variable** | **Skewness** | **Z K-S** | **Sig** |
|---|---|---|---|
| Motivation au travail | 0.04 | 1.18 | **0.12** |

Avec ZK-S= 1.18 ; $p$>0.05 au test de Kolmogorov-Smirnov nous pouvions affirmer que notre distribution n'était pas différente d'une distribution normale.

**Tableau 22** : Test d'homogénéité de Levene

| Variable | F | df1 | df2 | Sig |
|---|---|---|---|---|
| Motivation au travail | 0.003 | 1 | 60 | 0.96 |

Le test d'homogénéité nous indiquait qu'avec $F(1)=0.003$ ; $p>0.05$, notre échantillon n'était pas différent d'une population homogène.

Les conditions étant réunies, nous pouvions donc appliquer l'ANCOVA.

**Tableau 23** : Test des effets inter-sujets

| Source | SS | Df | MS | F | Sig | Effect size |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pré-test | 0.08 | 1 | 0.08 | 0.006 | $P>0.05$ | 0.20 |
| Post-test | 335.17 | 1 | 335.17 | 50.56 | $P<0.01$ | 0.46 |
| Erreur | 391.09 | 59 | 391.09 | | | |

Le tableau ci-dessus nous montre qu'au niveau statistique, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes au pré-test, $F(1)=0.006$ ; $p>0.05$, mais la différence au post-test est nettement significative, $F(1)=50.56$ ; $p<0.01$.

Nous pouvions donc affirmer que le bilan de compétences a eu un impact positif sur la motivation des participants. Ainsi, notre hypothèse générale H4 semblait confirmée. Concernant la variable « motivation au travail », l'Alpha de Cronbach pour le pré-test était égal à $0.431<0.7$, ce qui indiquait une faible fidélité de notre échelle. Etant donné que la valeur de l'Alpha était comprise entre 0 et 0,5 elle était jugée insuffisante.

Au niveau du post-test, l'Alpha de Cronbach était égal à 0.504<0.7, d'où une faible fidélité de notre échelle. Etant donné que la valeur de l'Alpha était comprise entre 0,5 et 0,7, elle était jugée limite.

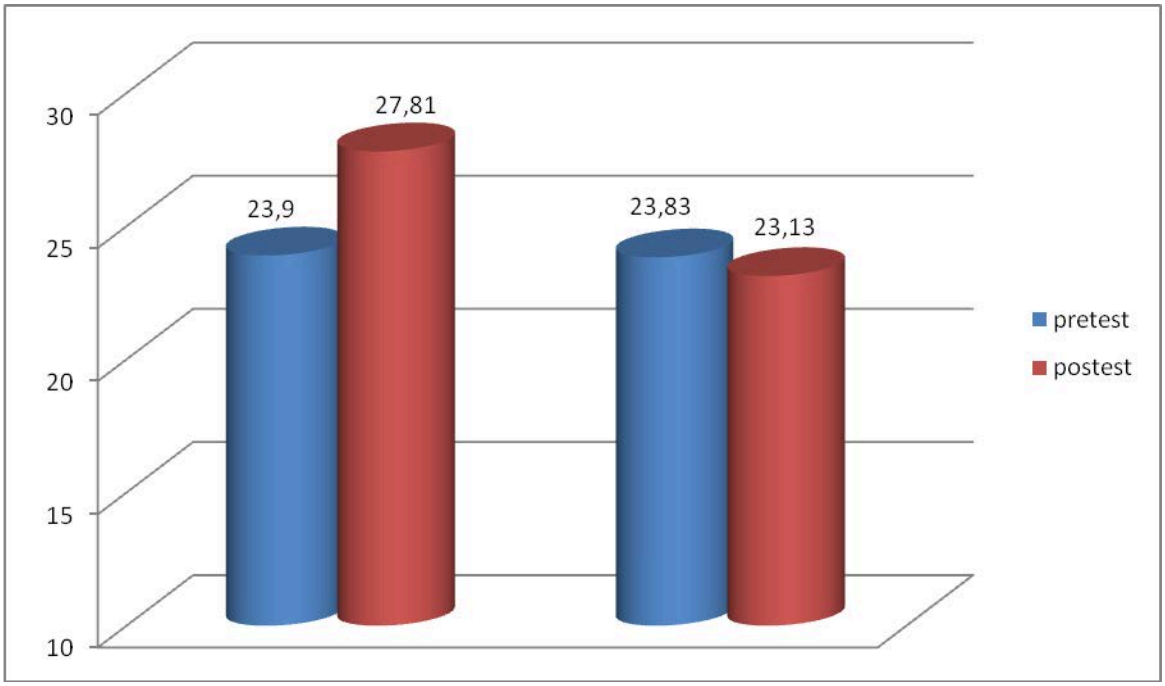



**Figure 23 :** Comparaison des moyennes intergroupes sur la Motivation au travail

# 8. Bilan de la phase « Recherche »

A l'issue du bilan, trois bénéficiaires sont passés du statut de CDD à celui de CDI. Trois autres opérateurs poursuivaient quant à eux en parallèle des études en management industriel pour obtenir un BAC+4, équivalent à un Master 1 en France. Lors de nos entretiens, ils nous ont confié qu'ils ne souhaitaient pas rester ouvrier toute leur carrière, et entreprenaient des études. Malgré les difficultés et les contraintes du travail et de leur vie familiale, chacun d'entre eux a pour objectif un éventuel recrutement intra-organisationnel.

En effet, la direction d'*Iran Khodro* peut avoir recours à un recrutement interne pour les postes administratifs, en raison des départs en retraite d'autres employés même si la pyramide des âges dans l'entreprise est jeune (autour de 25 ans). Cette mobilité interne, bien qu'incertaine dans sa probabilité d'avoir lieu, représente un espoir de progression et un facteur puissant de motivation pour ces opérateurs. Comme l'un d'eux nous a confié : « *Le bilan m'a permis de prendre la décision de finir mes études le plus tôt possible. Cela sera difficile avec mon emploi du temps, mais je pense que cela en vaut la peine. Je veux avoir un autre statut dans l'avenir.* »

Un deuxième témoignage : « *Avant le bilan j'avais un sentiment de culpabilité vis-à-vis de ma famille. Vous savez j'ai trente ans et je suis le fils ainé. Cela fait dix ans que je travaille et j'ai galéré. Je veux que ma sœur cadette ait un meilleur parcours que le mien, c'est pour cela que je l'aide financièrement pour qu'elle puisse faire des études convenables. Maintenant, grâce au bilan, j'ai fait la paix avec moi-même, les choses sont devenues plus claires dans ma tête, et j'envisage de me consacrer aussi un peu à moi-même et ainsi pouvoir enfin fonder une famille.* »

# Chapitre II

# Analyse des résultats

Avant de procéder à la discussion de nos différents résultats et d'en faire le bilan, il nous faut rappeler l'objectif de notre étude de façon claire.

Dans le cadre de notre thèse, nous avons tenté de mettre en évidence l'efficacité de l'application du dispositif du bilan de compétences dans un secteur industriel présentant un contexte social, économique et culturel différent de celui de la France. A ce titre, nous avons transposé cet outil en Iran, où l'environnement est relativement différent. Nous avons donc cherché à mettre en évidence que l'application du bilan de compétences aux salariés appartenant à la classe ouvrière constitue un outil efficace afin de renforcer l'estime de soi, augmenter la connaissance de soi, aider à une meilleure gestion du stress au travail et retrouver la motivation qui les animaient lors de leur embauche. Nous avons donc établi plusieurs hypothèses, au nombre de quatre, afin de guider notre recherche :

H1 : Le bilan de compétences a un effet positif sur l'estime de soi du salarié.

H2 : Le bilan de compétences apporte une meilleure connaissance de soi au salarié.

H3 : Le bilan de compétences aide à une meilleure gestion du stress au travail.

H4 : Le bilan de compétences renforce la motivation au travail du salarié.

Les résultats de notre recherche sont obtenus par étude de comparaison entre T1 (avant l'application du bilan de compétences) et T2 (un mois et demi après le bilan de compétences) sur deux groupes, l'un expérimental et l'autre contrôle. Entre T1 et T2, il y a donc une période de cinq mois et demi. Etant donné l'aspect novateur de l'utilisation d'un tel dispositif, nous avons été particulièrement attentifs au bon déroulement de la démarche ainsi qu'aux résultats obtenus.

# 1. Bilan des principaux résultats

A l'issue de nos différents tests, nous avons relevé les changements au niveau de l'évolution du renforcement psychologique des participants.

## 1.1. Quelle appropriation du test de la motivation ?

Il est tout d'abord à noter que la fidélité de nos tests, mesurée par l'Alpha de Cronbach en T1 et T2, était élevée sauf pour la variable « motivation » où la fidélité n'était pas satisfaisante (Alpha de Cronbach en pré-test = 0,431 ; post-test = 0,504). Cela nous permet de questionner l'adaptation de l'outil sur notre échantillon de recherche.

D'après nous, le questionnaire utilisé ne présentait pas assez d'items pour estimer convenablement la motivation au travail. De plus, ce nombre insuffisant d'items n'était pas adapté au contexte de la recherche ; notre questionnaire n'a donc pas permis d'avoir une fidélité satisfaisante. Nous pouvons ainsi postuler une éventuelle non-adaptation du questionnaire au contexte. Prenons pour exemple l'item n° 2 : « *J'aime commencer mon travail plus tôt que prévu ou alors rester plus longtemps afin de le finir* ». Cette proposition est inadaptée aux conditions de travail des participants. Effectivement, le système de rotation des employés selon la règle des trois huit ne leur permet pas de commencer plus tôt ou de finir plus tard, étant donné que le système de transport des salariés qui est à leur disposition fonctionne à des heures précises, et que la quasi-totalité des salariés l'utilisent.

Ensuite, en ce qui concerne l'item n° 4 : « *Je ne travaille probablement pas autant que d'autres personnes qui font le même travail* ». Sur les cinq possibilités de réponse, plus de 90% des participants des deux groupes ont coché la case « jamais ». Il paraît évident, dans un contexte professionnel, et même si nous avons pris soin d'assurer aux salariés la confidentialité de leurs réponses, que personne ne souhaite avouer qu'il n'est pas impliqué correctement dans son travail. D'une part, car il existe une peur des sanctions ou de la perte de leurs primes. D'autre part, le statut précaire de leur emploi (contrat à durée déterminée même au bout de quinze ans d'ancienneté) les pousse à protéger leur poste à tous prix. Nous pensons

également que l'image de soi intervient de manière à créer un sentiment de surestimation de sa propre implication. Il convient de signaler que l'estimation de l'intensité motivationnelle qu'une personne a pour son travail est impossible à quantifier car elle ne dépend pas de facteurs objectifs. Dans le cadre d'une usine automobile, si on peut mesurer la productivité d'un salarié en dénombrant les résultats quotidiens sur la ligne de montage (le nombre de voitures produites par jour en est l'archétype), il n'en demeure pas moins illusoire de savoir si « le salarié donne le meilleur de lui-même ». Les données vont donc dans le sens d'une forte motivation extrinsèque (salaire, primes, etc.) mais la motivation intrinsèque est difficilement évaluable en raison de la nature routinière de leur travail.

## 1.2. Vérification des hypothèses générales

Les analyses préalables montrent que les hypothèses d'homogénéité des variances et de normalité sont vérifiées sur notre population, ce qui nous a permis de réaliser les analyses statistiques correspondant à nos hypothèses.

Les résultats concernant notre hypothèse générale H1 montrent que le niveau d'estime de soi des participants a augmenté après l'application du bilan de compétences. En effet, il n'est pas constaté de différences significatives entre le niveau d'estime de soi du groupe expérimental et celui du groupe contrôle lors du pré-test (T1). Au contraire, après avoir effectué le bilan de compétences (post-test ou T2), nous avons observé une différence remarquable entre les deux groupes : les résultats sont plus élevés pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle.

De même, concernant notre hypothèse générale H2, nous constatons qu'il y a eu des différences significatives sur le niveau d'auto-connaissance des participants en post-test, alors que nous n'en avons pas eu entre les deux groupes en pré-test.

Pour notre hypothèse générale H3, il n'existe pas de différences significatives entre les deux groupes en pré-test. Par contre, le niveau de stress global a diminué pour le groupe expérimental en post-test. Par ailleurs, concernant l'hypothèse opérationnelle « surcharge de rôle », les résultats n'étaient pas significatifs, quel que soit le moment de la passation. Ce résultat semble logique dans la mesure où nous n'avions pas d'influence décisionnaire sur la charge de travail attribuée aux salariés par leur direction.

En dernier lieu, les résultats de l'hypothèse générale H4, basée sur la motivation au travail, nous indiquent l'absence de différences significatives entre les deux groupes en pré-test. A l'inverse, nous observons une différence significative en post-test pour le groupe expérimental. Ceci va dans le sens d'un effet du bilan de compétences sur la motivation au travail.

# 2. Adéquation des résultats aux hypothèses

## 2.1. Hypothèse 1

**H1 : Le Bilan de Compétences a un effet positif sur l'estime de soi du salarié.**

Les résultats obtenus à l'issue de notre recherche indiquent que les salariés acquièrent une meilleure estime de soi. Ils présentent une augmentation sur ce facteur pour le groupe expérimental, tandis que pour le groupe contrôle, les valeurs restent relativement constantes.

Ces données confirment, à la suite des travaux de Ferrieux et Carayon (1998) et Whiston, Sexton, et Lasoff (1998), que le bilan de compétences augmente l'estime de soi des participants. De même, Gaudron et Bernaud (1997) démontrent également dans une étude en deux phases où est appliqué un bilan de compétences qu'à la suite de ce dernier, l'estime de soi des bénéficiaires est renforcée.

Rappelons que pour les quatre sous-facteurs (estime générale, familiale, sociale et professionnelle) composant la variable « estime de soi globale », les différences sont significatives entre T1 et T2 pour le groupe expérimental.

Il semble que l'accompagnement dans la mesure où il a favorisé au salarié de reconstruire un fil conducteur à son parcours en incluant une projection dans le futur par le biais du projet personnel ou professionnel, a pu avoir un effet sur l'estime de soi. Le bilan a été bénéfique au niveau du contenu de la représentation de soi qui tend vers une plus grande précision. Cette pratique de conseil permet « d'enrichir le contenu de soi et offre à l'individu de meilleurs éléments de réflexion et de décision quant à son horizon professionnel » (Gaudron et al, 2001, p.501). C'est en prenant conscience de leurs compétences et en mettant en jeu leurs capacités individuelles que les personnes suivant un bilan de compétences se revalorisent et reprennent ainsi confiance en elles et en leurs qualités.

## 2.2. Hypothèse 2

**H2 : Le Bilan de Compétences apporte une meilleure connaissance de soi pour le salarié.**

Les résultats s'inscrivent dans la lignée des travaux de Gaudron, Bernaud, et Lemoine (2001) et Ruffin-Beck (2009) qui ont montré que le bilan de compétences avait un effet sur la connaissance de soi du participant au sens d'un repérage de ses compétences.

Rappelons que parmi les quatre facteurs qui composent la variable « connaissance de soi » (auto-attention, élaboration de projet, image générale de soi et auto-emprise), les différences sont significatives entre T1 et T2 pour le groupe expérimental. Les résultats obtenus pour cette variable peuvent être associés à une phase de centration sur soi par ses compétences, alors le bénéficiaire acquiert une meilleure image de soi se tendant vers un renforcement positif du au contexte d'accompagnement et la pratique du conseil.

La gestion des compétences est au centre de l'aboutissement de nos résultats. La notion de repérage et l'identification des compétences de chacun ont été favorisées par une image générale de soi améliorée, la capacité à porter attention à soi et d'avoir le sentiment de se connaître.

## 2.3. Hypothèse 3

**H3 : Le Bilan de Compétences aide à une meilleure gestion du stress au travail.**

Les résultats obtenus à l'issue de notre recherche sont proches de ceux obtenus lors des travaux de Taïeb et Blanchard (1997), eux-mêmes s'appuyant sur les travaux de Paulham (1994). Ils ont évalué et conclu à la pertinence de la théorie du coping pour expliquer les actions des individus en démarche de bilan. Deux formes de coping ont été identifiées. D'une part, le coping centré sur l'émotion consistant en une stratégie dont l'objectif est de diminuer la tension émotionnelle, et d'autre part le coping centré sur le problème consistant en une stratégie qui a pour objectif de modifier la situation et qui agit donc indirectement sur l'émotion.

Une meilleure connaissance de soi, une auto-attention améliorée et une estime de soi renforcée lors d'un bilan de compétences aident l'individu à mieux connaître ses compétences pour gérer le stress en sa faveur, car c'est dans cet état qu'il peut croire en son potentiel et en ses capacités afin de faire face à une situation anxiogène.

L'engagement des salariés dans le projet de bilan avec l'analyse de leurs compétences procurent un gain de sentiment de contrôle. La pratique du bilan amène donc le salarié à une « représentation plus exacte ou plus réaliste de ses capacités et de ses chances de succès dans ce qu'il entreprend » (François & Botteman, 2002, p.529). De ce fait, avec un sentiment de contrôle, la confiance en soi de la personne augmente aussi, alors le sentiment d'efficacité personnelle agit comme un mécanisme autorégulateur central de l'activité humaine. La confiance que la personne place en ses capacités à produire des effets désirés, influence ses choix, ses aspirations, sa vulnérabilité au stress et son niveau d'effort et de persévérance face à l'adversité.

Il semble que le sentiment d'efficacité personnelle a été augmenté lors du bilan. Nous pensons que le sentiment de contrôle perçu, sur les capacités et les compétences des bénéficiaires, ainsi que le soutien social apporté par le conseiller, aident à surmonter les effets néfastes du stress et confirment les apports de la théorie de Bandura sur la gestion du stress professionnel.

La théorie sociale cognitive considère les réactions de stress essentiellement en termes de faible sentiment d'efficacité à contrôler les menaces déplaisantes et les exigences environnementales éprouvantes. Si les individus croient pouvoir gérer efficacement les stresseurs environnementaux, ces derniers ne les perturbent pas.

## 2.4. Hypothèse4

**H4 : Le Bilan de Compétences renforce la motivation du salarié au travail.**

D'une manière générale, les résultats de notre recherche permettent d'affirmer que la démarche du bilan de compétences a entrainé une amélioration de la motivation chez les participants. En effet, les bénéficiaires ayant obtenu une meilleure connaissance de soi et de leurs capacités se sentaient plus déterminés à poursuivre le bilan et leur travail, tout en faisant preuve de persévérance et de dynamisme. Rappelons que l'issue favorable de l'affrontement avec une situation est l'augmentation de la motivation. Cette dernière est due à une bonne gestion et une bonne conduite adoptées par le salarié et le conseiller. De ce fait, plus le salarié atteindra ses objectifs, plus il verra sa motivation renforcée en vue d'autres situations à venir et les appréhendera de façon plus confiante.

La variable motivation entraîne la mise en place du sentiment d'efficacité personnelle, et cela d'autant plus qu'il est constaté une appropriation des résultats par auto-attention focalisée : si le bilan est effectué avec succès, il entraîne un changement de statut du salarié

(Lemoine, 2002). Celui-ci quitte sa position passive face à la démarche de formation, passant de déterminé à déterminant, d'analysé à analyste, d'objet d'étude à acteur social.

Les résultats obtenus à l'issue de notre recherche vont en ce sens que le bilan de compétences pourrait se voir compléter par d'autres actions de formation professionnelle.

Nous constatons que si certains salariés ont participé volontairement à cette démarche par curiosité ou pour raison de fuir leur travail, au bout de quelques séances ces mêmes personnes ont déclaré qu'ils commençaient à mieux se connaitre et ils étaient satisfaits de leur bilan. La motivation extrinsèque du départ a donc fait place à une motivation intrinsèque.

Grâce au contexte d'accompagnement, l'individu a fait un travail personnel sur soi. Cette ambiance de dialogue et d'échanges, lui ont permis d'accéder à une certaine liberté de parole. L'analyse des expériences sociales, professionnelles et personnelles, constitue l'un des éléments majeurs de l'aide à la mise en « *valeur de soi* ». C'est ainsi que, le bilan de compétences trouve son originalité dans l'accompagnement d'un travail personnel de mise en valeur « *par soi* ».

# Discussion des résultats et Perspectives

En France, l'accompagnement des adultes s'est développé ces dernières années sous de multiples formes : bilan de compétences, coaching, accompagnement à la Validation d'Acquis d'Expérience (**VAE**), accompagnement des salariés victimes de stress professionnel ou violences au travail, etc. Parallèlement sont parus de nombreux ouvrages et articles ayant pour but de cerner les enjeux, les approches et les outils permettant d'accompagner les adultes dans la perspective d'un retour à l'emploi, d'un mieux-être professionnel, de la gestion des transitions et des trajectoires professionnelles.

De plus, l'application de ces dispositifs est reconnue comme un élément de la politique de formation, où il est régi et strictement encadré par une législation. Pour notre part, malgré l'absence de tous ces dispositifs et de tout cadre législatif en Iran nous avons décidé de mettre en place ce projet.

Dès lors, l'objet de notre recherche porte sur l'application d'un dispositif de type cognitif appelé bilan de compétences sur un échantillon de salariés en s'affranchissant du strict cadre défini en France. Il permet en effet d'établir un portefeuille de compétences de chacun en vue d'une meilleure exploitation de ces dernières au sein du poste de travail.

## 1. Spécificités de notre démarche

La particularité de toute démarche quasi-expérimentale réalisée dans le monde du travail repose sur le fait que le chercheur est présent sur le terrain, et qu'il doit insérer son intervention à un milieu social très normé. Ce milieu entraîne des réactions psychologiques prédéterminées, comme nous l'avons vu concernant une question sur l'implication personnelle d'un salarié. Ces contraintes sont fortes car le participant de l'expérimentation est lui-même influencé par son environnement et ses facteurs. Ceux –ci peuvent se résumer ainsi : le salarié est soumis à l'autorité hiérarchique de son responsable, au contrat avec son employeur et à la dépendance pécuniaire qui en découle, mais également au type d'activité du travailleur.

C'est pourquoi, effectuer une recherche *in situ* avec des salariés se déroule dans un espace environnemental fort différent qu'avec des demandeurs d'emploi, des jeunes en recherche d'une première expérience ou des étudiants en cours d'orientation… Cependant, le terrain a été riche et nous a apporté de nouveaux cas de figures qui peuvent être pertinents à l'investigation du psychologue, mais qui peuvent également parfois générer des problèmes que l'on ne peut pas forcément gérer dans l'immédiat. Cet élément, pour reprendre le modèle de Bandura (1977), n'est pas négligeable dans les résultats obtenus par notre application du bilan de compétences.

Il est certain que nous ne cherchons pas à présenter dans cette thèse le bilan de compétences comme une « baguette magique » capable de résoudre tous les problèmes dans le parcours professionnel d'un individu, en apportant des solutions préétablies à ces derniers. Au contraire, nous nous plaçons dans une démarche scientifique qui tend à évaluer le potentiel réel de ce dispositif, en estimant les effets psychologiques qu'il met en place d'une part, et d'autre part de le mettre au service des travailleurs pour qu'ils puissent mieux gérer leurs ressources en vue d'adopter une stratégie d'ajustement au travail.

A nos yeux, le bilan de compétences est une démarche de dévoilement des difficultés et singularités des individus en milieu professionnel, non pas une méthode d'orientation schématique de classement des individus en fonction de tests réduisant ces derniers à leurs « potentialités ».

Par ailleurs, nous osons insister sur la particularité de cette recherche. Ainsi, elle a été réalisée au sein d'une société n'ayant encore jamais pratiqué le bilan de compétences. Cela s'explique du fait du modèle social Iranien où la formation professionnelle n'a pas la même importance qu'en France. A ce titre, nous retenons en mémoire que les aspects culturels, socio-économiques, et organisationnels sont relativement différents de ceux du modèle Français.

C'est pourquoi nous pouvons parler de recherche pionnière en la matière, et que nous sommes particulièrement attentifs aux résultats obtenus, car ils pourraient servir de base scientifique en vue de la transposition du dispositif du bilan de compétences à d'autres structures et organisations du pays.

# 2. Notre positionnement dans l'organisation

Malgré le fait que le positionnement du psychologue du travail ne soit pas encore réellement connu et reconnu sur le plan institutionnel en Iran, la démarche de notre étude au sein de l'entreprise a été bien accueillie du fait de son aspect novateur. Nous avons donc été attentifs et vigilants afin de veiller au bon fonctionnement du dispositif.

Du point de vue des bénéficiaires, nous avons eu le statut d'accompagnateur et révélateur, c'est-à-dire que nous avons joué un rôle de soutien. Ce rôle avait pour but de leur donner les moyens de réaliser leur propre chemin. Cette spécificité du psychologue du travail représente un moyen de se valoriser aux yeux des collègues et d'être ensuite valorisé en termes de reconnaissance sociale.

