

Bilan de compétences, construction personnelle pour une dynamique professionnelle

Catherine Ruffin-Beck, Claude Lemoine

► **To cite this version:**

Catherine Ruffin-Beck, Claude Lemoine. Bilan de compétences, construction personnelle pour une dynamique professionnelle. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, INETOP, 2011, <10.4000/osp.3484>. <hal-01567854>

HAL Id: hal-01567854

<http://hal.univ-lille3.fr/hal-01567854>

Submitted on 24 Jul 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Bilan de compétences, construction personnelle pour une dynamique professionnelle

Bilan de compétences :
Connaissance et proactivité

Catherine Ruffin-Beck¹
Docteur en psychologie,
consultante en Ressources Humaines,
Université de Lille 3

Claude Lemoine²
Professeur des Universités,
Laboratoire LPA ea 4298,
Université de Picardie

Résumé

La recherche vise à identifier les effets du bilan de compétences en termes de connaissance de soi et de proactivité pour des publics de faibles niveaux de qualification et en demande d'emploi. Elle