# 3. Pertinence des variables

Après avoir décrit dans la partie précédente les principaux résultats de notre étude nous allons ici discuter des résultats en fonction d'une part du déroulement de l'expérience et, d'autre part, en comparaison avec certaines autres expériences menées dans le domaine.

## 3.1. Estime de soi

Nos résultats indiquent que le bilan de compétences permet de renforcer l'estime de soi des salariés. Des scores significativement supérieurs entre T1 et T2 pour le groupe expérimental suggèrent que le travail effectué amène les opérateurs à décrire une image plus positive d'eux-mêmes, à se sentir plus capables et valables, à anticiper l'avenir de façon plus sereine, à rechercher un soutien social et à se confronter davantage aux difficultés.

A l'inverse, pour le groupe contrôle, les valeurs restent constantes.

Nos résultats s'inscrivent dans le prolongement des études de Ferrieux et Carayon (1998), qui grâce à l'échelle de Warr et Jackson ont démontré une amélioration durable de l'estime de soi après le bilan.

De plus, Gaudron, Bernaud, et Lemoine (2001) se sont interrogés sur ce processus psychologique mis en place, et qui est à l'origine des effets observés. A l'aide d'une étude longitudinale, avec un échantillon composé de 158 bénéficiaires du bilan et 80 personnes constituant le groupe contrôle, ils ont démontré que les effets individuels du bilan de compétences sont positifs pour toutes les variables utilisées, en l'occurrence ici l'estime de soi.

## 3.2. Auto-connaissance

Pour ce qui est de la variable auto-connaissance, nos résultats indiquent que le bilan de compétences a favorisé son développement, tendant vers une meilleure connaissance de soi. Grâce à cette prestation, les opérateurs apprennent à porter un regard critique sur leur conduite. Ils ont obtenu une image plus claire de leurs compétences, afin de mieux les exploiter face à une situation donnée, et sont davantage déterminés à réaliser leur projet.

Gaudron et Bernaud (1997) montrent que le bilan de compétences contribue au développement de l'image de soi et améliore l'engagement dans des conduites d'insertion. Le bénéficiaire se voit donc attribuer la notion d'intégration au sein de l'organisation.

Pour cet auteur, (Gaudron *et al.* 2001), l'amélioration de soi se définit par une meilleure estime de soi, une plus grande richesse de l'image de soi et une augmentation de l'auto-connaissance. Le bilan de compétences participe aux phases du développement de soi par l'acquisition de connaissances sur soi-même.

De surcroît, Lemoine (1997), cette connaissance de soi serait elle-même une compétence. En effet le fait de prendre conscience de son potentiel de connaissances représente en soi une compétence. Cette connaissance devient pour tout un chacun un moyen d'accéder à une certaine autonomie et une auto-gouvernance, dans un contexte d'accompagnement. De plus, Lemoine (2005) souligne que le bilan de compétences permet à

certaines personnes de faire valoir des dimensions dont elles ne voyaient pas la pertinence dans leur milieu professionnel mais qu'elles pourraient mettre en œuvre dans un projet professionnel.

Dans ce même ordre d'idées, Danvers (2009, p. 113) définit cette acquisition d'une nouvelle compétence par la notion de « méta-compétence » : il s'agit d'une compétence au second degré, définie par la capacité à prendre du recul par rapport à ses propres compétences pour les identifier, se les approprier dans un projet de vie et les faire reconnaître en permanence dans un processus d'interactions et de reconnaissance sociales.

Lévy-Leboyer (2011) souligne également l'importance de la prise de conscience de ses aptitudes dans le cadre du processus d'orientation et de la gestion du parcours professionnel.

## 3.3. Stress professionnel

Les résultats obtenus pour cette variable nous montrent qu'il y a une diminution du stress professionnel pour les participants.

Rappelons que pour les sous-facteurs composant le stress professionnel (surcharge de rôle, insuffisance de rôle, ambiguïté de rôle, responsabilité, limite de rôle et environnement physique), les différences statistiques se portent surtout sur les cinq derniers.

Seul le facteur surcharge de rôle n'a pas présenté de différences statistiques significatives. Les résultats n'indiquent donc aucune amélioration liée à la gestion adéquate de la « surcharge de rôle ».

Cela s'explique par le contexte organisationnel de l'entreprise. En effet, dans la pratique, il arrive par exemple qu'une des équipes de montage prenne du retard, à cause du manque de pièces détachées sur la ligne de montage. L'équipe suivante devra alors travailler davantage dans le même laps de temps afin de rattraper le retard et ainsi atteindre les objectifs fixés.

Nous percevons à travers les résultats une diminution stable du stress pour les opérateurs, malgré le fait que le délai entre T1 et T2 soit de cinq mois et demi. D'autant plus que lors de la phase exploratoire, les résultats étaient tout aussi significatifs, avec une période de plus de six mois après le bilan.

Le bilan de compétences représente donc un outil efficace pour pouvoir gérer son stress professionnel de façon durable dans le temps.

De façon générale, l'accumulation des contraintes de la vie telles que les charges de travail ou une vie personnelle incompatible avec le rythme du travail deviennent une source de stress. C'est dans ce cadre que le bilan de compétences peut venir en aide à l'individu pour qu'il puisse prendre un moment de recul et se redonner de l'importance, se respecter et se faire respecter, en lui donnant un soutien social et en le plaçant au centre de sa vie professionnelle.

Le stress professionnel est un problème fréquent qui provient de deux sources, personnelles et organisationnelles. Le travail est souvent structuré de façon à induire des situations conflictuelles, ce qui peut rendre les exigences du rôle difficiles à assumer. La surcharge de travail et son caractère inintéressant font également des ravages émotionnels.

Le stress professionnel survient aussi quand les individus se trouvent piégés dans un emploi inférieur à leurs capacités (Osipow & Davis, 1988), ou passent par une phase de plateau dans leur carrière avec peu d'occasions d'utiliser pleinement leurs compétences ou de les améliorer. Dans ces circonstances, le stress est produit par l'auto-dévalorisation consécutive à un usage insuffisant des talents propres, et par la stigmatisation sociale d'être passé à côté d'une promotion, plutôt que par les conséquences négatives anticipées de l'échec à gérer de lourdes charges de travail. Ce qui est ressenti comme un stresseur professionnel dépend en partie du niveau d'efficacité personnelle perçue (Matsui & Onglato, 1992).

Les employés ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle sont stressés par les lourdes exigences du travail et responsabilités de rôle. Ceux ayant un sentiment élevé, sont frustrés et stressés par les occasions limitées d'utiliser pleinement leurs talents.

Les croyances d'efficacité constituent un facteur clé dans un système productif de compétence humaine (Bandura, 2007, p.63).

Les théories du stress soulignent les formes du contrôle de soi (self-control) comme un élément important pour comprendre le stress. Ceci est illustré dans les théories d'auto-efficacité, de l'endurance psychologique et du sentiment de maîtrise. Lazarus et Folkman (1987) ont suggéré que l'auto-efficacité était un facteur puissant de médiation de la réponse

au stress. L'auto-efficacité se réfère au sentiment de confiance que possède un individu dans ses capacités à accomplir une action désirée.

La notion d'endurance psychologique a été définie comme reflétant des sentiments personnels de contrôle, un désir d'accepter les défis, et l'engagement personnel (Maddi & Kobasa, 1984). Ce concept permet ainsi de différencier des personnes selon leurs capacités à résister aux effets négatifs du stress. Il a été argumenté que le degré d'endurance psychologique influence l'évaluation des stresseurs potentiels et la réponse de stress qui en résulte (Kaddour, 2003).

La notion de maitrise reflète le contrôle d'un individu sur sa réponse au stress. Le degré de maîtrise peut être relié à la réponse du stress (Karasek & Theorell, 1990).

Le développement de la connaissance de soi est une construction cognitive. Ainsi, voir des individus similaires à soi agir avec succès augmente les croyances d'efficacité des sujets, pouvant eux-mêmes à leur tour réaliser des activités comparables. Ils se convainquent que si des collègues y parviennent, eux aussi peuvent augmenter leurs performances (Bandura, 1982 ; Schunk, Hanson, & Cox, 1987).

## 3.4. Le bilan de compétences « un processus cognitif efficient »

En nous appuyant sur les apports de la théorie sociale cognitive de Bandura (voir *infra*), nous vérifions par notre recherche menée en Iran que le bilan de compétences est un dispositif favorable à la création d'une dynamique psychologique, qui produit des effets tangibles sur le fonctionnement de certaines composantes psychologiques des individus ayant suivi un programme. Il répond selon au principal critère définit par l'auteur qui consiste à attribuer à un processus cognitif la capacité chez l'individu à symboliser, à se projeter dans l'avenir à partir d'éléments de connaissances rationnels qu'il détient ou qu'il a acquis.

Or il semble bien que le bilan de compétences, par le cadre d'un échange entre le conseiller et l'individu, par les étapes temporelles qui le jalonnent, par le jeu de questions qui mettent en valeur la personne, lorsque le conseiller dispose du temps suffisant pour laisser

émerger les compétences, constitue une structure suffisamment construite pour permettre à un processus cognitif d'être efficace et de produire des effets positifs chez l'individu.

Un apport supplémentaire de notre étude rejoint l'interprétation de Botteman et François (1998) du « sentiment d'efficacité personnelle », conceptualisé par Bandura et Lent. En effet selon ces auteurs, la motivation naît essentiellement de l'emprise que possède le sujet face à la situation à laquelle il doit faire face. Dans le cadre de l'orientation de la formation professionnelle, le bilan de compétences semble l'outil adéquat pour révéler à l'individu les forces – les compétences – dont il dispose ou qu'il est à même de développer pour se projeter dans sa carrière. Sans cette confiance acquise au fil des entretiens, il lui est difficile de se projeter dans un avenir, par définition incertain ou qui peut semble sans opportunité véritable, comme cela a pu être le cas pour des ouvriers de notre programme de recherche.

En dernier lieu, soulignons que l'entretien clinique que nous avons réalisé est une pratique encore peu utilisée en France dans le cadre du bilan de compétences. Notre recherche a permis de confirmer que l'approche clinique, défendue par certains auteurs étudiés plus haut (Lhuillier, 2006), offre des résultats positifs dans le domaine professionnel. Les disciplines souvent éloignées que sont la psychologie du travail et la psychologie clinique voient dans le bilan de compétences un dispositif où leur savoir-faire trouve à s'exprimer de manière complémentaire.

Au total, le dispositif cognitif qu'est le bilan de compétences est une source de motivation pour certains bénéficiaires du bilan de compétences pour progresser dans leur carrière. Rappelons que trois des bénéficiaires poursuivent leurs études pour aboutir à un Bac+4, en vue d'être promus lors d'un éventuel recrutement interne, passant ainsi des fonctions de production à celles du travail dans les services administratifs de l'entreprise, considérées comme plus valorisantes. Leur motivation est d'autant plus accrue que les bénéficiaires ont déjà été témoins de ce cas de figure à plusieurs reprises. En effet, le regard porté sur les promotions de leurs collègues grâce à leurs études en parallèle renforce leur motivation au travail.

Ceci s'applique également aux sujets n'effectuant pas d'études. Le recrutement interne ne s'adresse pas uniquement aux diplômés. Certains opérateurs peuvent se voir proposer des postes qui restent dans les fonctions de productions de l'usine, notamment ceux de chef d'équipes ou de responsable d'unité.

Au total, la motivation au travail en vue d'une progression professionnelle s'adresse à tous les salariés. *De facto*, une promotion était possible avec ou sans études, ce qui était un facteur considérable de motivation au travail.

# 4. Limites de notre recherche

Il convient d'exposer avec toute l'honnêteté possible les limites de notre étude qui tiennent essentiellement à des contraintes induites par plusieurs facteurs internes et externes. Ces derniers ont certainement réduit le potentiel de notre projet au regard des interventions que nous avions initialement envisagé en préparant cette recherche en Iran.

## 4.1. Les contraintes matérielles

Nous devons en premier lieu pointer du doigt les contrainte de temps pour mener à bien et dans de bonnes conditions notre projet expérimental. Les entretiens dans le cadre du bilan de compétences ont été de 10h au total sur une période 4 mois au lieu de 24h en 3 mois en France.

### 4.1.a. Difficultés méthodologiques

Nous devons ici indiquer que le fait de mener les études seul, notamment en Iran, a créé une lourdeur dans le dispositif de recherche. En effet, nous avons passé un temps considérable à faire de la pédagogie pour expliquer les notions liées au bilan de compétences, tandis que les tests psychologiques (personnalité, intérêts professionnels, motivation, aptitudes)à faire passer par les opérateurs étaient inconnus par ces derniers. Sans doute, devons-nous constater que le nombre d'outils de tests et de concepts liés à la psychologie du travail étaient trop nombreux pour être efficacement mis en place dans le cadre d'une recherche aussi innovante en Iran.

Il convient ensuite d'insister sur l'absence de connaissances sur l'Iran dans de nombreux domaines (économique, scientifique et donc psychologique). Il existe très peu de publications scientifiques en psychologie du travail publiées dans les langues que nous maîtrisons (farsi,

anglais et français). Les données statistiques fournies par les organismes internationaux sont aussi sujettes à caution.

### 4.1.b. Une formation universitaire en psychologie du travail peu développée

Dans le domaine particulier de notre étude, il convient de mentionner que la psychologie du travail est très peu développée dans les universités Iraniennes. La branche la plus développée de la psychologie est celle consacrée à la clinique, à tel point que les rares psychologues employés pour aider les salariés dans de grandes organisations en Iran sont quasiment tous des cliniciens et non des psychologues du travail.

Ainsi, l'une des universités les plus renommées est celle de Téhéran, elle possède une des plus anciennes facultés de psychologie du pays créée en 1960 (*University of Tehran Institute of Psychology and Education*). La faculté ne dispose pas d'un département dédié à la psychologie du travail, alors que la psychologie clinique, la psychologie infantile et la psychologie de l'éducation sont enseignées au niveau master et du doctorat.

Au total, nous avons mené notre recherche sans le recul d'autres études comparables menées en Iran.

### 4.1c. Contextes : l'entreprise et le marché de l'emploi

Tout d'abord, les faibles perspectives d'évolution positive de carrière créent chez les opérateurs une image de « système fermé » au sein de l'entreprise. Cela nous rappelle que le bilan de compétences, même étudié sous un angle d'investigation, est avant tout un outil pratique que les salariés jugent de manière critique.

Dès lors, même si nous avons pu faire face à la méfiance initiale, grâce aux nombreux entretiens réalisés avec des participants, il faut comprendre que le dispositif par son caractère inconnu a donné des résultats qu'il convient de ne pas généraliser.

Au final, il existe une dimension socioculturelle à l'utilisation en Iran du bilan de compétences. Si elle est difficilement mesurable selon une stricte approche scientifique, elle est suffisamment tangible pour que nous soyons amenés à surmonter la question suivante : comment adapter un outil de formation professionnelle reposant sur la notion de

« compétence », afin que les bénéficiaires ne se sentent pas sous-estimés par cette notion négative dans le contexte Iranien ? Nous pensons avoir répondu à cette question en adaptant le concept de « compétence » en une notion moins connotée d' « habilité » et de « capacité ». Cette transformation a permis de montrer l'effet bénéfique du bilan de compétences transposé à une population difficile à mettre en confiance.

# 5. Perspectives de recherche

Après avoir présenté un bilan de résultats favorables et de limites de notre recherche sur le terrain, il nous semble que cette dernière nous offre la possibilité d'étendre et d'extrapoler le dispositif à l'échelle du pays (1), tout en ayant conscience que la réussite d'une telle entreprise demande un effort considérable pour former à l'université de futurs professionnels aux outils d'analyse des compétences en Iran (2).

## 5.1. Etendre le dispositif à d'autres entreprises Iraniennes

Nous avions sous-estimé les difficultés à présenter le bilan de compétences dans l'entreprise *Iran Khodro*. Celles-ci tiennent essentiellement à l'absence de perspectives raisonnablement positives pour l'évolution de carrière des opérateurs au sein de l'entreprise. Néanmoins, ces difficultés ont été surmontées comme le prouvent les résultats positifs de notre recherche, en particulier en termes de motivation personnelle.

Or, si un bilan de compétences a pu fonctionner convenablement dans le milieu professionnel d'ouvriers de l'automobile, il pourrait être étendu avec plus de succès à d'autres catégories de salariés. Nous pensons ici aux cadres des secteurs secondaires et tertiaires car le marché du travail pour cette catégorie de salariés est plus ouvert en Iran. Selon nous, la motivation préalable à l'application du bilan de compétences serait donc plus élevée chez des cadres d'*Iran Khodro* ou d'autres entreprises concurrentes que chez leurs ouvriers. Si le dispositif est efficace dans le secteur secondaire, c'est-à-dire celui du monde ouvrier, il le sera également pour les cadres et autres organisations du secteur tertiaire.

A cet effet, l'application du dispositif au sein d'une des entreprises les plus réputées du pays, reconnue pour son organisation innovante, nous laisse présager que d'autres entreprises de cette dimension puissent souhaiter s'inspirer de cette étude.

## 5.2. Vers un programme de formation des étudiants Iraniens de psychologie du travail au bilan de compétences

Comme nous l'avons auparavant indiqué, il convient de constater un déficit de connaissances au regard des outils appliqués en psychologie du travail en Iran. Selon nous, il convient de développer auprès des étudiants de niveau master un enseignement des différents dispositifs de formation professionnelle existants en Europe et en France. La pratique du bilan de compétences dans cette recherche, nous a permis de développer d'autres compétences professionnelles, qui peuvent être transférables vers des nouveaux débouchés professionnels.

En conclusion, le bilan de compétences, grâce à sa dimension interactive, nous semble être un outil transposable. Cette dimension s'explique par les interactions psychologue-ouvrier qui entrainent l'implication ou le sentiment d'engagement du salarié. En l'absence de cadre législatif favorable à la formation professionnelle en Iran, la diffusion du bilan de compétences sera possible selon notre point de vue grâce à la multiplication d'expériences *ad hoc,* de préférence dans des organisations suffisamment structurées et à dimension internationale.

Rappelons qu'en France, avant d'être généralisé par la loi de 1991, ce dispositif avait été diffusé de manière empirique tout au long des années 1980. Ceci a contribué à affiner les méthodes d'application et a mis en exergue son succès depuis son instauration.

# Conclusion générale

Nous aborderons pour cette conclusion deux points qui semblent transversaux lorsque l'on analyse minutieusement le bilan de compétences. Le premier sera d'ordre épistémologique en ce qu'il soulignera la double nature scientifique du bilan. Le second relève de la pratique sur le terrain car il se placera du côté des acteurs, des salariés qui ont souhaité participer à notre recherche en Iran

## 1. Le bilan de compétences : un outil au croisement de la psychologie et de la sociologie des connaissances

Nous voudrions en premier lieu poser que le bilan de compétences est au croisement de deux domaines du savoir scientifique. Aussi évident qu'il paraisse dans la pratique des conseillers-bilans confrontés à la réalité, le dialogue s'avère difficile entre les spécialistes des domaines en jeu : la psychologie et la sociologie des connaissances.

Tout au long de notre étude, nous avons constaté la richesse des interrogations découlant de la double nature épistémologique du bilan de compétences. Ce dernier est simultanément une *démarche sociologique,* en particulier car il est issu d'une politique de l'emploi, et un *processus psychologique,* en ce qu'il produit des effets sur le fonctionnement psychologique des individus le pratiquant. La démarche sociologique vise à identifier des connaissances utiles au parcours professionnel. Le processus psychologique est, inséparablement de la démarche précédemment évoquée, d'ordre cognitif et produit des effets individuels, tels que les travaux de la psychologie de l'orientation que nous avons-nous même évalués lors de notre recherche. Cette double nature ne pose pas de problème aux praticiens, qui s'accommodent de la réalité des entreprises et dont l'expérience acquise leur permet de prendre du recul sur la démarche du bilan de compétences.

D'un point de vue scientifique, nous sommes conduits à nous interroger sur un outil qui reste finalement très spécifique aux ressources humaines. Comment estimer les effets produits à long terme alors que la plupart des études sont limitées dans le temps?

A ce sujet, le bilan semble répondre à une stratégie à long terme alors que certains auteurs tel que Cusin (2012) constatent que « la *demande exprimée par les « clients » est déjà très restrictive et court-termiste, faisant fi de toute démarche d'apprentissage autour de l'expérience vécue*. ». Le bilan de compétences, pour voir ses effets pleinement mesurés, doit être exécuté comme nous l'avons appréhendé, c'est-à-dire en plusieurs étapes. Suivant une méthode de *follow-up,* il conviendrait dans les études portant sur le bilan de compétences de revenir un ou deux ans après la fin de l'intervention du conseiller pour suivre le parcours professionnel du bénéficiaire et tenir compte du processus de résilience dans le temps. En effet, Hollnagel (2009), spécialiste des études de management, regrette que les études inscrites dans une longue temporalité soient rares alors que« *la résilience ne se produit pas instantanément, (…) elle possède une épaisseur temporelle ».* A notre sens, des études longitudinales du bilan de compétences sont préférables. Ainsi, elles porteraient sur les effets psychologiques et les parcours professionnels individuels tout en ayant un impact sur l'évolution des organisations pratiquant cette démarche de façon importante.

## 2. Les enjeux des salariés et de l'organisation impliqués dans le bilan de compétences

En interrogeant les salariés participants à l'étude, nous constatons que le bilan, fut d'abord pour eux une démarche de reconnaissance consistant à valoriser une richesse jusqu'alors méconnue voire inconnue par eux-mêmes et par l'organisation *Iran Khodro*. Le capital humain est alors perçu comme source d'une évolution potentielle personnelle et collective.

A leurs yeux, le bilan de compétences offre une vision nouvelle et inattendue en positionnant le salarié, non plus comme un simple opérateur au sein d'une organisation industrielle post-tayloriste, mais comme des êtres dotés d'un certain niveau, d'un certain type de connaissances identifiables et individuelles. Le simple fait de poser la question de la compétence, de donner autant que possible la parole aux salariés, conduit les différents acteurs à découvrir et parfois s'approprier la démarche d'identification des savoirs.

Il nous est apparu que les salariés avaient un regard plus positif sur eux-mêmes, sur ce qui est attendu, mais aussi que leur entreprise acquérait une dimension nouvelle, tournée vers une évolution possible des carrières. La notion de carrière telle que définie par Super (1957) trouve par là une nouvelle dimension qui conduit à l'idée d'une carrière jalonnée par des étapes décrites par cet auteur, et qui doit aussi prendre en compte certains facteurs psychologiques chez un individu à un moment donné de sa vie professionnelle. Une difficulté potentielle que nous avons mentionnée est que certains constatent à l'occasion d'un bilan de compétences, que leurs choix futurs les conduiraient à quitter l'entreprise. Ce cas de figure mériterait d'être analysé de matière approfondie pour permettre aux salariés de préparer au mieux leur parcours professionnel et à l'entreprise d'anticiper ces départs, de comprendre si ces raisons sont individuelles ou collectives.

Au niveau collectif, le bilan favorise un climat de dialogue en permettant à l'entreprise de faire attention aux attentes de ses salariés, en créant des relations personnelles, en dehors du cadre contraignant de la hiérarchie.

Pour les services des ressources humaines, le bilan est un outil supplémentaire qui aide les dirigeants à dialoguer dans un rapport *gagnant/gagnant* avec leurs salariés. L'identification des compétences individuelles permet d'améliorer la gestion personnelle des opérateurs. A long terme, elle a pour fonction de repérer les besoins et les manques éventuels de compétences au regard des évolutions de l'organisation. En ce sens, la direction des ressources humaines a un rôle central entre le personnel et la direction générale de l'organisation. Elle se doit de connaître d'un côté les compétences des salariés et leurs attentes individuelles.

Lors du processus de recrutement, toujours coûteux et risqué, la valorisation des compétences des salariés est très utile. Celle-ci permettrait d'aboutir à un recrutement interne et l'entreprise serait gagnante à plusieurs niveaux. Son choix est moins coûteux car la personne est recrutée parmi le personnel. La durée de recrutement est plus courte lorsque les compétences nécessaires pour le poste et celles des salariés ont été préalablement identifiées. Le bilan est enfin un facteur positif pour développer un climat social apaisé car il favorise la motivation du personnel autant que l'espoir de pouvoir progresser par voie interne. Ainsi, l'engagement du personnel peut ainsi être amélioré.

Ensuite, du point de vue de la direction générale de l'entreprise, la question est la suivante : sera-t-elle capable de se saisir de l'opportunité stratégique à long terme, de parier sur la valorisation du capital humain, et non plus seulement de se focaliser sur des objectifs quantitatifs de production et d'indicateurs de ressources humaines ?

En effet, s'il est possible de démontrer que le capital humain est un facteur de compétitivité, sa nature essentiellement qualitative le rend difficilement chiffrable, et par là peut être ignorée par les dirigeants de l'entreprise.

Le bilan de compétences, comme élément de dynamique cognitive, possède des effets de sérendipité, qui se matérialisent en une compétence nouvelle, l'auto-connaissance, déjà mise en relief par Ruffin-Beck, C., & Lemoine, C. (2011), et par l'acquisition d'un savoir supplémentaire, le « savoir-devenir ». Par savoir-devenir, Lebrun (2011) entend la capacité de l'individu à se projeter dans l'avenir et la façon dont il opère un ajustement dans ses attitudes ; il « tente d'infléchir le cours des choses, en cherchant du sens dans son futur ».

Dans le domaine professionnel, le travailleur adapte par exemple sa motivation en fonction de ses conditions de travail actuelles et en anticipant des opportunités professionnelles. Le savoir-devenir se caractérise ainsi par une perspective temporelle où l'individu adapte son effort d'apprentissage en fonction du sens qu'il donne à son futur parcours professionnel.

Dans le cas des ouvriers automobiles iraniens, le savoir-devenir offre une clé de compréhension de l'attitude adoptée à l'issue du bilan de compétences. Nous avons indiqué que ces-derniers, dont les conditions de travail sont plutôt favorables vis-à-vis de leur compatriotes et qui surtout bénéficient d'une retraite après 25 ans de travail, sont enclins à conserver leur poste au sein de l'entreprise. En l'espèce, le bilan de compétences offre à nombre d'entre eux une appropriation de leur carrière dans une temporalité située au-delà de leur présence chez Iran Khodro. Le bilan sert aux opérateurs pour choisir une stratégie de confrontation aux exigences du contexte organisationnel. Le taux de chômage élevé oblige les opérateurs à garder leur place. Cela s'apparente à une « soumission librement consentie ».

Ces remarques s'inscrivent dans la continuité des propositions formulées par Bandura dans la Théorie sociale cognitive qui postule que le choix opéré par un individu est rationnel, que les effets psychologiques sont en interaction avec l'environnement social dans lequel se situe l'individu. Ce dernier est certes, soumis à des structures socio-économiques sur lesquelles il n'a pas prise, mais il sait utiliser les marges de manœuvre qui existent pour évoluer professionnellement. En définitive, les résultats obtenus à l'issue de notre recherche

valident l'idée selon laquelle la motivation professionnelle dépend d'une part, de facteurs personnels, et d'autre part, du fait que la démarche du bilan, dans sa dimension cognitive, permet la révélation de certaines compétences et l'appropriation par le sujet de ses capacités.

Notre étude tend à renforcer la validité - voire l' « universalité »- de ce dispositif développé en France depuis trente ans, car les résultats peuvent être comparables entre pays, alors que la situation économique et le contexte socioculturel diffèrent fortement.

Le bilan de compétences incarne pour chacun des acteurs concernés dans cette recherche des enjeux différents, considéré comme un soutien pour les salariés, un outil au service des ressources humaines pour l'entreprise, et un moyen de se valoriser et d'être valorisé en termes de reconnaissance professionnelle pour nous, car nous nous trouvons dans un contexte où la psychologie du travail est peu reconnue.

La pratique de bilan de compétences dans le cadre de cette recherche nous fait explorer les interactions qui existent dans une entreprise entre l'individu et l'organisation en place et, puisqu'elle permet à l'individu de prendre conscience de ses caractéristiques et de ses compétences, elle ouvre la voie à d'autres recherches qui mettent l'Homme au centre de leurs intérêts.

.

*« la vie ne se comprend que par un retour en arrière, mais on ne la vit qu'en avant. »*

*Sören Kierkegaard (1813- 1855)*

# Références bibliographiques

La bibliographie est établie à partir la norme bibliographique de *l'American Psychological Association*, 6ème édition.

Pour une meilleure lisibilité, nous avons ajouté la mention « p. » pour indiquer la pagination et « in : » pour citer les articles issues de monographies.

Entre crochets [ ], nous mentionnons des remarques indicatives, notamment pour les documents publiés seulement en ligne.

En fin de cette bibliographie est annexée la liste des textes de nature juridique.

***


[Actes du Colloque national sur la reconnaissance des acquis et des compétences], 2005,13 p.

2011/7 (N° 216), Consulté sur : www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RFG_216_0015

Agence France Presse (2012a), *Le constructeur Iran Khodro dit pouvoir se passer de l'aide de PSA*, Dépêche du 25 juillet 2012, Consulté sur: http://www.lepoint.fr/auto-addict/actualites/le-constructeur-iran-khodro-dit-pouvoir-se-passer-de-l-aide-de-psa-25-07-2012-1489071_683.php.

Agence France Presse (2012b), *Iran: chute de la production automobile de 42% ces six derniers mois*, Dépêche du 11 octobre 2012, Consulté sur : http://www.lefigaro.fr/flash-eco/2012/10/11/97002-20121011FILWWW00430-iran-production-auto-en-baisse-de-42.php

Albert, E., & Saunder, L. (2011). *Stress.fr: Comment l'entreprise peut-elle agir face au stress de ses collaborateurs ?* Editions Eyrolles, 202 p.

Allouche, J., Noël, F., & Schiettecatte, P. (2003). *Encyclopédie des ressources humaines* (Vol. 1-1). Paris: Vuibert, 1890 p.

Amado, G. (2004). Le coaching ou le retour de Narcisse ? *Connexions*, *81*(1), 43.

American Psychiatric Association ; Guelfi J.-D. (2010), Mini DSM-IV-TR : critères diagnostiques, Masson, impr. 2010. 365 p.

Andru-Dutailly, S. (2009). Stress et traumatisme psychologique dans le milieu professionnel. *Le Journal des psychologues*, *264*(1), 48.

Annual review iran bank, (2010). Consulté sur : http://en.tpo.ir/UserFiles/File/Annual%201388.pdf

Antoine, M., Deflandre, D., Pichault, F., Naedenoen, F., & Renier, N. (2006). *Faut-il brûler la gestion des compétences ? Une exploration des pratiques en entreprise*. De Boeck Supérieur, 270 p.

Appelbaum, S. H., Gandell, J., Shapiro, B. T., Belisle, P., & Hoeven, E. (2000). Anatomy of a merger: behavior of organizational factors and processes throughout the pre- during- post- stages (part 2). *Management Decision*, *38*(10), 674-684.

Artus, P., Cohen, D., (1998). *Partage de la valeur ajoutée*. Rapport du Conseil d'analyse économique n°2, La Documentation Française. 64 p. [en ligne] Consulté sur : http://gesd.free.fr/cae982.pdf

Aubret, J. (2011). Adulte et travail : risques et défis. *Revue Carriérologie*. Consulté sur : http://www.arianesud.com/content/download/3644/16676/file/aubret%20Adulte%20et%20travail%20Risques%20et%20defis.pdf

Aubret, J., Blanchard, S. (2010). *Pratique du bilan personnalisé : tests, questionnaires, entretiens, techniques de groupes, portfolios...* Les outils du psychologue (2e éd.). Paris: Dunod.

Aubret, J., Demouge, N. (2007). Orientation des adultes et formation tout au long de la vie. *Savoirs*, *Hors série*(4), 11

Aubret, J., Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. *Pratiques psychologiques. Evaluation et diagnostic.* Editions Mardaga. 217 p.

Austin, J.L. (1962). *Quand dire c'est faire*, Éditions du Seuil, Paris, 1970, 192 p. [Traduction par Gilles Lane de "How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955", Ed. Urmson, Oxford, 1962].

Bachelart, D. ; Pineau G. (2009). *Le biographique, la réflexivité et les temporalités: articuler langues, cultures et formation*. Editions L'Harmattan, 200 p.

Ballé, F. (2008). « AUTOMOBILE - Fabrication », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 16 octobre 2012. URL: http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/automobile-fabrication/

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, n° 50, p. 248-287. Consulté sur : http://des.emory.edu/mfp/Bandura1991OBHDP.pdf

Bandura, A., Lecomte, J. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Ouvertures psychologiques, De Boeck Supérieur, 880 p.

Bandura, A. (1986). *Social fondations of thought and action: a social cognitive theory* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.), 1986, 617 p.

Barragan, K., Hardy-Dubernet, A.-C. (2005). Le bilan de compétences : un espace de transition ?. *Trav. emp (Paris)*, n°103, p. 29-40.

Bataille, M., Mias, C., & Saint-Jean, M. (2003). L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Varia, (32/1), p. 97-122. Consulté sur : http://osp.revues.org/index3189.html

Baudonnière, P.-M. (1997). *Le mimétisme et l'imitation : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Dominos (Paris), ISSN 1248-7570 ; 150 p.

Bayard, Y. (2000). *Réussir son bilan de compétences: pour qui ? pourquoi ? comment ?* Les pratiques Demos (Nouv. éd.). Paris: Éd. Demos, 139 p.

Bekourian, A. (1991). Les bilans de compétences : une approche sociologique de l'outil - notion. *Cahiers internationaux de sociologie*, (108), p. 117-127.

Belisle, C., & Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? *Education permanente*, (127), p. 19-47.

Bernaud, J.-L., Di Fabio, A., & Saint-Denis, C. (2010). Subjective Effects of Career Counselling and Client's Satisfaction: An Analysis of Processes and Causes. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy / Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, *44* (3), p. 307–325. Consulté sur : http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/view/931

Bertaux, D. (1978). Connaissance de la boulangerie en France: une expérimentation de l'approche biographique. *Congrès mondial de sociologie,* 16 p.

Bertaux, D. (1981). *Biography and society: the life history approach in the social sciences*. Sage Publications. 306 p.

Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes: récits de vie*. A Colin. 126 p.

Bertaux, D., & Singly, F. de (1997). *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Nathan, 127 p.

Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (26-1), 22 p. [Disponible en ligne] Consulté sur : http://ripes.revues.org/358

Billiard, I. (2002). Les pères fondateurs de la psychopathologie du travail en butte à l'énigme du travail. *Cliniques méditerranéennes*, *66* (2), 11.

Blanchard, S. (2003). Le bilan de compétences : une pratique de conseil en orientation professionnelle pour adultes (French). *PSN, Psychiatr. sci. hum. neurosci.*, *1*(3), p. 31-38.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les éditions de minuit, Coll. Le Sens commun, 475 p.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *62*(1), p. 69-72.

Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*. Le Sens commun, 1989. 568 p.

Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Cours et travaux (Paris), Raisons d'Agir, 141 p.

Bourdieu, P. (2007). *La misère du monde*. Éd. du Seuil. (1ere éd. 1993), 1460 p.

Bournel-Bosson, M. (2003). Le développement de l'expérience des acteurs du bilan de compétences in : Clot Y. ; Prot B., [Éd.] *L'orientation scolaire et professionnelle*, De l'analyse du travail à la validation des acquis, (32/2), p. 307-325. Consulté sur : http://osp.revues.org/index2763.html

Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? *Savoirs*, *4*(1), n° 9, p. 9-49.

Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers*, n°67, p. 68-82. Consulté sur : http://eps30mots.net/_admin/Repertoire/fckeditor/file/Articles/Coping/concept-stress-coping.pdf

Bruchon-Schweitzer, M. (2005). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes*. Psycho sup (Paris), ISSN 1275-4854 (Vol. 1-1). Paris: Dunod, DL 2005. 440 p.

Bruchon-Schweitzer, M., & Quintard, B. (2001). *Personnalité et maladies : stress, coping et ajustement* (Vol. 1-1). Paris: Dunod. 350 p.

Brucy, G., Caillaud, P., & Quenson, E. (2007). *Former pour réformer : retour sur la formation permanente, 1945-2004*. Recherches (Paris. 1994), Paris: La Découverte. 272 p.

Brunel, P. (2008). Introduction aux Autobiographies. *Revue de littérature comparée*, *n° 325*(1), p. 7-22.

Bunel, M. (2009). Types de fusions-acquisitions et évolution de l'emploi des entreprises restructurées. *Travail et emploi* 1/2009 (n° 117), p. 53-65.

Caillaud, P. (2011). La contractualisation et l'individualisation de la formation professionnelle : 40 ans d'évolutions législatives et conventionnelles, (1), p. 177-190. Consulté sur : http://www.empreinte-std.com/

Camus, L. (1992). Gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences: face à la formation.

Carif-Oref des Pays de la Loire, Bilans de Compétences et Bilans de Compétences Approfondis. Vrais ou faux jumeaux ? 5 p. Consulté sur : http://www.cariforef-pdl.org/telechargement/ficTelecharge_1/Publications/etude10.pdf

Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS*. Pearson Education France, 247 p.

Carver, R. H., & Nash, J. G. (2011). *Doing Data Analysis with SPSS, Version 18*, Boston, Cengage Learning, 384 p.

Castanet, D. (2004). Le réel du corps : phénomènes psychosomatiques et symptôme. *L'en-je lacanien*, *3*(2), 107.

Castel, D., Durand-Delvigne, A., & Lemoine, C. (2011). Équivalence échelle composite – échelle globale dans la mesure de la satisfaction au travail, *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol 17, n°1, p. 73-84.

Castel, R. (1995). *Les Métamorphoses de la question sociale : Une chronique du salariat*. Fayard, 490 p.

Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes : Travail, protections, statut de l'individu*. Seuil, 457 p.

Certeau, M. de. (1994). *La prise de parole*. (L. Giard, Éd.) Points. Série Essais, [Paris]: Ed. du Seuil, 278 p.

Cesar, M. (2011). Bilan organisationnel des compétences individuelles en fonction de leur criticité. *Le travail humain* 3/2011 (Vol. 74), p. 205-223.

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2/2005 (n° 8), p. 9-50.

Charraud, A.-M. (2004). La validation des acquis de l'expérience : une reconstruction de l'approche et des objets des parcours vers la qualification. *Education permanente*, (158), p. 159-160.

Chassart, Y., & Bosco, A. (1998). L'émergence du concept d'employabilité. *Droit social*, (11), p. 903-911.

Chauvin, D. (2010). La fonction « communication interne » en crise ? *Communication & Organisation* 2/2010 (n° 38), p. 147-170.

Chênevert, D. (2008). Les nouvelles formes d'organisation du travail deux points. Le rôle des perspectives contingente et institutionnelle. *Relations industrielles*, *63*(1), p. 134-159. Consulté sur : http://id.erudit.org/iderudit/018125ar

CIBC (2012), Site Internet de la Fédération Nationale des centres de bilans de compétences. Consulté sur : http://www.cibc.net/contenus/article-1-1-PRL%E2%80%99orientation,_une_demarche_de_construction.html

Clot, Y. (2001). « Clinique du travail et action sur soi », in : *Théories de l'action et éducation*, De Boeck Université, 2001, p. 255-277.

Clot, Y. (2002a). Cliniques du travail et psychopathologie du travail. *Cliniques méditerranéennes*, 2/2002 (n° 66), p. 5-10.

Clot, Y. (2002b). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, 2/2002 (n° 66), p. 31-53.

Cocandeau-Bellanger, L. (2009). Carrière adulte, in *L'ABC de la VAE*, ERES, p. 95-97.

Cohen, D. (1999). *Nos temps modernes*. Essais Paris: Flammarion, Consulté sur : http://www.sudoc.fr/108860914

Cohen, D. (2006). *Trois leçons sur la société post-industrielle*. La République des idées. [Paris]: Seuil. Consulté sur : http://www.sudoc.fr/108860914

Conseil Constitutionnel - Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. (s. d.). Consulté novembre 20, 2011, de http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre-1946.5077.html

Conseil d'Analyse Economique : Plein emploi. (2011). Consulté novembre 14, 2011, de http://www.cae.gouv.fr/spip.php?article35

Consulté sur : http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/view/337

Conter., B. (2011). L'accompagnement des chômeurs en Belgique dans les discours politico-administratifs. *Langage et société*, 3/2011 (n° 137), p. 75-90.

Coopersmith, S. (1984). *Manuel : inventaire d'estime de soi*. Paris, Ed. du Centre de Psychologie appliquée, 23 p.

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain* 1/2011 (Vol. 74), p. 1-30.

Courpasson, D. (1996). Les normalisations managériales entre l'individu et le modèle professionnel. *Revue d'économie industrielle*, *75*(1), p. 239-256.

Crinon, J., & Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture : une analyse de mémoires professionnels. *Spirale*, (29), p. 201-219. Consulté sur :

http://spirale.lautre.net/spirale19/spirale/IMG/pdf/10_Guigue_Spi29F_tab_portra.pdf

Cron, W. L., & Slocum, J. W. (1986). The Influence of Career Stages on Salespeople's Job Attitudes, Work Perceptions, and Performance. *Journal of Marketing Research*, *23*(2), p. 119-129.

Cuche, D. (2008). Roger Bastide, le « fait individuel » et l'école de Chicago. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1/2008 (n° 124), p. 41-59.

Cusin, J. (2012). Le conseiller en bilan de compétences du CIBC 33 : un tuteur de résilience poules personnes en situation d'échec professionnel ? *@GRH*, 4/2012 (n° 5), p. 75-112.

Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Odile Jacob. 259 p.

Dagnelie, P. (2006). *Statistique théorique et appliquée: 2. Inférence statistique à 1 et 2 dimensions*. De Boeck Supérieur, 786 p.

Dagot, L. (2007). Menace du stéréotype et performance motivationnelle : le cas des demandeurs d'emploi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Varia, (36/3), p. 343-356. Consulté sur : http://osp.revues.org/index1452.html

Dagot, L., & Castra, D. (2002). L'allégeance : un principe des logiques d'aide à l'insertion professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Varia, (31/3). [en ligne] Consulté sur : http://osp.revues.org/index3362.html

Danvers, F. (2007). Temps et orientation : le projet de vie adulte à l'épreuve de la postmodernité : Dynamique des temporalités de la vie adulte en contexte postmoderne, *Carriérologie (Montréal)*, *11*(1-2), p. 103-120. Consulté à l'adresse http://www.refdoc.fr/Detailnotice?idarticle

Danvers, F. (2003). 500 mots-clefs pour l'étude et la formation tout au long de la vie: 1 700 ouvrages recensés 1992-2002. Presses Univ. Septentrion, 708 p.

Danvers, F. (2007). Quelques paradigmes fondamentaux de l'orientation dans la vie. Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (Strasbourg, 28 août au 31 août 2007)

Danvers, F. (2009). S'orienter dans la vie : une valeur suprême? : essai d'anthropologie de la formation. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 654 p.

Danvers, F. (2010). « Clinique ». *Recherche & formation*, *n° 63*(1), p. 105-116. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=REFO_063_0105

Danvers, F. (2012). *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail ? Dictionnaire de sciences humaines et sociales - Tome 2 de la 501e à la 600e Considératio*n, [Préface de Gaston Mialaret], Presses Universitaires du Septentrion, 18 octobre 2012, 412 p.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. L'Histoire immédiate, Paris: Éd. du Seuil. 197 p.

Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (2007), Bilan du volet Mutations économiques de la loi du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale. [Rapport public] 31 p. Consulté sur : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000591

Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet formation*. Anthropos. 289 p.

Démographie, société et changements politiques en Iran. (s. d.). Consulté novembre 27, 2011, de http://www.esprit.presse.fr/archive/review/article.php?code=9055

Desmarais, D., & Comité de la santé mentale du Québec. (2000). *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes : un portrait complexe, une responsabilité collective*. Sainte-Foy: Les Publications du Québec. Consulté sur : www.erudit.org/revue/nps/2000/v13/n2/000825ar.pdf

Destremau, B., Catusse, M., & Longuenesse, E. (2004). « Le travail et la question sociale au Maghreb et au Moyen-Orient ». *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, n°. 105-106, 30 décembre 2004, p. 15-43.

Dietrich, A. (2010). L'employabilité à l'épreuve de la RSE ou la RSE à l'épreuve de l'emploi ? *Revue de l'organisation responsable* 1/2010 (Vol. 5), p. 30-38.

Direction de l'information légale et administrative [éditeur du site Vie-publique.fr.], Réforme de la fonction publique : chronologie (2008.). [en ligne] Consulté sur : http://www.vie-publique.fr/actualite/dossier/fonction-publique-livre-blanc/reforme-fonction-publique-chronologie.html#

Direction Générale du Travail (2011), Guide pratique du droit du travail. *La Documentation française*. 848 p.

Documentation française. (2009). La révision générale des politiques publiques (RGPP) - La modernisation de l'Etat - Dossiers - La documentation Française. [en ligne] Consulté sur : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/modernisation-etat/revision-generale-politiques-publiques.shtml

Dolan, S, Gosselin E., & Carrière J., (2007), Psychologie du travail et comportement organisationnel, 3e édition, Les Éditions de la Chenelière, 494 p.

Domin, J.-P. (2008). *Actualité de l'économie sociale*. Journées de l'Association d'Economie Sociale (AES), Editions L'Harmattan. 282 pages

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Editions L'Harmattan.

Donald E, S. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*(3), p. 282-298.

Doublet, M.-H. (2006). *Etude des interactions conseiller / bénéficiaire dans le bilan de compétences* (Thèse de doctorat). Conservatoire national des arts et métiers, France, 2 vol. (360 + 157 p.).

Ducamp, P., & Déniel, P. (2012) L'Iran, marché de plus en plus délicat pour les industriels français. *L'Usine nouvelle*, 30 mars 2012, Consulté sur : http://www.usinenouvelle.com/article/l-iran-marche-de-plus-en-plus-delicat-pour-les-industriels-francais.N171765

Durand-Delvigne, A., & Janssen, O. (2006). Le psychologue praticien, sujet d'une orthodoxie institutionnelle ? *Revue internationale de psychologie sociale*, 2006/3-4 (Tome 19), p. 235-277.

Durand-Delvigne, A., & Rebzani, M. (2003). Politiques d'insertion sociale et professionnelle et discriminations des jeunes d'origine non européenne. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (32/4), p. 693-710.

Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise*. Paris, Odile Jacob, 2010, 439 p.

Ehrenberg, A. (2011a). « La société du malaise ». *Adolescence* n° 77, n° 3, septembre 2011, p. 553-570.

Ehrenberg, A. (2011b). « Souffrir au travail : purger les passions ou ouvrir la voie à l'action ?, *Esprit*, Octobre 2011, n° 10, p. 148-157.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance* 4/2005 (Vol. 57), p. 363-382.

Fédération suisse pour la formation continue (2011), « Loi sur la formation continue - FSEA ». Disponible sur : www.alice.ch/fr/themes/loi-sur-la-formation-continue/

Federini, F. (2007). Prolégomènes à une théorie des modes de formation des dispositions politiques. *Sociologies*, [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 15 novembre 2007, Consulté sur : http://sociologies.revues.org/index1113.html

Ferrieux, D., & Carayon, D. (2011). Evaluation de l'aide apportée par un bilan de compétences en termes d'employabilité et de réinsertion de chômeurs de longue durée. *European review of applied psychology*, *48*(4), p. 251-261.

Finot, A. (2000). *Développer l'employabilité*. Pratiques en question, ISSN 0291-6770. Paris: Insep Consulting. 101 p

Foulard, A. (2008). Identité, cadre pédagogique et lien social chez les jeunes. *Le Journal des psychologues* 3/2008 (n° 256), p. 55-59.

Fourastié, J. (1979). Les Trente Glorieuses: Ou la révolution invisible de 1946 à 1975. Fayard. 236 p.

François, P.-H. (1998). Bilan de compétences et motivation : pour l'utilisation de la théorie expectation / valence en bilan, perspectives d'applications et de recherches. *European review of applied psychology*, *48*(4), p. 275-283.

François, P.-H., & Botteman, F. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura. *Carriérologie*, *8*(3). p. 519-543.

Freud, S. (2010). *Dora : fragment d'une analyse d'hystérie*. Paris: Payot. 124 p.

Friedmann, G. (1950). *Où va le travail humain ?* Gallimard, 1950 (1ere éd.), 389 p.

Gangloff, B. (1999). Le bilan de compétences : une utopie nécessaire à l'anesthésie sociale. *Psychologie et psychométrie*, *20*(4), p. 67-85.

Gangloff, B. (2000). *Les compétences professionnelles: descriptif, mesure et développement*. Editions L'Harmattan. 192 p.

Gangloff, B., Valéau P., & Pasquier, D. (2011). *Décrire et évaluer la personnalité : mythes et réalité*. Paris: Harmattan. 318 p.

Garfinkel, H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. in *L'ethnométhodologie*, La Découverte, 2001, p. 31-56.

Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. PUF, Quadrige Grands textes.473 p.

Gaudron, J.-P., Bernaud, J.-L., & Lemoine, C. (2001) ; Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : Les effets individuels du bilan de compétences. *L' Orientation scolaire et professionnelle*, 2001, vol. 30, n° 4, p. 485-510.

Gaudron, J.-P., & Croity-Belz, S. (2005). Bilan de compétences (BC) : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu. *Psychologie du Travail et des Organisations*, n° 11, p. 101-114.

Gaudron, J.-P. (2010). Lemoine, C. Se former au bilan de compétences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Varia, (39/2), p. 287-293. Consulté sur : http://osp.revues.org/index2580.html

Gauthier, P.-D. (2009). Exploiter son portfolio numérique : construire son identité professionnelle numérique pour valoriser ses compétences, *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, vol. 34, n° 3. Consulté sur : http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/504/235

Gazier, B. (1990). L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du travail*, *32*(4), p.575-584.

Gazier, B. (2007). 5. Le rôle des politiques actives de l'emploi dans les restructurations. In : *Délocalisations, normes du travail et politique d'emploi*, La Découverte, 2005, p. 123-157.

Gazier, B. (2008). Flexicurité et marchés transitionnels du travail : esquisse d'une réflexion normative. *Travail et Emploi*, (113), p. 117-128. Consulté sur : http://travailemploi.revues.org/2340

Gilbert, P. (2011). *La gestion prévisionnelle des ressources humaines*. Repères. Série Gestion, Paris, La Découverte « Repères », 2006, 128 p.

Giraud, L., & Roger, A. (2011). Les étapes de carrière à l'épreuve du temps. *Humanisme et Entreprise*, *n° 302*(2), p. 13-28.

Glady, M. (2011). Pratiques d'accompagnement des demandeurs d'emploi. L'apport de la sociologie du langage. *Langage et société*, 3/2011 (n° 137), p. 17-45.

Goffman, E., & Best, J. (2005). *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. Aldine Transaction. 270 p.

Gosselin, E. (2007). Aptitude et inaptitude médicale au travail. Diagnostic et perspectives. [Rapport au ministre du travail]. 146 p. Consulté sur : http://www.medecinedutravail-syndicat.org/dossiers_thematiques/RapportGosselin%202007.pdf

Gosselin, E. (2009). Influence des préoccupations de carrière sur la fluctuation des attitudes au travail. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, *4*(2), p. 171-192. Consulté sur : http://id.erudit.org/iderudit/037446ar

Gournac, A. (2004). *Rapport n°39 supplémentaire fait au nom de la commission des Affaires sociales (1) sur la lettre rectificative au projet de loi de programmation pour la cohésion sociale*. Sénat. Consulté sur : http://www.senat.fr/rap/l04-039/l04-039_mono.html

Goyer, L. (2010). Modalités d'accompagnement en matière de développement de carrière dans le contexte des PME. Recension des écrits [projet de recherche : « Répondre aux besoins de compétence du milieu de travail : la contribution du

développement de carrière »], 2010, *Groupe canadien de recherche sur la pratique en développement de carri*ère, 92 p.

Disponible sur : http://www.crwg-gdrc.ca/crwg/index.php/projets-de-recherche/etat-de-la-pratique?lang=fr

Grébot, É. (2008). *Stress et burnout au travail: identifier, prévenir, guérir*. Editions Eyrolles. 234 p.

Grèzes-Rueff, F., & Leduc, J. (2007). *Histoire des élèves en France: de l'ancien régime à nos jours*. Paris : Armand Colin, 2007. 451 p.

Guichard, J. ; & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle,* Dunod, Collection: Les Topos, 2005,128 p.

Guichard, J. ; & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*, Dunod, Collection: Psycho Sup, Dunod, 2006, 2ème édition, 408 p.

Guichard, J. ; & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle - 75 concepts clés,* Dunod, Collection: Psycho Sup, Dunod, 2007, 480 p.

Hardy-Dubernet, A.-C. (2007). «Parce que je le vaux bien…» Bilan de compétences et promotion de soi. (French). *Cahiers de Recherche Sociologique*, (43), p. 61-75. Consulté sur : http://www.erudit.org/revue/crs/2007/v/n43/1002479ar.pdf

Hareven, T. K., & Masaoka, K. (1988). Turning Points and Transitions: Perceptions of the Life Course. *Journal of Family History*, *13*(1), p. 271 -289.

Heslon, C. (2008). Anniversaires et psychologie des âges de la vie. L*e Journal des psychologues* 8/2008 (n° 261), p. 45-49.

Hollnagel, E. & al. (2009). La fiabilité et la résilience comme dimensions de la performance organisationnelle, *M@n@gement* 4/2009 (Vol. 12), p. 224-229.

IKCO (2011), IKCO, meilleure entreprise iranienne, Communiqué de presse, 24 février 2011, [en français], Consulté sur : http://www.ikcopress.com/FR/News.aspx?docID=12942

IKCO (2012), Ikco Vision, avril 2012, n° 85 [en français], Consulté sur : http://www.ikcopress.com/UploadedFiles/Permanent/n35qx01lfr.PDF

Inman, J. Social Cognitive Theory and its Authors (2002), 9 p. [en ligne]. Consulté sur : http://www.wetherhaven.com/Documents/socialcognitivetheory.pdf

INRS. (2011). Stress au travail. Privilégier la prévention collective. [en ligne] Consulté sur : http://www.inrs.fr/accueil/risques/psychosociaux/stress.html

Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. (1896-1934), *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation),* vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 793-820.

Jacquier, L. (2010). Améliorer l'employabilité. Le bilan de compétences renforce l'estime de soi, *Panorama*, 2 p. Disponible sur : www.panorama.ch/dyn/1108.aspx?id_article=77

Jaeger, C. (2002). L'impossible évaluation du travail des téléopérateurs. *Réseaux*, *114*(4), 51.

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Sociologie d'aujourd'hui, PUF. 447 p.

Joras, M. (2007). *Le bilan de compétences*. Que sais-je ?, n° 2979. 124 p.

Joras, M., & Ravier, J.-N. (1993). *Comprendre le bilan de compétences*. Paris: Éd. Liaisons. 224 p.

Kaddour, J. (2003). L'endurance psychologique (Hardiness) : Aspects définitoires, nomologiques et critiques. *European review of applied psychology*, 2003, vol. 53, n°3-4, pp. 227-238

Kets De Vries, M. F. (2002). *Combat contre l'irrationalité des managers.* Éd. d'Organisation, 284 p.

Kian-Thiébaut, A. (2005). Iran : l'État islamique entre structures monopolistiques et modèle de l'État social, *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée* [En ligne], 105-106 | janvier 2005. Mis en ligne le 12 janvier 2012. URL : http://remmm.revues.org/2722

Koebel, M. (2006). Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence, *Utinam*, n° 6, 2006, p. 53-74. Consulté sur : http://koebel.pagesperso-orange.fr/pdf/UtinaMK.pdf

Lacan, J. (2000). *Le désir et son interprétation: séminaire 1958-1959*. L'Association Freudienne Internationale. 573 p.

Ladier-Fouladi, M. (2002). La famille en Iran entre l'inflexion démographique et la naissance de l'État providence. *Population*, *57*(2), p. 391-400.

Ladier-Fouladi, M. (1996). La transition de la fécondité en Iran. *Population*, *51*(6), p. 1101-1127.

Ladier-Fouladi, M. (2012), Le système de retraite iranien et le défi du vieillissement prochain de la population, Consulté sur : http://www.ceped.org/cdrom/meknes/spip349d.html?article7

Lainé, A. (2007). *Faire de sa vie une histoire: théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Desclée de Brouwer. 276 p.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. McGraw-Hill. 466 pages

Lazarus, R. S. (2006). *Stress And Emotion: A New Synthesis*. Springer Publishing Company. 342 p.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing Company.

Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences : quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? *Education permanente*, 1998-2, n° 135, p. 143-151. Consulté sur : http://www.refdoc.fr/Detailnotice?idarticle

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange* [Paris]: les Éd. d'Organisation. 175 p.

Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*. Les Livres outils. Paris: Eyrolles-Ed. d'Organisation. 287 p.

Lebrun, M., Smidts, D., & Bricoult, G. (2011). *Comment construire un dispositif de formation?* Enseignants, formateurs, concepteurs Learning. De Boeck coll. «Guides pratiques», 2011, 200 p.

Lecomte, J. (2004). « Les applications du sentiment d'efficacité personnelle ». *Savoirs* Hors série, n° 5, 2 décembre 2004, p. 59-90.

Ledrut, R. (1966). *Sociologie du chômage.* Presses Universitaires de France. 547 p.

Le Grand, J.-L. (2000). Définir les histoires de vie. *Revue internationale de psychosociologie*, *6* (14), p. 29-46.

Leguet, D. (2011). Chômeurs, ou travailleurs? Comprendre les intermittents du spectacle. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels* 43/2011 (Volume XVII), p. 283-292.

Lejeune, P. (1971). *L'autobiographie en France*. A. Colin. 272 p.

Lejeune, P. (2005). *Le pacte autobiographique: Signes de vie*. Seuil. 273 p.

Lejeune, P. (2009). Journal intime : pléonasme ou oxymore ? *Cahiers du monde russe* 1/2009 (Vol 50), p. 17-20.

Lemoine, C. (2001). Echelles d'auto-analyse des compétences (EAAC). *Psychologie et psychométrie*, *22*(3-4), p. 99-114.

Lemoine, C., & Gaudron, J.-P. (2010), Se former au bilan de compétences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (39/2), 287-293. Consulté à l'adresse http://osp.revues.org/index2580.html

Lemoine, C. & Goby, J. (2003). De l'évaluation à l'auto-description des compétences in : La place de l'évaluation dans le processus d'orientation professionnelle. INOIP-AFPA.

Lemoine, C., & Aubret, J. (2005). Se former au bilan de compétences : comprendre et pratiquer cette démarche (Vol. 1-1). Paris, France: Dunod, 163 p.

Le Monde (2012), Dossier Séries d'été « Autour du pays mystérieux », Le Monde, [Dossier publié dans 13 éditions du quotidien], août 2012. Disponible sur : http://abonnes.lemonde.fr/proche-orient/dossier/2012/07/25/autour-du-pays-mysterieux_1737253_3218.html#haut_contenu

Lent, W., R. (2002). *"Social Cognitive Career Theory"*, p. 255-278, in: Brown, D. ; Hackett G.; Lent. W., *Career Choice and Development*. John Wiley & Sons, oct. 2002. 560 p.

Lent, W., R. (2008). « Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques ». [Traduit par Serge Blanchard.] *L'orientation scolaire et professionnelle* n° 37/1,15 mars 2008, p. 57-90.

Lévy, J.-F. (2000). « Etat de l'art » sur la notion de compétence. *INRP*, 23 p. [en ligne] Consulté sur : http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/IntroJFL.pdf

Lévy-Leboyer, C. (1992). *Le bilan de compétences*. Editions d'Organisation. 144 p.

Lévy-Leboyer, C. (2001). L'évaluation des compétences dans le monde du travail. *Psychologie française*, *46*(3), p. 267-270.

Lévy-Leboyer, C. (2011). *La gestion des compétences: Une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises*. Editions d'Organisation. 144 p.

Lhuilier, D. (2006). Cliniques du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie* 1/2006 (n° 1), p. 179-193.

Maire du Poset, Y. (2008), Splendeurs et misères du bilan de compétences. Vous avez dit Ressources Humaines...? (La Tribune 10 janvier 2008) Consulté sur : http://yvesmaireduposet.over-blog.com/article-14103272.html

Mariage, A., & Schmitt-Fourrier, F. (2006). Rôle de la personnalité dans les stratégies de coping. *Le travail humain* 1/2006 (Vol. 69), p. 1-24.

Mary, G., & Costalat-Founeau, A.-M. (2011). Médiation identitaire par l'action et projet professionnel, une opérationnalisation du système capacitaire. *Le Journal des psychologues* 5/2011 (n° 288), p. 28-33.

Massoudi, K., Alther, N., Hirzel, S., & Ismail, V., (2001). Évaluation longitudinale des effets psychologiques des bilans de compétences en Suisse romande, Rapport de synthèse [Sur ordre de Valida], 22 p. Disponible sur : www.valida.ch/fileadmin/twwc/redakteur/pdf/Def._Studie_UNIL_f.pdf

Maurice, M. (1993). Les nouveaux systèmes productifs, entre «taylorisme» et «toyotisme». *Sociologie du travail*, *35*(1), p. 89-98.

Meurs, D., & Skalli, A. (1997). L'impact des conventions de branche sur les salaires. *Travail et emploi*, (70), p. 33-50.

Michaud D., Daniel P., & Drouin C. (2005). Bilan de compétences : un outil de choix en intervention

Michaud, G., Dionne, P., & Beaulieu, G. (2007). L'efficacité du bilan de compétences. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy / Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, n° 41, vol. 3, p. 173-185.

Michel, J. (2003). Narrativité, narration, narratologie : du concept ricœurien d'identité narrative aux sciences sociales. *Revue européenne des sciences sociales*, Index de la

Revue européenne des sciences sociales (1995-2002), (XLI-125), p. 125-142. Consulté sur : http://ress.revues.org/562

Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. Formation emploi, 2011/2 (n° 114), p. 55-70

Morin, F. (2005). Pratiques anthropologiques et histoire de vie. *Cahiers internationaux de Sociologie,* vol. LXIX, 1980, p. 313-339. Consulté sur : http://classiques.uqac.ca/contemporains/morin_francoise/pratiques_anthropo_hist_de_vie/pratiques_anthropo_texte.html

Motamed-Nejad, K. (1995). Médias et pouvoir en Iran. (N. Yavari d'Hellencourt & S. Ghaffari-Farhangi, Éd.) *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, Médias d'Iran et d'Asie Centrale, (20). [en ligne] Consulté sur : http://cemoti.revues.org/1667

Nahavandi, A., & Malekzadeh, A. R. (1988). Acculturation in Mergers and Acquisitions. *The Academy of Management Review*, *13*(1), p. 79-90.

Negroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie* 2/2005 (n° 119), p. 311-331.

Nurmi, J.-E. (1992). Age Differences in Adult Life Goals, Concerns, and Their Temporal Extension: A Life Course Approach to Future-oriented Motivation. *International Journal of Behavioral Development*, *15*(4), p. 487 -508.

Oddone, I. (1986). *Le Temps du labeur : formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Sociologie du travail et des organisations, Bruxelles : Éd. de l'Université de Bruxelles: Institut de sociologie. 339 p.

Oddone, I. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail ?* (I. Barsotti & M.-L. Barsotti, Trans.) Collection Problèmes. Paris : Éditions Sociales Internationales, Paris: Éditions sociales. 260 p.

Ollagnier, E., & Dolz, J. (2002). « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative » in : Dolz «L'énigme de la compétence en éducation », De Boeck Université, p. 74-95.

Organisation Internationale du Travail. (2000). Rapport de la Commission de mise en valeur des ressources humaines. [Document disponible en ligne] Consulté sur : http://www.ilo.org/public/french/standards/relm/ilc/ilc88/com-humd.htm

Organisation Internationale du Travail. (2005). An employment strategy for the Islamic Republic of Iran. New-Dehli - 97 p. [Document disponible en ligne] Consulté sur : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---sro-new_delhi/documents/publication/wcms_124326.pdf

Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. *CNAF. Informations sociales, n° 145*(1), p. 68-81.

Othmane, J. (2011). *L'employabilité : Définition, création d'une échelle de mesure et contribution à l'étude des déterminants*. [Directeurs de thèse : Alain ROGER et Françoise DANY]. Université de Lyon III. Consulté sur : http://theses.univ-lyon3.fr/documents/lyon3/2011/othmane_j#p=0&a=top

Panafieu, F. de, Dord, D. (2004, novembre 18). Rapport n°1930 sur le projet de loi adopté par le Sénat après déclaration d'urgence, de programmation pour la cohésion sociale, Assemblée nationale. Consulté sur : http://www.assemblee-nationale.fr/12/rapports/r1930-t1.asp

Panchal, S., & Cartwright, S. (2001). Group differences in post-merger stress. *Journal of Managerial Psychology*, *16*(6), 424-433. doi: 10.1108/02683940110402398

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, *20*(2), 11. doi:10.3917/savo.020.0011

Pellanda Dieci, S., & Tosi, J.-M. (2010). Le portfolio et l'écriture réflexive comme aide à l'intégration de compétences et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, N°* 11 2010, p. 33-54.

Pellois, C. (2004). *Bilan De Compétences Et Mutations: L'accompagnement De La Personne: Actes Du Colloque De Caen*, 18-19 Octobre 2001. Peter Lang.

Pereira, B. (2010). Libéralisation du marché du travail : vers une flexisécurité à la française. *Management & Avenir*, n° 34 (4), p. 81.

Peretti, J.-M., & Marbot E. (2000), Le sentiment de fin de vie professionnelle : une spécificité française ? Actes du congrès annuels de l'AGRH, Paris, 2000.18 p. Consulté sur : http://www.reims-ms.fr/agrh/03-publications/01-actes-congres.html

Piller, F., & Bangerter A. (2007). Les effets d'un bilan de compétences sur l'auto-perception des facteurs d'employabilité et l'estimé de soi chez les demandeurs d'emploi, *Psychologie du travail et des organisations*, n° 2, 2007, p. 53-72.

Pineau, G., & Jobert, G. (1989). *Les histoires de vie: actes du Colloque « Les histoires de vie en formation », Université de Tours 5-6-7 juin 1986. Approches multidisciplinaires*. Editions L'Harmattan.

Pineau, G., & Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Editions Saint-Martin.

Pinte, G. (2011). *L'expérience et ses acquis: Bilan et perspectives pour l'éducation et la formation*. Editions L'Harmattan. 208 p.

Poncelet, V. (2008). Récit de vie et aide thérapeutique. *In : Gaujelac, V. de ; Legrand M., Intervenir par le récit de vie,* ERES, p. 291-312.

Pralong, J. (2011). Les projets n'engagent que ceux qui y croient ! Revue française de gestion

Renaï, M. (2009). « Bilan de compétences », in : Boutinet J.-P., *L'ABC de la VAE,* ERES, 2009, p. 87-89.

Renard, L., & St-Amand, G. (2003), Capacité, capacité organisationnelle et capacité dynamique : une proposition de définitions, *Les cahiers du Management Technologique*, vol.13, n° 1, p. 43-56. Consulté sur : http://www.er.uqam.ca/nobel/r20014/Article_PDF/RMT2003.pdf

Ricœur, P. (1988). « L'identité narrative » in Paul Ricœur. *Esprit*, (7-8), p. 295-314.

Ricœur, P. (1991). *Temps et récit. Tome 3, Le temps raconté* (Vol. 1-1). Paris, France: Éd. Du Seuil, 426 p.

Robert, A. D. (2007). La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (159), p. 81-92. Consulté sur : http://rfp.revues.org/1064

Rodriguez, L. (2009). Bilan de compétences et Histoire de vie. [en ligne] Consulté sur : http://recruteuretcandidat.blog.rhonealpesjob.com/index.php/post/2009/04/20/Bilan-de-comp%C3%A9tences-et-Histoire-de-vie

Rouby, E., & Thomas, C. (2004). La codification des compétences organisationnelles. L'épreuve des faits. *Revue française de gestion* 2/2004 (n° 149), p. 51-68.

Roussel, R. (2000). La motivation au travail - concept et théories. *Notes du LIRHE*, n° 326, 16 p.

Roussignol, P. (2009). Accompagner une transition professionnelle dans une perspective clinique. *Le Journal des psychologues* 3/2009 (n° 266), p. 60-62.

Ruffin-Beck, C. (2009). *La recherche d'une identité professionnelle au cours des démarches de bilans de compétences*, thèse de doctorat, Université Lille 3, 458 p.

Ruffin-Beck, C., & Lemoine, C. (2011). Bilan de compétences, construction personnelle pour une dynamique professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 40/ 3.

Said, E. W., & Todorov, T. (1980). *L'orientalisme: l'Orient créé par l'Occident*. traduction de Catherine Malamoud, préface de Tzvetan Todorov, Le Seuil, 1980, (rééd. augm., 2003), 392 p.

Saint-Jean, M. (2002). *Le bilan de compétences: des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet*. Coll. Logiques sociales. Editions L'Harmattan. 226 p.

Santelmann, P., & Aubret, J. (2005). L'analyse de l'expérience dans les pratiques professionnelles et sociales. *Savoirs* 2/2005 (n° 8), p. 51-58.

Schuler, R., & Jackson, S. (2001). HR issues and activities in mergers and acquisitions. *European Management Journal*, *19* (3), p. 239-253

Shimizu, K. (1999). *Le Toyotisme*. Paris, La Découverte « Repères », 1999, 128 pages.

Stankiewicz, F. (1998). *Travail, compétences et adaptabilité*. Dossiers sciences humaines et sociales, Paris ; Montréal: l'Harmattan. 233 p.

Steiler, D., & Rüling, C.-C. (2010). Stress et stratégies d'ajustement. Analyse en situation de fusion-acquisition. *Management & Avenir* 4/2010 (n° 34), p. 40-62.

Stiegler, B. (1996). *La technique et le temps. 2, La désorientation* (Vol. 1-1). Paris, France : Galilée, 281 p.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: an introduction to vocational development*. Harper 367 p.

Super, D. E., Crites, J. O. (1965). *Appraising vocational fitness : by means of psychological tests*. Harper. 688 p.

Super, D. E., & Sverko, B. (1995). *Life roles, values, and careers : international findings of the Work Importance Study*. Jossey-Bass Publishers, 395 p.

Taïbi N. (2012), La violence au travail. De quoi la souffrance au travail est-elle le symptôme ? , *Cités* 2/2012 (n° 50), p. I-XI.

Talayesva, D. C. (1959). *Soleil Hopi. L'autobiographie d'un indien Hopi... [Les mémoires d'un Indien d'Arizona]*. Textes rassemblés et présentés par Léo W. Simmons. Préface de Claude Levi-Strauss, Plon, 480 p.

Tallard, M. (2001). L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution. *Sociétés contemporaines* 1/2001 (n° 41-42), p. 159-187.

Thierry, D., & Sauret, C. (1993). *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*. Editions L'Harmattan. 268 p.

Tochon, F. (2002). L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire. *Recherches & éducations*, Écrire, n°2, 3e trimestre 2002, [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008. Consulté sur : http://rechercheseducations.revues.org/index285.html

University of Tehran - Colleges & Faculties-Faculty of Psychology & Education. Site Internet Consulté le 9 décembre 2012, à l'adresse http://www.ut.ac.ir/en/contents/Faculty-Psychology/Faculty.of.Psychology...Education.html

Urieta, Y. (2011). *40 ans de formation professionnelle : bilan et perspective*. Conseil économique et social, 122 p. Consulté sur : http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2011/2011_15_formation_professionnelle.pdf

Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Peter Lang. 287 p.

Veith, B. (2004). De la portée des récits de vie dans l'analyse des processus globaux. *Bulletin de méthodologie sociologique*, Octobre 2004, n° 84, p. 49-61. Consulté sur : http://bms.revues.org/index78.html

Veltz, P., & Zarifian, P. (1993). Vers de nouveaux modèles d'organisation? *Sociologie du travail*, *35*(1), p. 3-25.

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. Collection Pédagogies, Issy-les-Moulineaux : ESF, 220 p.

Very, P., Lubatkin, M., & Calori, R. (1996). A Cross-National Assessment of Acculturative Stress in Recent European Mergers. *International Studies of Management & Organization*, *26*(1), p. 59-86. Consulté sur : http://www.jstor.org/stable/40397328

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*, Sève, Françoise (1934-....) [Traduction] Suivi de "Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski" de Jean Piaget, Paris : La Dispute, 1997, 544 p.

Vrignaud, P., & Bernaud, J.-L. (2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Editions Mardaga, 300 p.

Vroom, V. H. (1994). *Work and Motivation*, Jossey-Bass, 397 p.

Winter, S.G. (2003). Understanding Dynamic Capabilities, *Strategic Management Journal,* October 2003, Volume 24, Issue 10, pages 991–995. Consulté sur : http://bus8020kelly.alliant.wikispaces.net/file/view/Understanding+Dynamic+Capabilities.pdf

Young, J.E., Klosko, J.S., & Weishaar, M.E. (2005). *La thérapie des schémas: Approche cognitive des troubles de la personnalité*. De Boeck Supérieur, 580 p.

.

**Liste des textes juridiques *(ordre chronologique)***

**Loi n°66-892 du 3 décembre 1966 d'orientation et de programme sur la formation professionnelle**. Consulté sur :

http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000504457&categorieLien=id

Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente

Consulté sur :http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000068766

Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991**relative à la formation professionnelle et à l'emploi**

Consulté sur :http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000721454

Décret n° 92-1075 du 2 octobre 1992 relatif au bilan de compétences.

Consulté sur : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000360344

Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi.

Consulté sur : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do? cid Texte=JORFTEXT00000072145

Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale

Consulté sur :http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166

Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels

Consulté sur :http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.docidTexte=JORFTEXT000021312490

# Liste des tableaux et figures

## A. Tableaux statistiques

Tableau 1 : Description du niveau d'étude et de l'état matrimonial de nos échantillons

Tableau 2 : Description de l'âge et ancienneté dans l'entreprise de nos échantillons

Tableau 3 : Statistique Descriptive : Niveau d'études

Tableau 4 : Statistique descriptive : Age et Ancienneté dans l'entreprise

Tableau 4 : Statistiques descriptives sur le facteur « Estime de soi » et ses sous-facteurs

Tableau 5: Levene's Test of Equality of Error Variances

Tableau 6 : Résultats du test de Kolmogorov-Smirnov

Tableau 7 : Test des effets inter-sujets

Tableau 8 : Analyse descriptive des variables

Tableau 9: Résultats au test de Kolmogorov-Smirnov

Tableau 10 : Test de Levene

Tableau 11 : test des effets inter-sujets

Tableau 13 : Test de normalité Kolmogorov-Smirnov

Tableau 14 : Test d'Homogénéité Levene

Tableau 15: Test multivarié

Tableau 16 : Test des effets inter-sujets

Tableau 17 : analyse descriptive de la variable motivation

Tableau 18: Test de normalité Kolmogorov-Smirnov

Tableau 19: Test d'homogénéité de Levene

Tableau 20 : Test des effets inter-sujets

# Figures et illustrations

Figure 1 :L'arc-en-ciel professionnel de Super (1980)

Figure 1 : Schéma des déterminismes réciproques de Bandura (1986)

Figure 3 : Schéma hiérarchique chez Iran Khodro

Figure 4 : Répartition des individus par niveau d'étude

Figure 5 : Répartition des individus par moyenne d'âge et d'ancienneté dans l'entreprise

Figure 6: Comparaison des moyennes des 2 groupes sur l'estime générale

Figure 7 : Comparaison des moyennes des 2 groupes sur l'estime familiale

Figure 8: Comparaison des moyennes des 2 groupes sur l'estime sociale

Figure 9: Comparaison des moyennes des 2 groupes sur l'estime professionnelle

Figure 10 : Comparaison des moyennes des 2 groupes sur l'estime de soi globale

Figure 11 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable image de soi

Figure 12 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable auto-attention

Figure 13 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable élaboration du projet

Figure 14 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable auto-emprise

Figure 15 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable auto-connaissance

Figure 16 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable surcharge du rôle

Figure 17 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable insuffisance des rôles

Figure 18 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable ambiguïté de rôle

Figure 19 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable limite de rôle

Figure 20 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable responsabilité

Figure 21 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable environnement physique

Figure 22 : Comparaison de moyennes intergroupes pour la variable stress professionnel global

Figure 23 : Comparaison des moyennes intergroupes pour la variable motivation au travail

**ANNEXE 1 :** QUESTIONNAIRES UTILISES POUR LA PHASE « RECHERCHE »

## QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

## Bilan de Compétences

**Consignes générales :**

Dans le cadre d'une étude que nous menons sur le bilan de compétences en lien avec l'Université de Lille III (France), vous avez la possibilité de nous donner votre avis.

Cette étude vise à recueillir des données pour mieux savoir ce qu'apporte (ou non) le bilan de compétences en fonction de votre situation.

Comme vous faites partie des bénéficiaires de bilans de compétences, nous vous remercions de bien vouloir répondre aux questions suivantes spontanément et avec sincérité.

Les réponses données au questionnaire sont anonymes et resteront confidentielles. Les données ne sont pas étudiées individuellement mais donneront lieu à des traitements statistiques sur un ensemble important de bénéficiaires.

Nous précisons qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Merci par avance pour votre collaboration.

Bien sincèrement

Doctorant Afshin ROBATI

# INVENTAIRE DE COOPERSMITH

# FORME ADULTE

# S.E.I.

## CONSIGNES

LISEZ ATTENTIVEMENT LES CONSIGNES AVANT DE REPONDRE

Dans les pages qui suivent, vous trouverez des phrases qui expriment des sentiments, des opinions ou des réactions. Vous lirez attentivement chacune de ces phrases.

Quand une phrase vous semblera exprimer votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la première colonne, intitulée (Me ressemble).

Quand une phrase n'exprimera pas votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la colonne intitulée (Ne me ressemble pas).

Efforcez-vous de répondre à toutes les phrases, même si certains choix vous paraissent difficiles.

TOURNEZ LA PAGE ET COMMENCEZ

Copyright® 1981 by Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, California, U.S.A

Copyright® de l'édition française 1984 by Les Editions du Centre de- Psychologie Appliquée ,

,25rue de la Plaine - 75980 Paris cedex 20. Tous droits réservés .

Achevé d'imprimer par AC Communication

Dépôt légal 1erTrim. 1984 - Edit, 5280501

| | | Me ressemble | Ne me ressemble Pas |
|---|---|---|---|
| 1- | En général, je ne me fais pas de souci…… | ☐ | ☐ |
| 2- | Je trouve très pénible d'avoir à prendre la parole dans un groupe…. | ☐ | ☐ |
| 3- | II y a, en moi, des tas de choses que je changerais, si je le pouvais. | ☐ | ☐ |
| 4- | J'arrive à prendre des décisions sans trop de difficile…… | ☐ | ☐ |
| 5- | On s'amuse bien en ma compagnie ……. | ☐ | ☐ |
| 6- | Je suis souvent contrarié par ma famille…… | ☐ | ☐ |
| 7- | Je mets longtemps à m'habituer à quelque chose de nouveau……. | ☐ | ☐ |
| 8- | Je suis très apprécié par les personnes de mon âge…….. | ☐ | ☐ |
| 9- | Ma famille prête généralement attention à ce que je ressens……. | ☐ | ☐ |
| 10- | Je cède très facilement aux autres…….. | ☐ | ☐ |
| 11- | Ma famille attend trop de moi ……..… | ☐ | ☐ |
| 12- | C'est très dur d'être moi ……..….. | ☐ | ☐ |
| 13- | Tout est confus et embrouille dans ma vie…….…… | ☐ | ☐ |
| 14- | J'ai généralement de l'influence sur les autres…….…… | ☐ | ☐ |
| 15- | J'ai une mauvaise opinion de moi-même. ……..… | ☐ | ☐ |
| 16- | J'ai souvent envie de changer de vie…….……. | ☐ | ☐ |
| 17- | Je me sens souvent mal à l'aise dans mon travail…….…… | ☐ | ☐ |
| 18- | Je trouve que j'ai un physique moins agréable que la plupart des gens…….….. | ☐ | ☐ |
| 19- | Quand j'ai quelque chose à dire, en général, je le dis……. | ☐ | ☐ |
| 20- | Ma famille me comprend bien ……. | ☐ | ☐ |
| 21- | La plupart des gens sont mieux aimés que moi …….. | ☐ | ☐ |
| 22- | J'ai généralement l'impression d'être harcelé par ma famille……. | ☐ | ☐ |
| 23- | Je me décourage souvent quand je suis en train de faire quelque chose ……..……. | ☐ | ☐ |
| 24- | Je pense souvent que j'aimerais être quelqu'un d'autre……. | ☐ | ☐ |
| 25- | Les autres ne me font pas souvent confiance …… | ☐ | ☐ |
| 26- | Je ne suis jamais inquiet…….. | ☐ | ☐ |
| 27- | Je suis assez sur de moi …… | ☐ | ☐ |
| 28- | Je plais facilement …… | ☐ | ☐ |
| 29- | Je passe souvent de bons moments en famille …….. | ☐ | ☐ |

30- Je passe beaucoup de temps à rêvasser ……. ☐ ☐

31- J'aimerais être plus jeune ……. ☐ ☐

32- Je fais toujours ce qu'il faut faire…….. ☐ ☐

33- . Je suis fier de mon activité professionnelle…….. ☐ ☐

34- J'attends toujours que quelqu'un me dise ce que je dois faire……. ☐ ☐

35- Je regrette souvent ce que j'ai fait……. ☐ ☐

36- Je ne suis jamais heureux…… ☐ ☐

37- Je fais toujours mon travail du mieux que je peux…….. ☐ ☐

38- En général, je suis capable de me débrouiller tout seul……. ☐ ☐

39- Je suis assez content de ma vie……. ☐ ☐

40- Je préfère avoir des amis plus jeunes que moi…… ☐ ☐

41- J'aime tous les gens que je connais…….. ☐ ☐

42- Au travail, j'aime quand on vient me trouver pour me demander quelque chose…… ☐ ☐

43- Je me comprends bien moi-même……. ☐ ☐

44- Personne ne s'intéresse beaucoup à moi…… ☐ ☐

45- On ne me fait jamais de reproches…… ☐ ☐

46- Dans mon travail, je ne réussis pas aussi bien que je le voudrais… ☐ ☐

47- Je suis capable de prendre une décision et de m'y tenir……. ☐ ☐

48- Cela ne me plait vraiment pas d'être un homme……. ☐ ☐

49- Je suis mat à l'aise dans mes relations avec les autres personnes.. ☐ ☐

50- Je ne suis jamais Intimidé……. ☐ ☐

51- J'ai souvent honte de moi……. ☐ ☐

52- Les autres me cherchent souvent querelle……. ☐ ☐

53- Je dis toujours la vérité…….. ☐ ☐

54- Au travail, mes responsables me font sentir que mes résultats sont Insuffisants…….. ☐ ☐

55- Je me moque de ce qui peut m'arriver…… ☐ ☐

56- J'ai le sentiment d'avoir raté ma vie……. ☐ ☐

57- Je perds facilement mes moyens quand on me fait des critiques …. ☐ ☐

58- Je sais toujours ce qu'il faut dire aux gens…….. ☐ ☐

FIN

# Questionnaire d'auto-connaissance

## Echelle de l'E.A.A.C (Bernaud & Lemoine, 2001)

**CONSIGNE :**

Vous répondrez par une croix dans une des cases pour chaque question posée.

| | | Non pas du tout | Non | Plutôt Non | Plutôt Oui | Oui | Oui tout à fait |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Je connais mes compétences et mes limites : | | | | | | |
| 2 | Je sais me maîtriser pour ne pas m'emporter : | | | | | | |
| 3 | J'ai une perception claire de ma situation : | | | | | | |
| 4 | J'aime avoir l'impression de contrôler la situation : | | | | | | |
| 5 | Je sais ce que je vaux : | | | | | | |
| 6 | Je sais mesurer mes propos : | | | | | | |
| 7 | J'aime bien prendre les choses en main : | | | | | | |
| 8 | J'ai établi la liste de mes points forts et de mes points faibles : | | | | | | |
| 9 | J'agis selon un plan d'action prévu : | | | | | | |
| 10 | Je définis mes projets pour ma vie personnelle : | | | | | | |
| 11 | Pour réussir, je compte beaucoup sur moi-même : | | | | | | |
| 12 | J'ai le sentiment de me connaître : | | | | | | |
| 13 | Je m'applique à donner une bonne image de moi : | | | | | | |
| 14 | Je sais comment repérer mes compétences : | | | | | | |
| 15 | J'améliore mes points faibles : | | | | | | |

**Attention, les réponses proposées changent pour les questions suivantes :**

| | | Toujours | Très souvent | Souvent | Parfois | Presque jamais | Jamais |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 16 | Je réfléchis à ce que je pourrais entreprendre : | | | | | | |
| 17 | Quand je fais des projets, je m'y tiens : | | | | | | |
| 18 | Je fais attention aux impressions que je ressens : | | | | | | |
| 19 | Je sais organiser mon emploi du temps : | | | | | | |
| 20 | Je fais le point sur ma situation : | | | | | | |
| 21 | Je sais dire ce qu'il faut pour obtenir l'effet attendu : | | | | | | |
| 22 | J'examine mes raisons d'agir : | | | | | | |
| 23 | Je fais attention à certains aspects de ma conduite : | | | | | | |
| 24 | Je sais ce que je veux : | | | | | | |
| 25 | Je saisis les occasions qui se présentent : | | | | | | |
| 26 | Je prends du recul sur ma façon d'agir : | | | | | | |
| 27 | J'essaie de contrôler l'impression que je donne : | | | | | | |
| 28 | Je cherche à savoir où j'en suis : | | | | | | |
| 29 | Je sais contenir mes sentiments devant autrui : | | | | | | |
| 30 | J'analyse l'enjeu des situations où je me trouve : | | | | | | |
| 31 | Je parle de moi avec pondération : | | | | | | |
| 32 | J'ai une idée de mes projets professionnels : | | | | | | |

# Occupational Role Questionnaire (ORQ)

**CONSIGNE :**

Vous répondrez par une croix dans une des cases pour chaque question posée

A=Jamais B=Occasionnellement C=Souvent D=Habituellement E=La plupart du temps

| | Items | A | B | C | D | E |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | On me demande de faire une quantité excessive de travail en très peu de temps | | | | | |
| 2 | J'ai l'impression que mes responsabilités au travail ne cessent d'augmenter | | | | | |
| 3 | Au travail, on s'attend à ce que j'exécute des tâches pour lesquelles je n'ai jamais été formé | | | | | |
| 4 | Je dois amener du travail pour chez moi | | | | | |
| 5 | J'ai les ressources dont j'ai besoin pour faire mon travail | | | | | |
| 6 | Je suis bon dans mon travail | | | | | |
| 7 | Je travaille dans des délais très serrés | | | | | |
| 8 | Je regrette de ne pas avoir plus d'aide pour répondre aux attentes placées sur moi au travail | | | | | |
| 9 | Mon travail exige que je travaille dans plusieurs domaines tout aussi importants en même temps | | | | | |
| 10 | Je suis sensé faire plus de travail que ce qui est raisonnable | | | | | |
| 11 | Ma carrière évolue comme je l'espérais | | | | | |
| 12 | Mon travail correspond à mes compétences et intérêts | | | | | |
| 13 | Je m'ennuie de mon travail | | | | | |
| 14 | Je pense avoir suffisamment de responsabilités dans mon travail | | | | | |
| 15 | Mes talents sont utilisés dans mon travail | | | | | |
| 16 | Mon travail a un bel avenir | | | | | |
| 17 | Je suis en mesure de satisfaire mes besoins pour la réussite et la reconnaissance de mon travail | | | | | |
| 18 | Je me sens surqualifié pour mon travail | | | | | |
| 19 | J'apprends de nouvelles compétences dans mon travail | | | | | |
| 20 | Je dois effectuer des tâches qui sont en dessous de mes capacités | | | | | |
| 21 | Mon superviseur me donne une rétroaction utile à propos de ma performance | | | | | |
| 22 | Ce que je dois faire pour aller de l'avant est clair pour moi | | | | | |
| 23 | Je suis incertain de ce que je suis supposé faire dans mon travail | | | | | |
| 24 | Lorsque je suis confronté à plusieurs tâches je sais ce qui doit être fait en premier | | | | | |
| 25 | Je sais par où commencer un nouveau projet lorsqu'il m'est assigné | | | | | |
| 26 | Mon superviseur demande une chose, mais en réalité en demande une autre | | | | | |
| 27 | Je connais le comportement correct à adopter dans mon travail (ex : tenue vestimentaire, …) | | | | | |
| 28 | Les priorités de mon travail sont claires pour moi | | | | | |
| 29 | J'ai une compréhension claire de la façon dont mon patron veut me faire passer mon temps | | | | | |
| 30 | Je sais sur quelle base je suis évalué | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 31 | Je me sens en conflit avec ce que mon employeur attend que je fasse et ce que je pense être juste et bon | | | | | |
| 32 | Je me sens pris entre les factions au travail | | | | | |
| 33 | J'ai plus d'une personne me disant ce qu'il faut faire | | | | | |
| 34 | J'estime que j'ai des intérêts dans le succès de mon superviseur | | | | | |
| 35 | Je me sens bien dans le travail que je fais | | | | | |
| 36 | Mes superviseurs ont des idées contradictoires à propos de ce que je devrais faire | | | | | |
| 37 | Je suis fier de ce que je fais comme métier | | | | | |
| 38 | Il est clair de qui dirige vraiment les choses là où je travaille | | | | | |
| 39 | J'ai divisé les responsabilités dans mon travail | | | | | |
| 40 | Le travail que je fais a autant de bénéfice pour moi que pour mon superviseur | | | | | |
| 41 | Je traite avec plus de personnes durant la journée que je préfère | | | | | |
| 42 | Je passe du temps à me soucier des problèmes que les autres m'amènent au travail | | | | | |
| 43 | Je suis responsable du bien-être des subordonnés | | | | | |
| 44 | Mes collègues me considèrent comme un leader | | | | | |
| 45 | J'ai une responsabilité d'emploi pour les activités des autres | | | | | |
| 46 | Je me soucie de savoir si les gens qui travaillent avec moi feront les choses proprement | | | | | |
| 47 | Il est difficile te travailler avec les personnes que je traite | | | | | |
| 48 | Si je commets une erreur dans mon travail, les conséquences pour les autres peuvent être assez nocives | | | | | |
| 49 | Mon travail m'oblige à traiter avec des gens nerveux | | | | | |
| 50 | J'apprécie les gens avec qui je travaille | | | | | |
| 51 | Dans mon travail, je suis exposé à des niveaux élevés de bruits | | | | | |
| 52 | Dans mon travail, je suis exposé à des niveaux élevés d'humidité | | | | | |
| 53 | Dans mon travail, je suis exposé à des niveaux élevés de poussières | | | | | |
| 54 | Dans mon travail, je suis exposé à des températures élevées | | | | | |
| 55 | Dans mon travail, je suis exposé à la lumière éblouissante | | | | | |
| 56 | Dans mon travail, je suis exposé à des températures très basses | | | | | |
| 57 | J'ai un horaire de travail irrégulier | | | | | |
| 58 | Je travail tout seul | | | | | |
| 59 | Dans mon travail, je suis exposé à des odeurs désagréables | | | | | |
| 60 | Dans mon travail, je suis exposé à des substances toxiques | | | | | |

# Motivation au travail : Bradley E. Wright (2004)

| | | Fortement en désaccord | Généralement en désaccord | Pas d'accord | D'accord | Généralement d'accord | Assez d'accord |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Q1** | Pour réaliser mon travail malgré les problèmes existants, je fais de mon mieux. | | | | | | |
| **Q2** | J'aime commencer mon travail plus tôt que prévu ou alors rester plus longtemps afin de le finir. | | | | | | |
| **Q 3** | Il m'est difficile de trop m'impliquer dans mon travail. | | | | | | |

| | | Jamais | Rarement | Parfois | Souvent | Toujours |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Q4** | Je ne travaille probablement pas autant que d'autres personnes qui font le même travail. | | | | | |
| **Q5** | Dans mon travail, je travaille plus que ce que l'on attend de moi. | | | | | |
| **Q6** | Le temps passe lentement quand je suis au travail. | | | | | |

## **ANNEXE 2 :** Protocole du bilan de compétences construit pour notre recherche

**Phase 1 : Durée 1H30**

L'accueil, l'information sur la démarche et les conditions dans lesquelles se déroule le bilan. L'objectif de ce premier entretien est tout d'abord d'établir une prise de contact avec une présentation des différentes parties, afin de connaître les attentes et les besoins du bénéficiaire, les informer sur le contenu et les phases du bilan de compétences, la méthodologie et la déontologie ainsi que sur le rôle du consultant et du bénéficiaire. Le démarrage de notre entretien a été ciblé, structuré, organisé en fonction de nos finalités recherchées. Ces finalités sont centrées sur trois questions principales:

1- Quels sont vos objectifs concernant le bilan de compétences en rapport à votre emploi actuel ?

2- Quels sont vos principales difficultés rencontrées au travail ?

3- Quelles sont vos attentes et besoins personnels concernant cette démarche ?

Après avoir effectué le premier entretien, le bénéficiaire passe le test **IRMR.**

**Phase 2 : quatre entretiens de 1H45**

Premier entretien : exploration du parcours personnel et professionnel (la relecture du passé).

-Parlez-moi un peu de votre parcours de formation.

-Pourquoi avez-vous fait un bac professionnel ?

-Quels étaient vos envies, ressources et motivations ?

-Après votre bac qu'est-ce que vous avez fait ?

-Comment avez-vous trouvé votre emploi actuel ?

-Quelles étaient vos motivations et vos atouts ?

-Avez-vous toujours les mêmes motivations, pourquoi ?

-Selon vous, qu'est ce qui a changé ?

Le bénéficiaire passe le test de personnalité (NEO.FFI)

Deuxième entretien :

Nous avons mené un entretien autour des notions du travail, des relations et du rôle de chacun dans l'organisation. C'est ainsi que nous avons amené le participant à présenter et à expliquer sa propre perception, et à partir de là, l'évaluation de sa situation, des problèmes qu'il rencontre, des collègues avec qui il doit résoudre ses problèmes et les relations qu'il entretient avec eux.

## LE TRAVAIL

1) En quoi consiste votre travail ? Pouvez-vous me décrire les aspects principaux de votre travail ?
2) Quels sont les aspects les plus importants (les plus difficiles, les plus intéressants, etc.)de votre travail ?
3) Quels sont les problèmes essentiels que vous rencontrez dans votre travail et comment parvenez-vous à résoudre ces problèmes ?

### LES RELATIONS

4) Avec qui êtes-vous amené à travailler ou avec qui êtes-vous en relation suivie dans votre travail ?
5) Pour votre travail, quelles sont parmi ces relations, les plus importants (difficiles, conflictuelles, intéressantes, etc.) ?
6) Avec lequel de ces partenaires entretenez-vous de bonnes ou de mauvaises relations et pourquoi ?

### LE RÔLE

7) Qu'est-ce que vous essayer de faire par votre travail ?
8) Comment pourrait-on augmenter l'utilité et l'efficacité de votre travail ?
9) A votre avis, qu'est-ce qu'il faudrait changer pour améliorer le fonctionnement de l'ensemble ?

A la fin de cet entretien le bénéficiaire reçoit un document à remplir pour la prochaine séance.

# Bilan de votre parcours scolaire

Nom et prénom :

Date de naissance :

Etat matrimonial :

Diplômes obtenus :

Date de l'obtention du Bac : Nom de l'établissement : Ville :

Diplômes universitaires :

Ancienneté chez IKCO :

Connaissance informatique : Quel est votre niveau :

Langues étrangères : Le(s) quel(s) :

Quelles sont les raisons qui vous ont poussé a entreprendre un bilan de compétences ?

……...

……...

……...

……...

Qu'attendez-vous de ce bilan ?

Vous pouvez aborder les plans professionnel et personnel.

……...

……...

……...

……...

……...

# Bilan de votre Parcours professionnel

Reprenez chacune de vos expériences professionnelles. Remplissez une fiche par expérience de la manière la plus complète possible.

Nom de l'entreprise ou organisme :

Date :

Fonction / poste occupé :

Quelles sont les missions que vous avez effectuées ?

-

-

-

Quelles étaient les compétences requises pour ce métier ?

-

-

-

-

Avez-vous suivi une formation lors de cette expérience et si oui laquelle ?

……..……

…….

Pourquoi avez-vous quitté ce poste ou cette entreprise ?

Les circonstances :

……

……

Ce que vous attendiez :

……

……

Ce qui était en jeu pour vous :

……

……

# Contribution à la vie de l'entreprise

Quel est votre poste actuel :

Description du poste occupé :

Quelles sont vos tâches :

Votre avis sur qualité et quantité de production :

Type du marché :

Le nombre de personnes qui font le même travail que vous (donner une estimation) :

Définir votre environnement de travail :

Les conditions de travail :

Avez-vous les outils nécessaires au travail  pour vos tâches à effectuer :

Quelques personnes ont, peut être, joué un rôle dans votre évolution professionnelle ou/et personnelle. Indiquez en quel sens elles ont compté pour vous.

Par leurs valeurs professionnelles :

……
…

……

Par leur personnalité :

……
…

……

Par leurs compétences :

……
…

……

Par leur talent :

……
…

……

Par leurs valeurs personnelles :

……..

……..

Notez ici :

Les cinq conditions de travail que vous accepteriez de rencontrer dans votre emploi :

1) ……

2) ……

3) ……

4) ……

5) ……

Les cinq conditions de travail que vous n'accepteriez pas de rencontrer dans votre emploi :

1) ……

2) ……

3) ……

4) ……

5) ……

-Par ailleurs, notez où vous aimeriez retrouver un emploi géographiquement parlant :

Proche de votre domicile actuel : ……..

Sinon, dans quelle ville ? ……...

Dans quelle région ? ……

# Vos priorités au travail :

Ce que vous voulez conserver :

……

……

Ce que vous voulez abandonner :

……

……

Ce que vous voulez acquérir ou développer :

……

……

……

Ce que vous voulez changer :

……

……

# VOS CONTRAINTES PERSONNELLES

Mobilité géographique :

……

……

……

……

……

Contraintes financières (salaires souhaité …):

……

……

……

……

……

Autres contraintes (santé, famille …) :

……

……

……

En dehors de vos activités professionnelles, vous avez peut-être des activités extra-professionnelles dans lesquelles vous vous investissez.

Quelles sont vos motivations professionnelles et personnelles, Pourquoi :

| ECRIVEZ VOTRE PROJET |
|---|

Le projet se définit en prenant en compte les éléments suivants :

| INTITULE DU METIER | |
|---|---|

| FINALITES<br><br>Quels sont les buts ou résultats à atteindre ? | |
|---|---|

| CONTENU<br><br>Quel est le contenu de ce métier en termes de connaissances, compétences, d'activités, et qualités ? | |
|---|---|

| MOYENS<br><br>Quels moyens êtes-vous prêt à mettre en œuvre | |
|---|---|

| | |
|---|---|
| pour faire aboutir votre projet ? (personnel, budget, matériel…) | |

| | |
|---|---|
| ENVIRONNEMENT<br><br>Quel est :<br>- le secteur d'activité,<br>- le type d'entreprises<br>Dans lesquels vous souhaitez travailler ? | |

| | |
|---|---|
| AUTRES CARACTERISTIQUES | |

Troisième entretien :

Nous nous sommes centrés sur les caractéristiques, les valeurs ainsi que les aptitudes personnelles et professionnelles du bénéficiaire.

A la fin de l'entretien le salarié passe le test de Raisonnement mécanique (DAT).

Quatrième entretien :

Nous nous sommes centrés sur un des problèmes individuels : « les pensées automatiques négatives » telles que définies par la psychologie cognitive (Young, 2005, p. 285), encourageant ainsi le bénéficiaire à verbaliser ce qui lui pose problème, car grâce à cette méthode nous pouvons recueillir un maximum d'informations sur la problématique de la personne. Nous avons ici aussi procédé à un entretien semi-directif afin que les réponses soient libres pour le sujet.

Avant de commencer l'entretien, nous demandions au bénéficière de nous raconter en écrivant en quelques lignes une journée

-Pouvez- vous me parler de la dernière fois que vous-vous êtes mal senti dans votre travail, dans quelle circonstance ?

-Pouvez- vous me parler de la dernière fois que vous-vous êtes mal senti dans votre vie, dans quelle circonstance ?

-Parlez-moi d'une situation difficile que vous avez vécue ?

-Quels sont les apprentissages que vous avez faits suite à cette expérience ?

**Phase 3 : Durée 1H30**

Dans cette phase, nous avons fait un compte rendu des résultats pour les bénéficiaires :

- accès aux informations sur soi ;

- synthèse des informations recueillies ;

- vérification de l'appropriation des données par le bénéficiaire (meilleure connaissance de soi, de ses compétences et satisfaction) ;

- soutien à la réflexion personnelle et à l'analyse de la situation ;

- remise d'un document de synthèse personnel et confidentiel.

Nous rappelons que les quatre tests choisis lors du bilan pour notre recherche étaient déjà validés et traduits en Persan..

**CONSIGNE : Pour chaque groupe A,B,C,D ,etc. ... indiquez dans la colonne au dessous des lettres A,B,C,D ,etc. 1 pour la profession dont le travail aurait votre préférence et ainsi de suite jusqu'à 12 pour le genre de travail qui vous plairait le moins.**

| | A |
|---|---|
| Cultivateur | |
| Ingénieur | |
| Comptable | |
| Chercheur Scientifique | |
| Directeur Commercial | |
| Artiste peintre | |
| Journaliste | |
| Pianiste de concert | |
| Instituteur | |
| Directeur Administratif | |
| Tisserand | |
| Médecin | |

| | B |
|---|---|
| Ingénieur mécanicien | |
| Statisticien | |
| Chimiste | |
| Animateur de radio | |
| Dessinateur publicitaire | |
| Romancier | |
| Chef d'orchestre | |
| Psychologue scolaire | |
| Secrétaire | |
| Menuisier | |
| Chirurgien | |
| Prof d'éducation physique | |

| | C |
|---|---|
| Agent de change | |
| Météorologue | |
| Vendeur | |
| Architecte | |
| Auteur dramatique | |
| Compositeur de musique | |
| Professeur | |
| Opérateur sur traitement de texte | |
| Coiffeur | |
| Vétérinaire | |
| Géomètre | |
| Technicien | |

| | D |
|---|---|
| Biologiste | |
| Publicitaire | |
| Illustrateur d'ouvrages | |
| Historien | |
| Critique musical | |
| Travailleur social | |
| Employé de banque | |
| Relieur | |
| Pharmacien | |
| Explorateur | |
| Outilleur | |
| Expert-comptable | |

| | E |
|---|---|
| Enquêteur | |
| Créateur de bijoux | |
| Bibliothécaire | |
| Professeur de musique | |
| Educateur | |
| Archiviste | |
| Maçon | |
| Dentiste | |
| Entraineur sportif | |
| Ingénieur électricien | |
| Inspecteur des impôts | |
| Physicien | |

| | F |
|---|---|
| Photographe | |
| Rédacteur dans un périodique | |
| Violoniste | |
| Gestionnaire du personnel | |
| Employé de bureau d'assurances | |
| Horloger | |
| Opticien | |
| Horticulteur | |
| Technicien télécommunications | |
| Professeur de mathématiques | |
| Botaniste | |
| Représentant de commerce | |

| | G |
|---|---|
| Critique littéraire | |
| Disquaire | |
| Animateur de centre aéré | |
| Employé de bureau | |
| Plombier | |
| Radiologue | |
| Jardinier | |
| Mécanicien garagiste | |
| Programmeur | |
| Astronome | |
| Commissaire priseur | |
| Créateur de décors théâtre | |

| | H |
|---|---|
| Guitariste | |
| Conseiller d'orientation | |
| Employé des postes | |
| Réparateur de bijoux | |
| Kinésithérapeute | |
| Guide touristique | |
| Technicien hifi/vidéo | |
| Commissaire aux comptes | |
| Géologue | |
| Agent de télémarketing | |
| Décorateur de vitrines | |
| Scénariste | |

| | I |
|---|---|
| Prêtre | |
| Commis de bureau | |
| Boulanger | |
| Infirmier | |
| Maraîcher | |
| Ajusteur | |
| Caissier de banque | |
| Technicien de laboratoire | |
| Vendeur démonstrateur | |
| Couturier | |
| Poète | |
| Vendeur d'instruments de musique | |

Inscrivez ci-dessous les 3 métiers que vous préféreriez entre tous, qu'ils soient indiqués ou non dans les groupes ci-dessus :

1)……

2)……

3)……

# Test Aptitude Mécanique

## MECHANICAL REASONING

## FORM A

Do not open this booklet until you are told to do so. On your SEPARAT E ANSWE R SHEET, print your name, address, and other requested information in the proper spaces.

In the space after Form, print an A. Then wait for further instructions.

## DO NOT MAKE ANY MARKS IN THIS BOOKLET

The test contained in this booklet has been designed for use with answer forms published or authorized by The Psychological Corporation. I f other answer forms are used; The Psychological Corporation takes no responsibility for the meaningfulness of scores.

Copyright 1947 by The Psychological Corporation

All rights reserved. No part of this test may be reproduced in any form of printing or by any other means, electronic or mechanical, including, but no t limited to, photocopying, audiovisual recording and transmission , and portrayal o r duplication in any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher . See Catalog for further information.

The Psychological Corporation, 304 East 45th Street , New York , N . Y. 1001 7

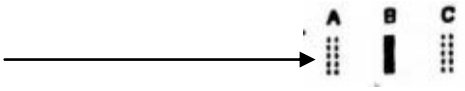
| Do not make any marks in this booklet |
|---|

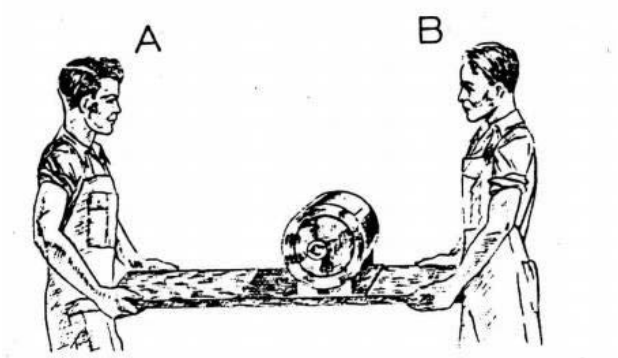
| Mark your answers on the separate Answer Sheet |
|---|

# MECHANICA L REASONIN G

## DIRECTIONS

This test consists of a number of pictures and questions about those pictures. Look at Example X on this page to see just what to do. Example X shows a picture of two men carrying a machine part on a board and asks, "Which man has the heavier load? If equal , mark C." Man "B" has the heavier load because the weight is closer to him than to man "A ," so on the separate Answer Sheet you would fill in the space under B, like this 

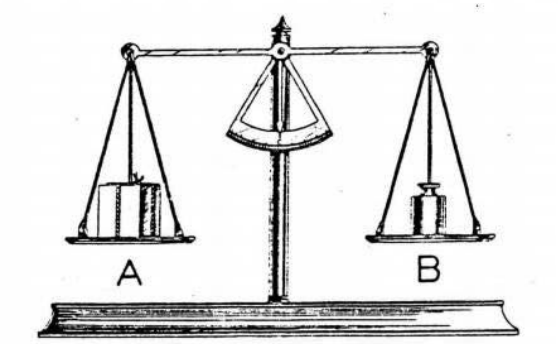

Now look at Example Y. The question asks, "Which weighs more? I f equal, mark C. «As the scale is perfectly balanced, "A" and "B" must weigh the same, so you would blacken the space under C on your separate Answer Sheet, like this 


X

Which man has the heavier load?

(If equal, mark C.)




Y

Which weighs more?

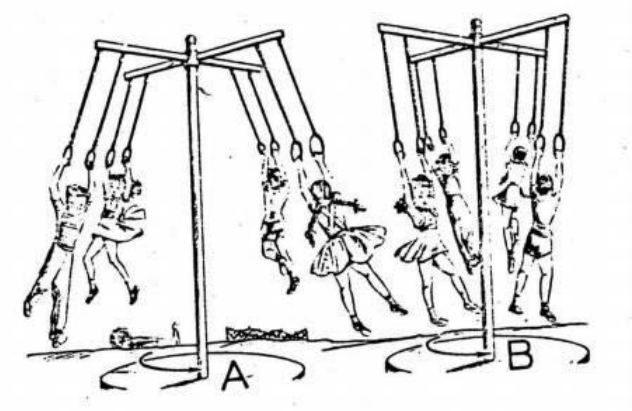
(If equal, mark C.)

On the following pages there are more pictures and questions. Read each question carefully, look at the picture, and mark your answer on the separate Answer Sheet. Do not forget that there is a third choice for every question.

DO NOT TURN OVER THE BOOKLET UNTI L YOU ARE TOLD TO DO SO.

Drawings by Helen Gabryel

PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.

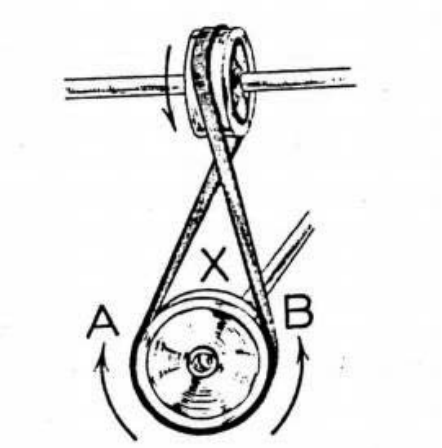



1

In which picture are the children

Whirling faster?

(If equal, mark C.)




2

When the top pulley turns in the direction shown, which way will the lower pulley turn?

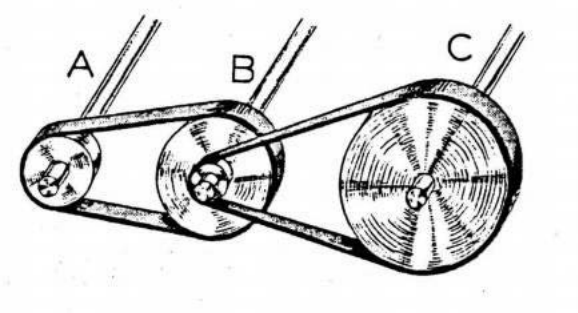
(If equal, mark C.)




3

Which girl can lift the cleaner more easily?

(Ifequal , mark C.)

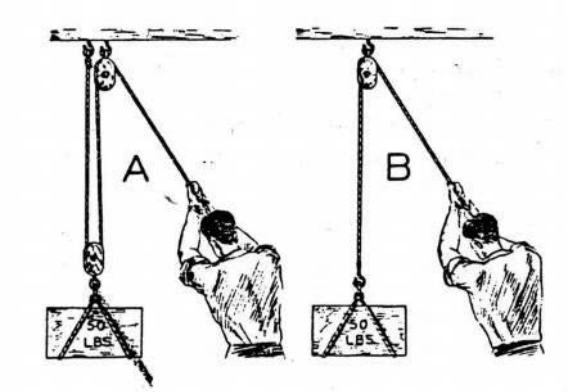



4

Which shaft "will turn most slowly?"

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

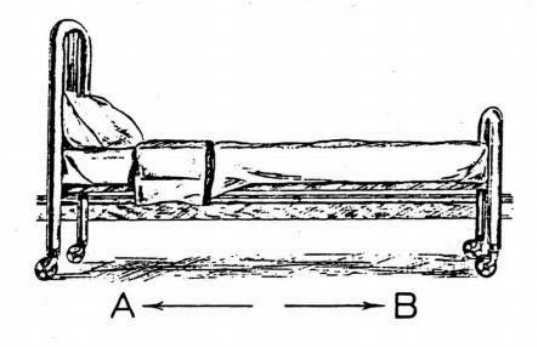
PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.




5

Which man must pull harder to lift the weight?

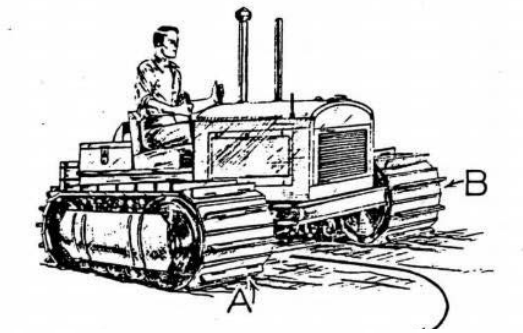
(If equal, mark C.)




6

Which way has this bed just been rolled?

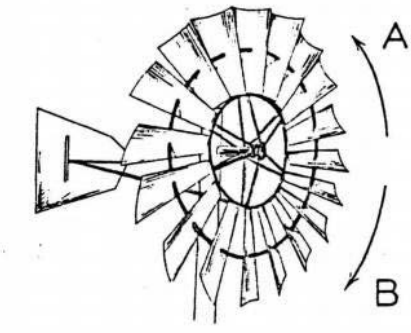
(If either, mark C.)




7

Which tread should move more slowly for the tractor to turn in the direction shown?

(If neither, mark C.)



8

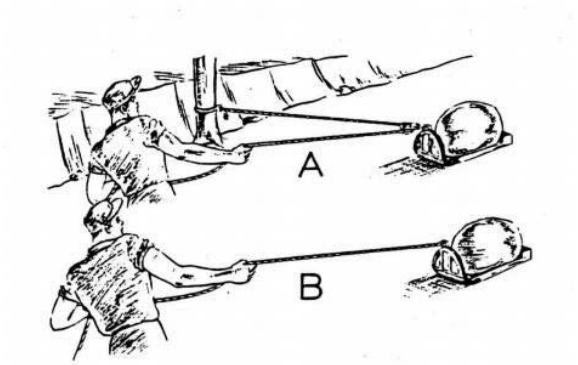
In which direction is this wind-

mill more likely to turn?

(If either, mark C.)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

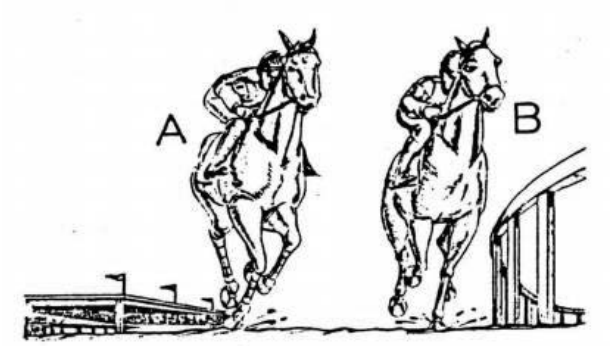
PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.




9

Which ma n has to pull l harder?

(If equal, mark C.)

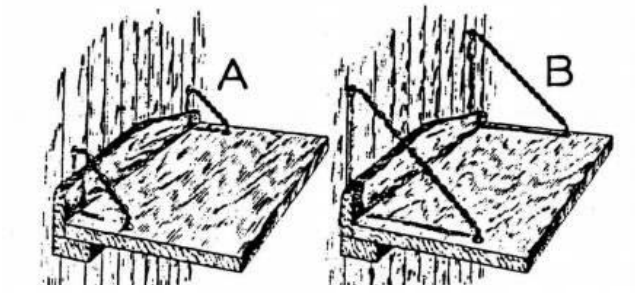



10

Which horse must go faster to

hold his place on the turn?

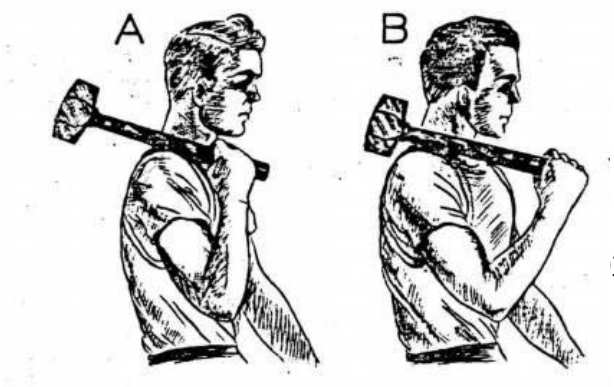
(If equal, mar k C.)




11

Which shelf is stronger?

(If equal, mar k C.)




12

3

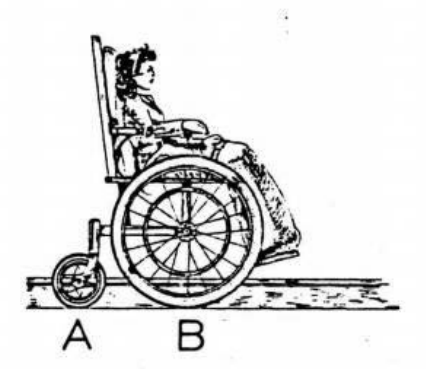
Which is the harder way to carry

The hammer?

(If equal, mark C.)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

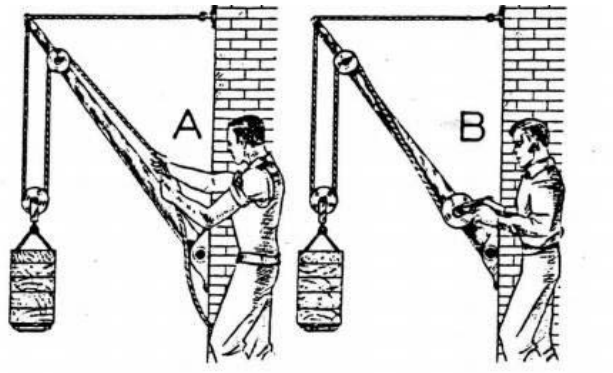
PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.




13

Which wheel will l turn faster?

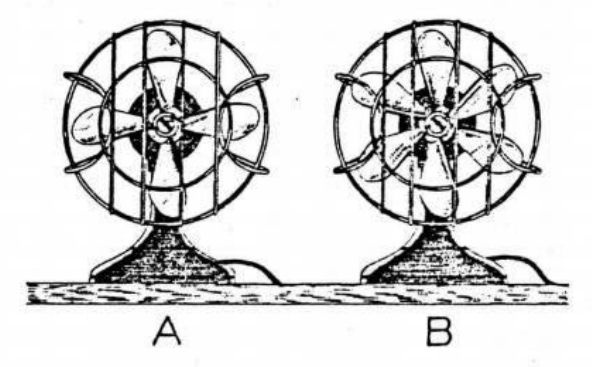
(If equal, mark C.)




14

Which man can lif t the weight more easily?

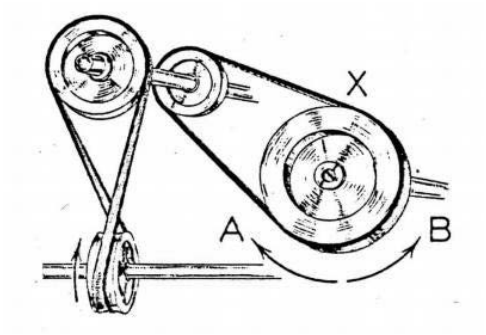
(If equal, mark C.)




15

Which fan needs the more powerful motor?

(I f equal, mark C.)



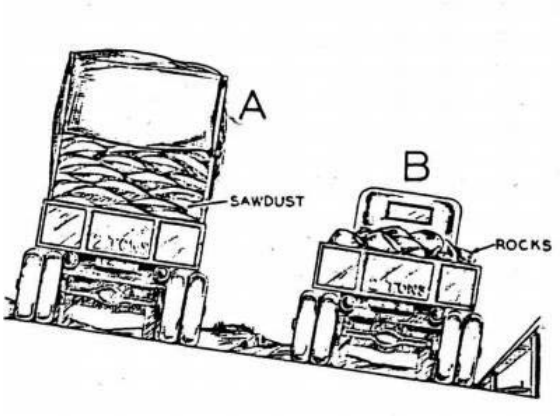

16

Which way will l pulley "X' ' turn?

(If either, mark C.)

Do Not Stop . Go On to the Next Page.

PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.

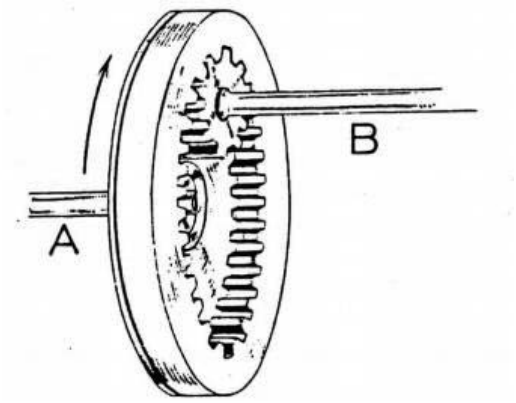



17

Which truck will turn over more

Easily?

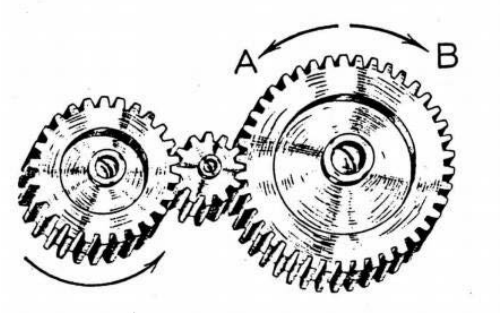
(If equal, mark C.)




18

Which shaft turns faster?

(If equal, mark C.)



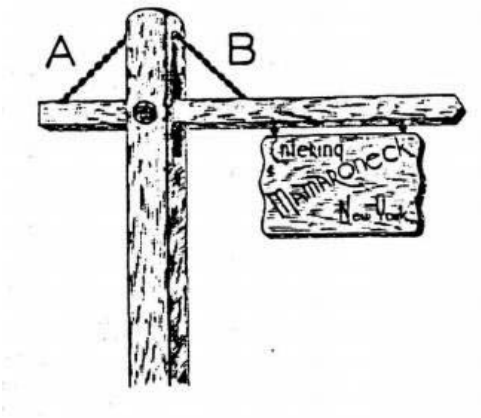

19

When the left-hand gear turns in

the direction shown, which way

does the right-hand one turn?

(If either, mark C.)




20

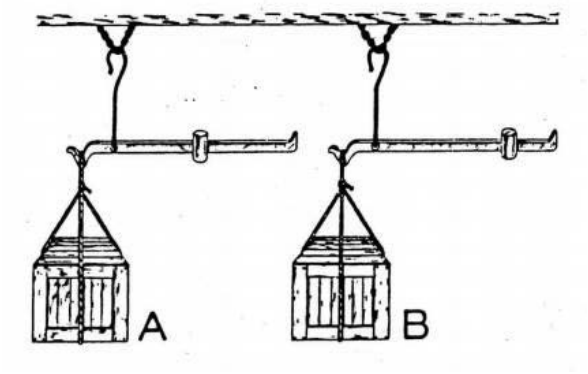
Which chain alone will l hold up

The sign?

(If either, mark C.)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

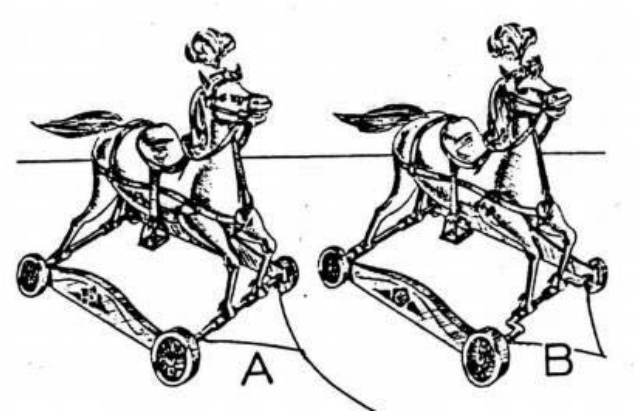
PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.




21

Which box weighs more?

(If equal, mark G.)

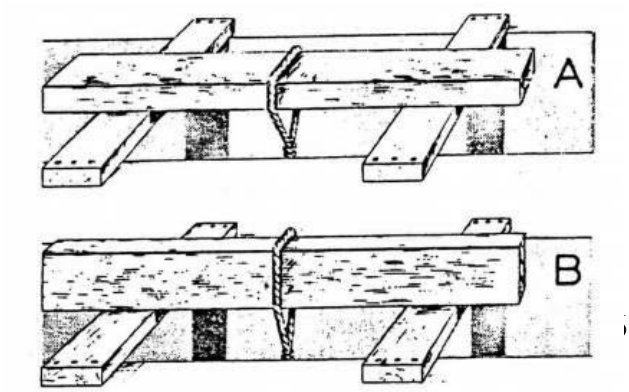



22

Which horse wil l jump more

when i t is pulled?

(If equal, mark C.)

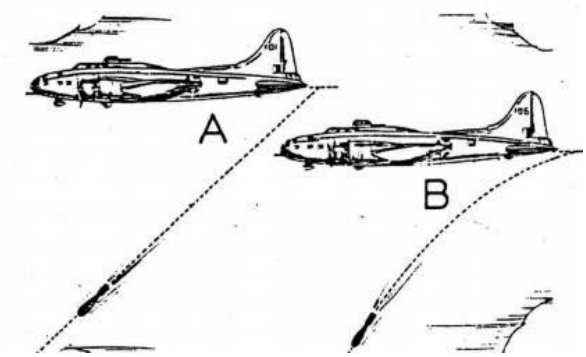



23

In which picture can you safely

put a heavier weight on the rope?

(If equal, mark C.)




24

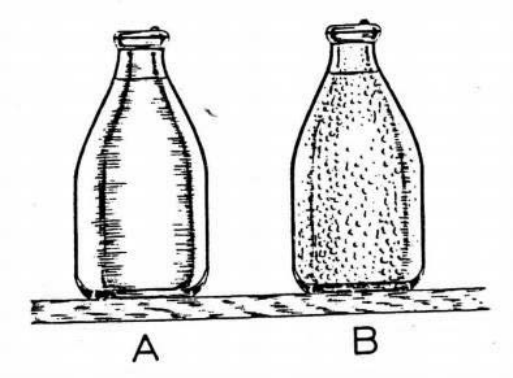
Which drawing shows how a

Bomb really falls?

(If both, mark C.)

Do Not Stop . Go On to the Next Page.

PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.

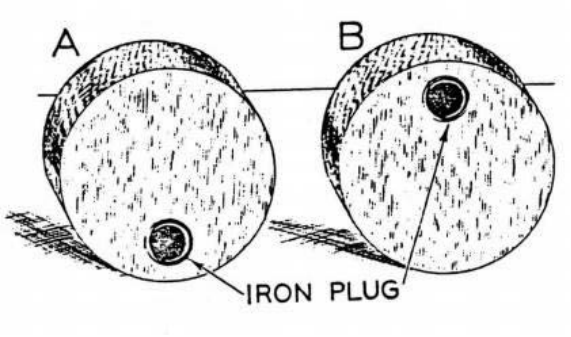



25

Which bottle has just been taken

from the refrigerator?

(If neither, mark C.)

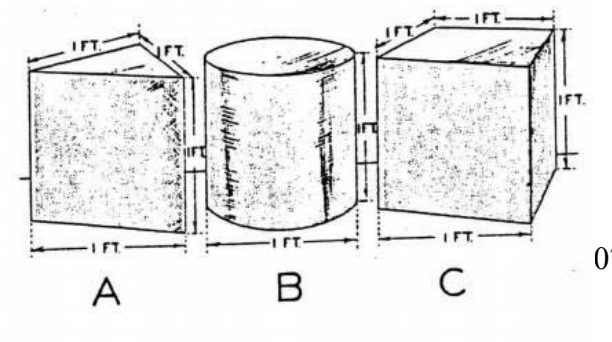



26

Which picture shows how this

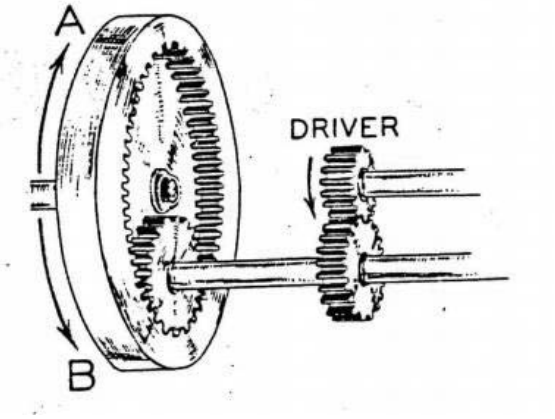
Wooden circle will stand?

(If neither, mark C.)




27

Which weighs least?



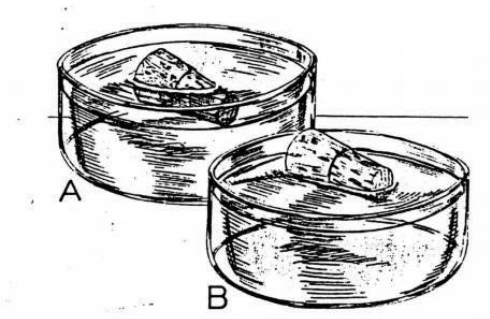

28

When the driver turns in the di - rection shown, which way will the left-hand gear turn?

(If either, mark C.)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

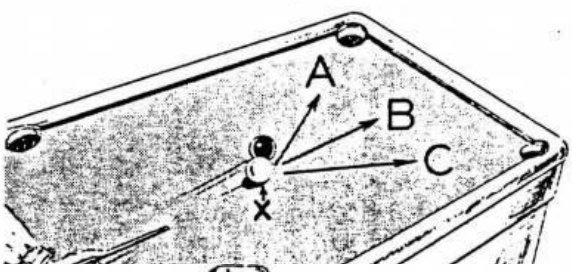
PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.




29

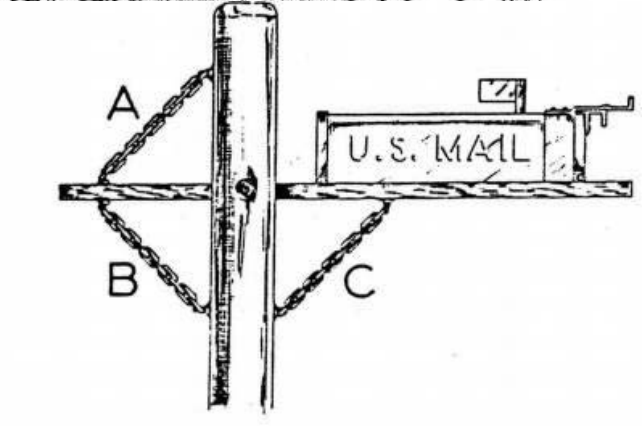
Which liquid is heavier?

(If equal, mark C.)



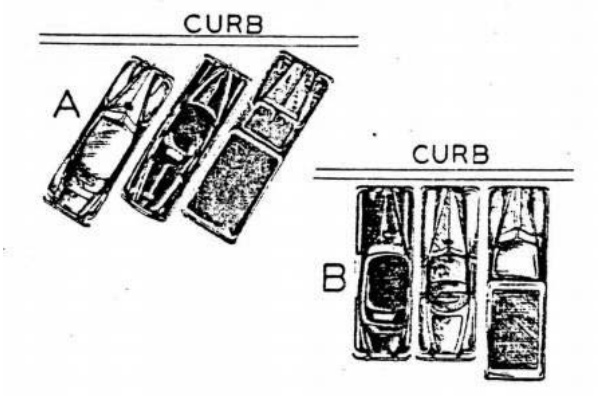

30

After hitting the black ball, which way will ball "X " go?




31

Which one piece of chain is needed to support the mail box?



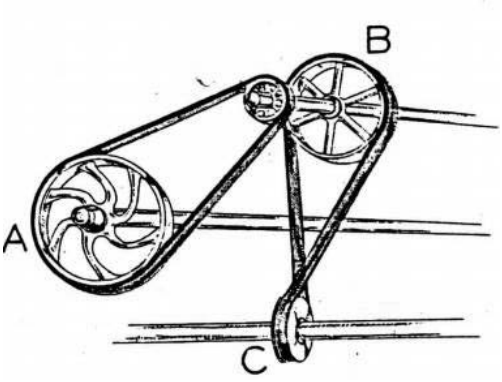

32

Which way can more cars be parked in a block?

(If equal, mark C.)

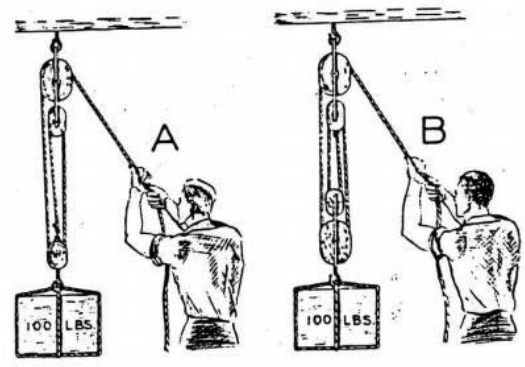
Do Not Stop. Go On to the Next Page.

PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.




33

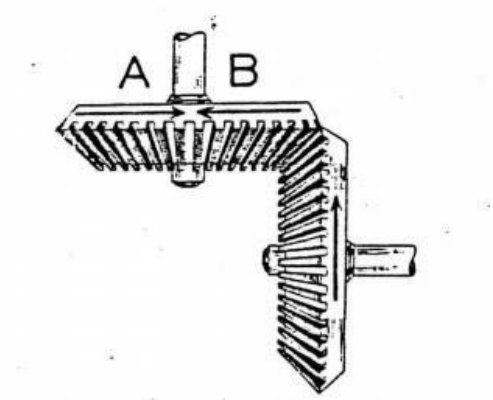
Which shaft will l turn most rapidly?




34

Which man can lift the load more easily?

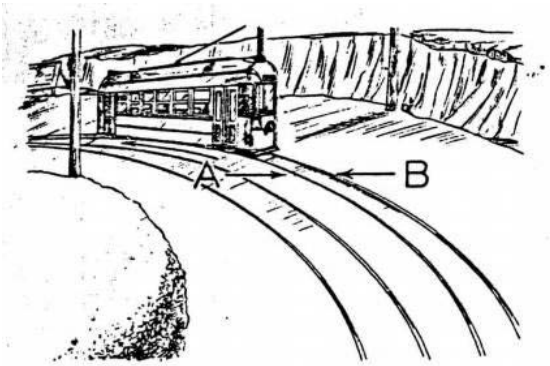
(If equal, mark C.)




35

When the right-hand gear turns in the direction shown, which way does the top gear turn?

(If neither, mark C.)



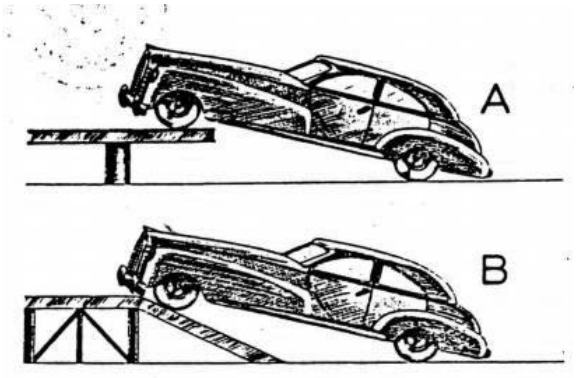

36

Which rail should be higher?

(If equal, mark C)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

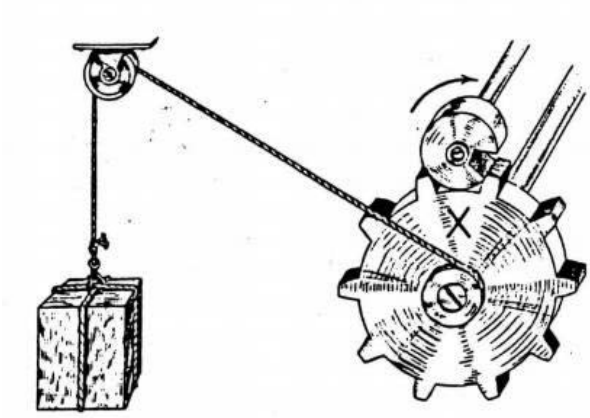
PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.




37

Which car is less likely to roll?

(If equal, mark C. )



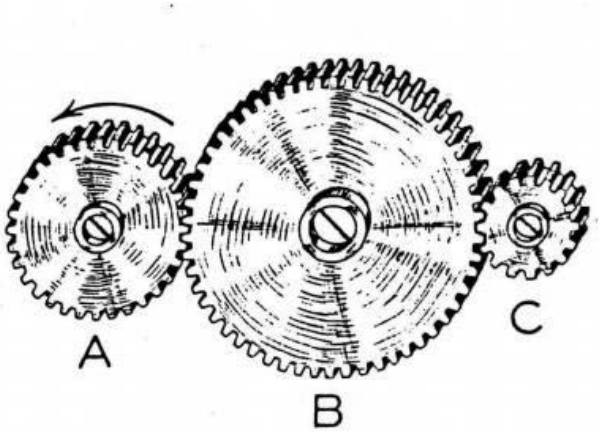

38

The top of wheel "X " will go:

(A) steadily to the right ;

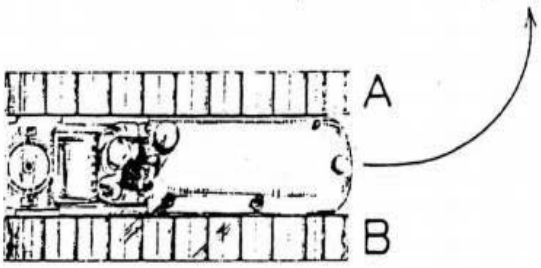
(B) steadily to the left;

(C) by jerks to the left.




39

Which gear turns most times in a minute?



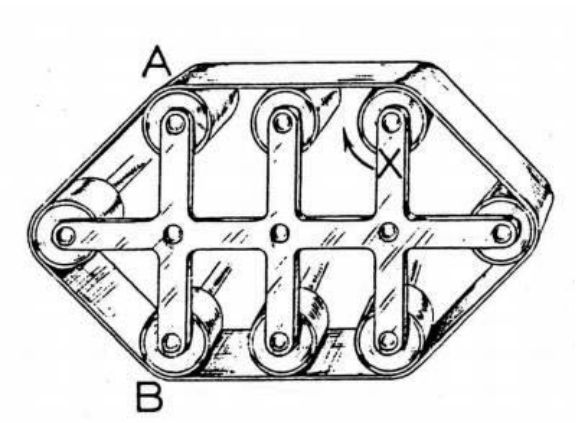

40

Which tread should be run more rapidly in order to turn the tractor in the direction shown?

(If neither, mark C.)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

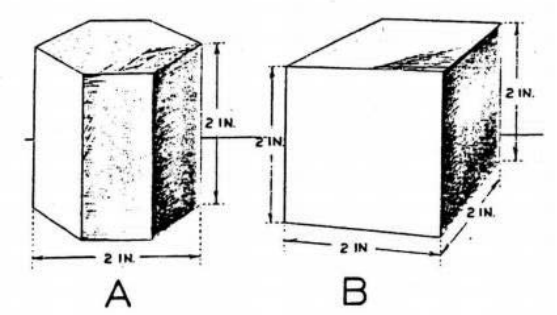
PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.




41

Which roller turns the sameway As the roller at "X»?

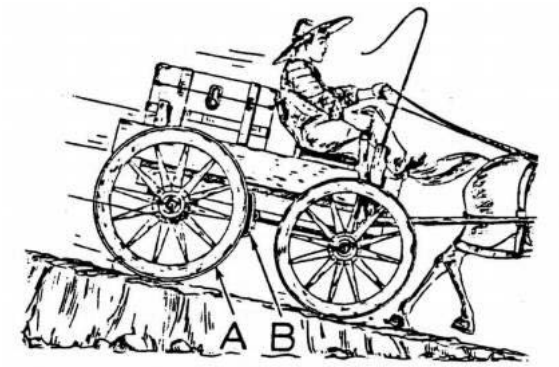
(If equal, mark C.)



42

Which weighs more?

( If equal , mark c.)

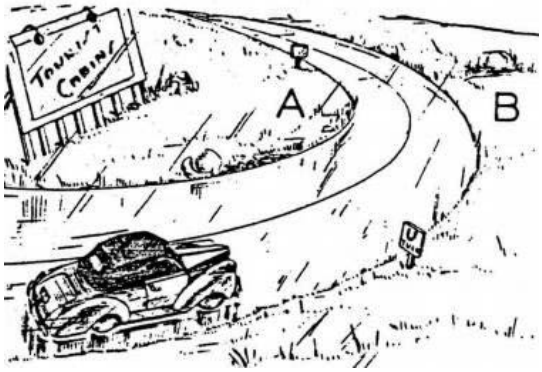



43

When the brake is put on, which

Part gets hotter?

(If equal, mark C.)




44

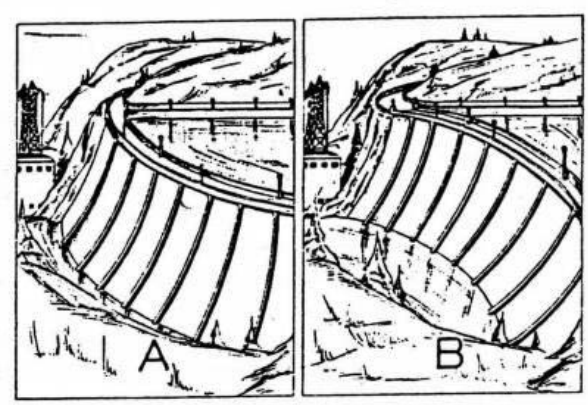
Off which side of the roal is the

Car more likely to skid?

(If equal, mark C.)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

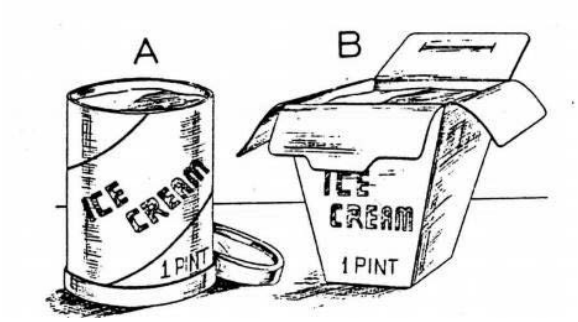
PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.




45

Which dam is stronger?

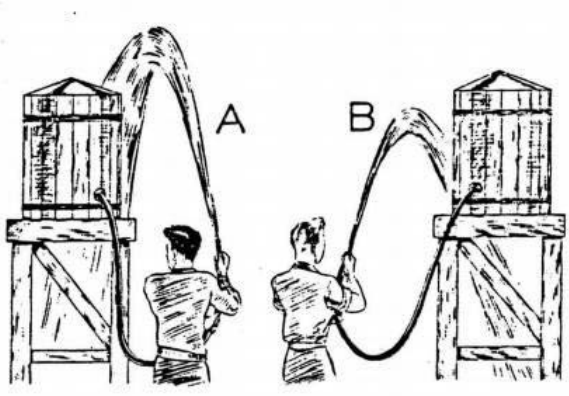
(If equal, mark C.)




46

In which container will the ice Cream stays hard longer?

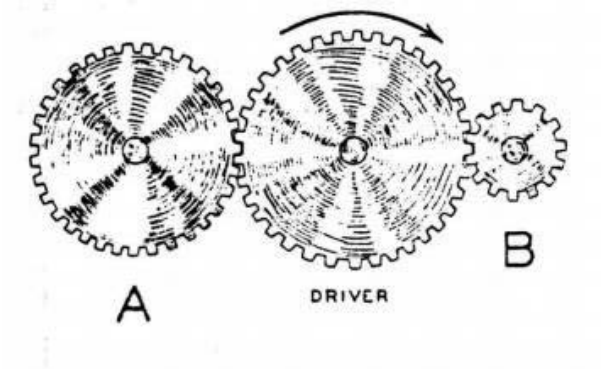
(If equal, mark C.)




47

Which picture is correct?

(If both, mark C.)



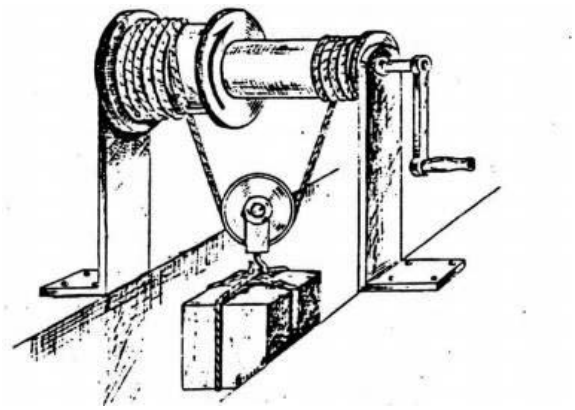

48

Which gear turns the same way As thedriver?

(If neither, mark C.)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.



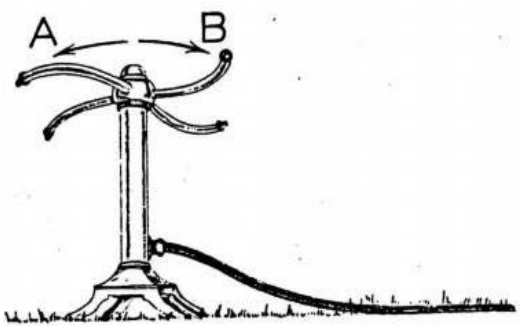
49

When the windlass is turned in the direction shown, the weight will:

(A) fall;

(B) stand still ;

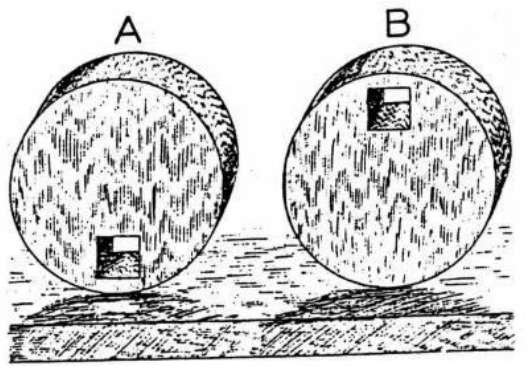
C) rise.




50

When the water is turned on, which way will the sprinkler turn?

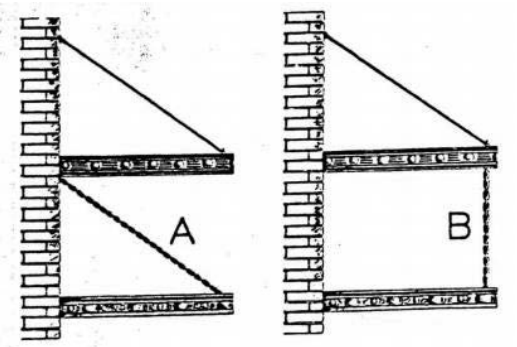
(If either, mark C.)




51

Which picture shows how this wooden circle wil l stand?

(If neither, mark C.)



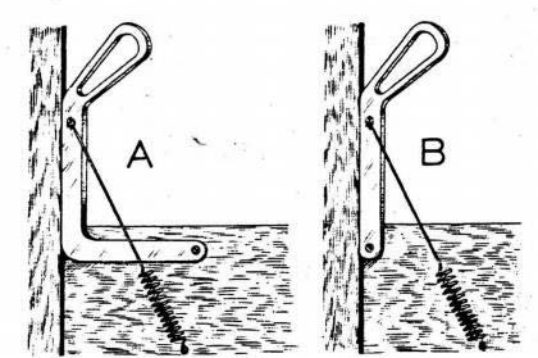

52

Which chain has more strain upon it?

(If equal, mark- C.)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.

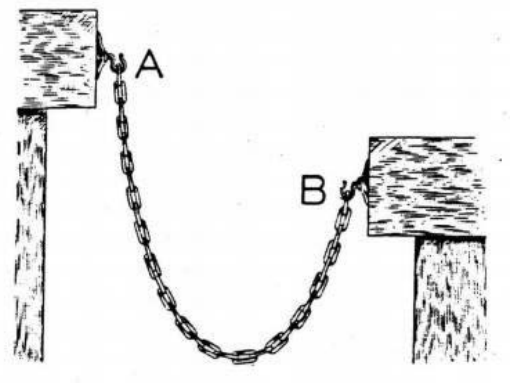



53

In which picture will the spring

Hold the handle where it now is?

(If both, mark C.)

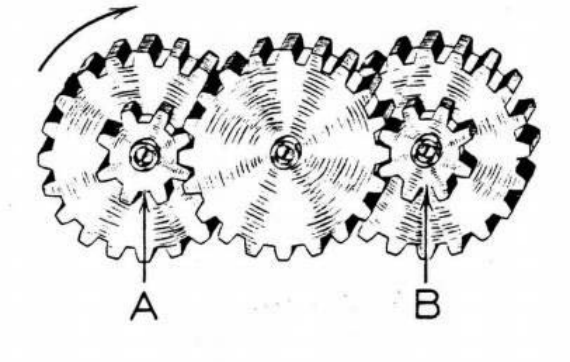



54

Which hood support more

Weight?

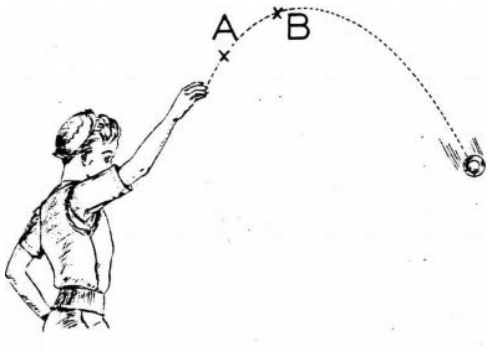
(If equal, mark C.)




55

Which gear turns slower?

(If equal, mark C.)




56

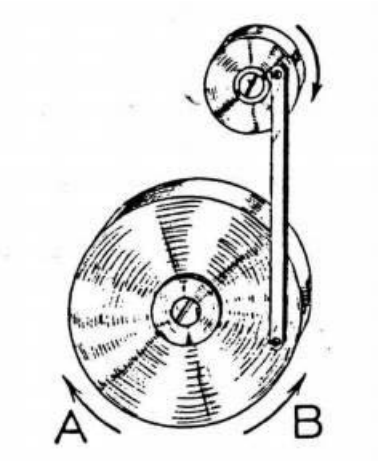
At which point was the ball going

faster?

(If equal, mark C.)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.



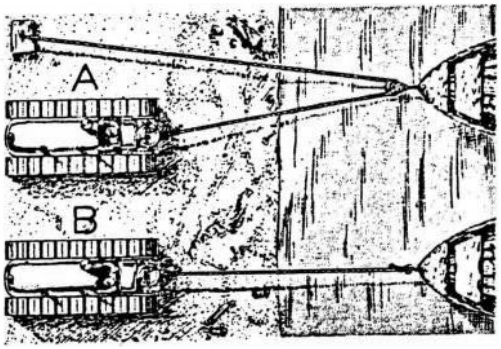

57

When the small wheel is turned around, the big wheel will :

(A) turn in direction A ;

(B) turn in direction B ;

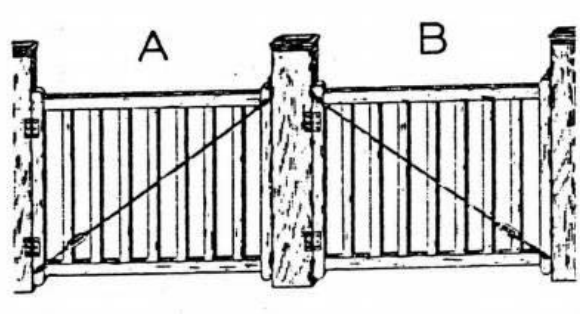
(C) move back and forth .




58

Which tractor must go further to Pull the boat up on the beach?

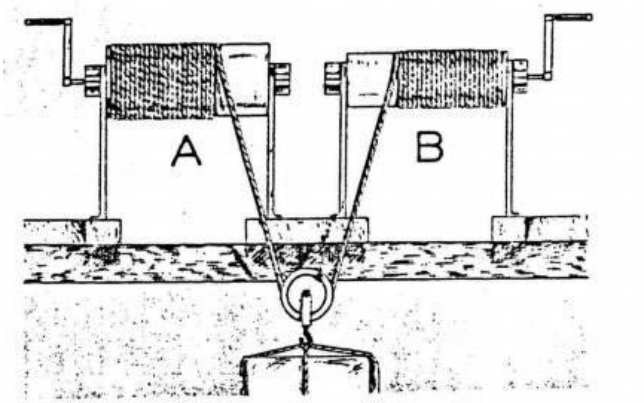
(If equal, mark C.)




59

Which gate is better braced?

(If equal, mark C.)



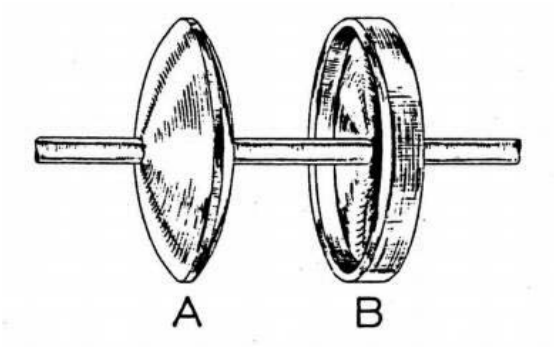

60

Which windlass will be harder to turn in order to lift the weight ?

(If equal, mark C.)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

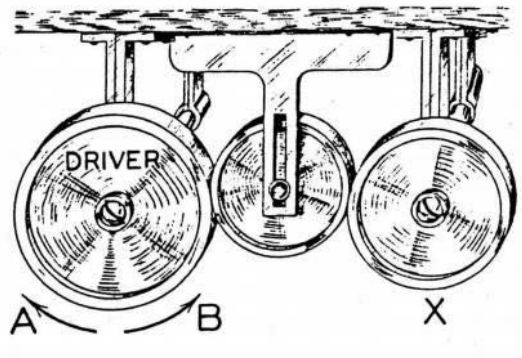
PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.




61

Which wheel is safer when spun at high speed?

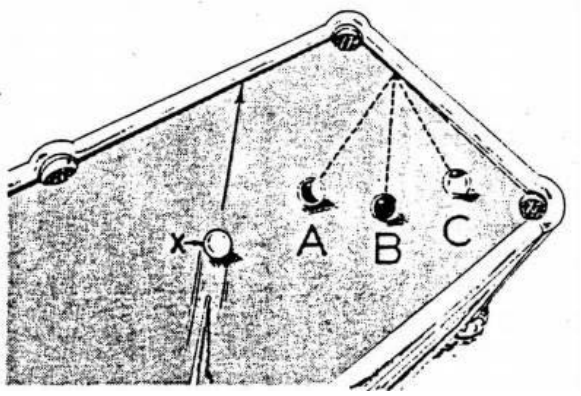
(If equal, mark C.)




62

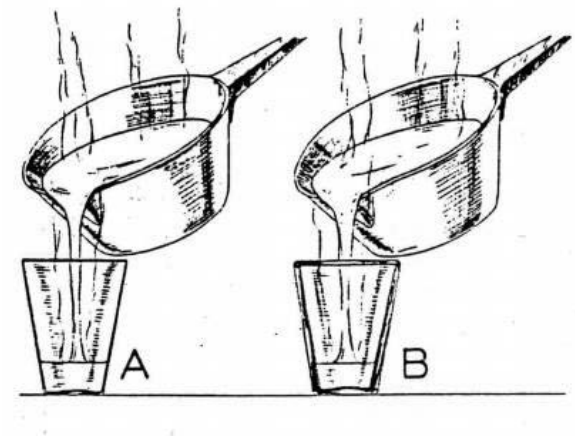
Which way must the driver turn to drive the wheel "X" ?

(If either, mark C.)




63

Which of these balls will the white ball "X " hit?



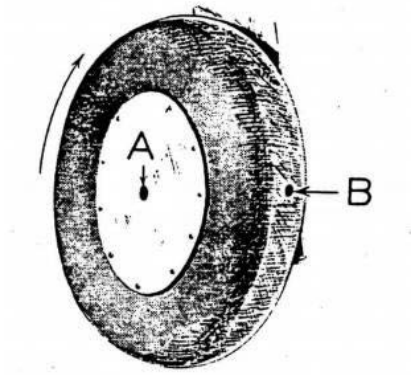

64

Which glass is more likely to break?

(If equal, mark C.)

Do Not Stop. Go On to the Next Page.

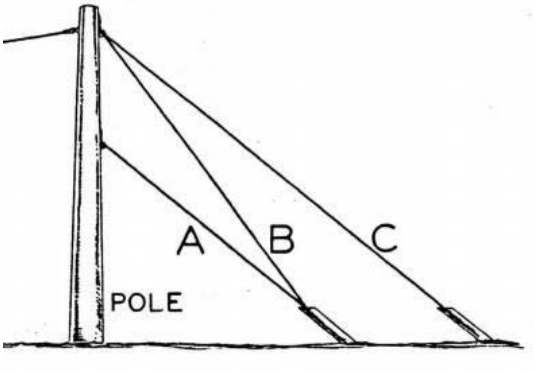
PUT YOUR ANSWERS ON THE ANSWER SHEET.




65

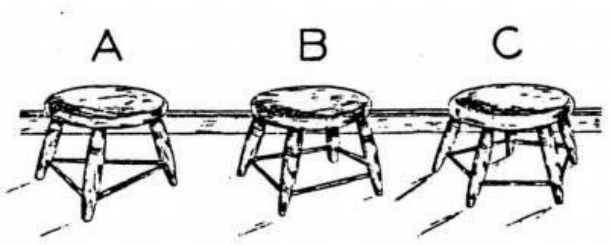
Which point moves faster when The wheel turns?

(If equal, mark C.)



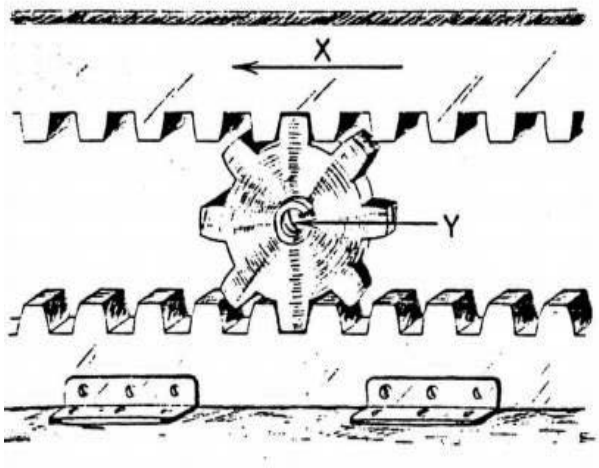

66

Which one piece of cable will give This pole the best support?




67

Which stool will be steadiest on uneven ground?




68

If "X» moves two feet in the direction shown, the center of the gear "Y " will move:

(A) more than two feet;

(B) less than two feet;

(C) two feet.

NOM:

Prénom:

Description des huit racines professionnelles fondamentales

1- Sécurité / Stabilité / Identification a 1'organisation

2- Autonomie / Indépendance

3- Expertise / Technicité

4- Management

5- Esprit d'entreprise

6- Sens du service / Dévouement a une cause

7- Gout du challenge

8- Qualité de vie

L'ANALYSE DE VOS MOTIVATIONS

AUTO-DIAGNOSTIC

## AUTO-DIAGNOSTIC : EVALUER VOS RACINES PROFESSIONNELLES

Les racines professionnelles sont les éléments sur lesquels prennent appui les comportements, attitudes et choix professionnels. Ces points d'ancrage vous structurent quel que soit le contexte professionnel.

En répondant aux questions qui vont suivre, pensez avant tout a ce que vous attendez réellement de votre vie professionnelle.

Pour chaque définition, entourez **la** note qui évalue le mieux le facteur considéré

**Chaque fois, demandez-vous: suis-je prêt à l'abandonner, ou suis-je prêt à tout faire pour le conserver.**

| AUTO-DIAGNOSTIC | Essentiel | | | | | | | | | Sans importance |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- Appartenir à une organisation, avoir la sécurité de l'emploi a long terme, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2- Ressentir un grand sentiment de liberté et d'indépendance dans mon travail, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3- Etre perfectionniste, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4- Avoir des subordonnées qui dépendent de moi, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5- Conduire mes propres affaires, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6- Consacrer mon temps aux autres, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| AUTO-DIAGNOSTIC | Essentiel | | | | | Sans importance | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7- Résoudre toutes sortes de problèmes complexes, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8- Harmoniser ma vie professionnelle et ma vie familiale, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9- Obtenir des avantages, avoir un travail garanti et un plan de retraite, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10- Pouvoir suivre ma propre façon de faire, sans règle imposée, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11- Exercer l'activité pour laquelle j'ai été forme et qui m'intéresse plutôt qu'une promotion qui m'éloigne de mon domaine, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12- Exercer une Influence sur les autres, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13- Monter une nouvelle affaire, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14- Me passionner pour une cause qui en vaille la peine, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15- Avoir des problèmes pointus à résoudre, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16- Mieux intégrer ma vie professionnelle à ma vie personnelle, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17- Travailler toujours dans la même région la même ville, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18- Pouvoir choisir mes propres horaires, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19- Acquérir de nouveaux savoir faire techniques, c’est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20- Grimper le long de l'échelle hiérarchique, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| AUTO-DIAGNOSTIC | Essentiel | | | | | Sans importance | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 21- Partir de zéro et créer quelque chose de nouveau et d'original, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22- Servir les autres de manière concrète, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23- Me dépasser sans cesse, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24- Etre mobile géographiquement, fonctionnellement, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25- Savoir ou je serai et ce que je ferai, jour après jour, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26- Avoir la liberté de conduire ma carrière Comme je l'entends, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27- Pouvoir utiliser mes connaissances et savoir faire professionnels pour mener a bien une mission clairement définie, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28- Diriger, guider et entrainer les autres, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29- Pouvoir relever le défi de créer du nouveau, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30- Savoir que mon travail contribue au bien-être des autres, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31- Avoir des projets qui élargissent mon champ de compétences, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32- Avoir une année sabbatique et des congés qui me permettent de poursuivre des activités extra-professionnelles, c'est | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| Que pensez-vous des affirmations suivantes ? | Vrai | | | | | | | | | Faux |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 33- Je préfère la ou je suis plutôt que de me déplacer, même s'il s'agit d'une promotion | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| Que pensez-vous des affirmations suivantes ? | Vrai | | | | | | | | | Faux |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 34- Je place ma liberté et mon autonomie avant tout | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 35- Je suis fier de mes compétences techniques et de mes capacités de travail | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 36- Diriger une équipe me donne le sentiment d'avoir réussi | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 37- L'essentiel pour moi est de posséder ma propre affaire | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 38- e suis fait pour me dévouer a une cause juste | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 39- Les projets ne m'intéressent que s'ils comportent une part de compétition | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 40- En général, je me soucie plus de la qualité de vie que de ma carrière | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 41- Pour être satisfait professionnellement, j'ai besoin de me sentir Intégré a une organisation | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 42- Plus je suis libre de faire ce que je veux et plus je travaille volontiers et de bon cœur | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 43- Je veux bien devenir "chef a condition de rester dans ma zone d'expertise | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 44- Pius mes responsabilités managériales augmentent et plus je me sens comble | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 45- Cela fait longtemps que je rêve de pouvoir concevoir et lancer de nouveaux | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| services ou produits | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 46- adore me consacrer, même bénévolement, à une cause | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| Que pensez-vous des affirmations suivantes ? | Vrai | | | | | Faux | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 47- Je pourrais vivre ou travailler n'importe où dès lors que mon travail comporte de réels défis | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 48- Ma famille, mes loisirs, mes amis et mes sorties sont aussi importants à mes veux que mon travail | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 49- Travailler sans sécurité d'emploi me minerait le moral | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 50-j'ai du mal à gérer las contraintes Organisationnelles | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 51- Devenir un expert dans mon secteur voilà ma source de satisfaction et de fierté | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 52- Pour moi l'essentiel est de diriger une équipe afin d'atteindre des objectifs et d'abouti r à des résultats | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 53- L'urgence, le gout du risque, du danger sont mes stimulants | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 54- Je dois contribuer à améliorer le monde et à aider tes autres | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 55- Le défi, le sens de la compétition, me poussent à donner le meilleur de moi-même | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 56- Je ne peux être satisfait que par un travail qui me laisse du temps pour m'occuper de ma vie familiale | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 57- j'aime être un des éléments d'une grande | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| structure où mon travail, mon poste et mon salaire sont relativement surs | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 58- Jaime occuper une fonction qui me laisse une marge de manœuvre et d'autonomie | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| Que pensez-vous des affirmations suivantes ? | Vrai | | | | | Faux | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 59- Je me sens bien quand je peux régler les problèmes techniques dans mon champ d'expertise | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 60- Je me sens valorisé lorsque les autres viennent me demander comment améliorer leur efficacité | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 61- Je veux développer mes propres idées, pouvoir les réaliser et en récolter les gains | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 62- Je me soucie plus des êtres humains, de l'environnement, de la paix dans le monde et tous problèmes de société que de ma propre promotion et de ma réussite professionnelle | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 63- "Tu gagneras ton pain à la sueur de ton front" | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 64- Le bonheur est un équilibre qui intègre toutes les facettes de l'existence | 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

# Inventaire NEO en cinq facteurs

**CONSIGNES**: Le questionnaire comprend 60 énoncés. Prenez le temps de bien les lire.
Pour chaque énoncé cochez dans le carré qui correspond le mieux à votre opinion**.** Veuillez cocher une seule réponse pour chaque énoncé. Assurez-vous d'avoir répondu dans la bonne case.
Cochez **ID** si vous êtes **en total désaccord** ou si l'énoncé vous semble complètement faux.
Cochez **D** si vous êtes en **désaccord** ou si l'énoncé vous semble plutôt faux.
Cochez **1** si vous êtes **impartial,** si vous ne pouvez vous décider ou si l'énoncé est a la fois vrai et faux.
Cochez A si vous êtes d'accord ou si l'énoncé vous semble plutôt vrai.
Cochez TA si vous êtes en **total accord** ou si l'énoncé vous semble complètement vrai.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- | Je ne suis pas une personne anxieuse. | TD | D | I | A | TA |
| 2- | J'aime être entouré de beaucoup de gens. | TD | D | I | A | TA |
| 3- | Je n'aime pas perdre mon temps à rêvasser. | TD | D | I | A | TA |
| 4- | J'essaie d'être courtois envers tous ceux que je rencontre. | TD | D | I | A | TA |
| 5- | Je garde propres et en ordre mes effets personnels. | TD | D | I | A | TA |
| 6- | Je me sens souvent inferieur aux autres. | TD | D | I | A | TA |
| 7- | Je ris facilement | TD | D | I | A | TA |
| 8- | Une fois que j'ai trouvé la bonne façon de faire quelque chose, je la conserve | TD | D | I | A | TA |
| 9- | Je me dispute souvent avec les membres de ma famille et mes collègues de travail. | TD | D | I | A | TA |
| 10- | Je suis capable de me discipliner afin de m'acquitter de mes tâches a temps. | TD | D | I | A | TA |
| 11- | Lorsque je vis une période intense de stress, j'ai parfois l'impression que je vais m'effondrer. | TD | D | I | A | TA |
| 12- | Je ne me considère pas comme une personne | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | particulièrement insouciante. | TD | D | I | A | TA |
| 13- | Je suis intrigué par les formes que je trouve dans l'art et dans la nature. | TD | D | I | A | TA |
| 14- | Certaines personnes pensent que je suis égoïste et narcissique. | TD | D | I | A | TA |
| 15- | Je ne suis pas une personne très minutieuse | TD | D | I | A | TA |
| 16- | Je me sens rarement seul ou déprimé. | TD | D | I | A | TA |
| 17- | Jaime vraiment converser avec les gens. | TD | D | I | A | TA |
| 18- | Je crois que le fait de laisser des étudiants écouter des orateurs controverses ne peut que les troubler et les induire en erreur. | TD | D | I | A | TA |
| 19- | Je préfère coopérer avec les gens plutôt que de rivaliser avec eux. | TD | D | I | A | TA |
| 20- | J'essaie d'accomplir consciencieusement les tâches qu'on m'assigne. | TD | D | I | A | TA |
| 21- | Je me sens souvent tendu et agité. | TD | D | I | A | TA |
| 22- | J'aime me trouver au milieu de l'action. | TD | D | I | A | TA |
| 23- | La poésie ne me fait que peu ou pas d'effet. | TD | D | I | A | TA |
| 24- | J'ai tendance à manifester cynisme et scepticisme quant à la bonne foi des gens. | TD | D | I | A | TA |
| 25- | Je me suis fixé des buts précis et je travaille d'une façon ordonnée pour les atteindre. | TD | D | I | A | TA |
| 26- | Parfois, je me sens complètement inutile | TD | D | I | A | TA |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 27- | Je préfère généralement faire les choses seul. | TD | D | I | A | TA |
| 28- | Je goûte souvent des mets nouveaux et étrangers. | TD | D | I | A | TA |
| 29- | Je crois que la plupart des gens profiteraient de nous si nous les laissions faire. | TD | D | I | A | TA |
| 30- | Je perds beaucoup de temps avant de m'installer pour Travailler. | TD | D | I | A | TA |
| 31- | Je me sens rarement craintif ou angoissé. | TD | D | I | A | TA |
| 32- | Je me sens souvent débordant d'énergie. | TD | D | I | A | TA |
| 33- | Je suis peu sensible aux ambiances que peuvent créer certains environnements. | TD | D | I | A | TA |
| 34- | La plupart des gens que je connais m'aiment bien. | TD | D | I | A | TA |
| 35- | Je travaille dur afin d'atteindre mes objectifs. | TD | D | I | A | TA |
| 36- | Souvent, la façon dont me traitent les gens me met en colère. | TD | D | I | A | TA |
| 37- | Je suis une personne enjouée. pleine d'entrain. | TD | D | I | A | TA |
| 38- | Je crois que nous devrions nous tourner vers les autorités religieuses en ce qui concerne les questions d'ordre moral. | TD | D | I | A | TA |
| 39- | Certaines personnes me trouvent froid et Calculateur. | TD | D | I | A | TA |
| 40- | Lorsque je prends un engagement, on peut toujours compter sur moi pour le respecter. | TD | D | I | A | TA |
| 41- | Trop souvent, lorsque les choses vont mal. je me décourage | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | et j'ai envie de tout laisser tomber. | TD | D | I | A | TA |
| 42- | Je ne suis pas un grand optimiste. | TD | D | I | A | TA |
| 43- | Parfois, lorsque je lis de la poésie ou lorsque je regarde une œuvre d'art. je sens un frisson ou une vague d'émotions me traverser. | TD | D | I | A | TA |
| 44- | Je suis têtu et déterminé en ce qui a trait a mes opinions. | TD | D | I | A | TA |
| 45- | Parfois. je ne suis pas aussi sérieux et aussi digne de confiance que je devrais l'être. | TD | D | I | A | TA |
| 46- | Je suis rarement triste ou déprimé. | TD | D | I | A | TA |
| 47- | Ma vie se déroule a une vitesse effrénée. | TD | D | I | A | TA |
| 48- | J'ai peu d'intérêt à m'interroger sur la nature de l'humanité et de l'univers. | TD | D | I | A | TA |
| 49- | En général, j'essaie d'être attentionne et respectueux. | TD | D | I | A | TA |
| 50- | Je suis une personne productive qui mènes toujours son Travail à terme. | TD | D | I | A | TA |
| 51- | Je me sens souvent incapable de m'en sortir et je voudrais que quelqu'un d'autre règle mes problèmes. | TD | D | I | A | TA |
| 52- | Je suis une personne très active. | TD | D | I | A | TA |
| 53- | Je démontre une très grande curiosité intellectuelle. | TD | D | I | A | TA |
| 54- | Si je n'aime pas quelqu'un, je lui fais savoir. | TD | D | I | A | TA |
| 55- | II semble que je ne sois jamais capable de m'organiser | TD | D | I | A | TA |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 56- | A certains moments, il m'est arrivé d'avoir honte au point de vouloir me cacher. | TD | D | I | A | TA |
| 57- | Je préfère faire cavalier seul que de tenir le rôle de chef dans un groupe. | TD | D | I | A | TA |
| 58- | J'aime souvent jongler avec des théories et des idées abstraites. | TD | D | I | A | TA |
| 59- | Si c'est nécessaire. je suis prêt à manipuler les gens pour obtenir ce que je veux. | TD | D | I | A | TA |
| 60- | Je vise la perfection dans tout ce que j'entreprends. | TD | D | I | A | TA |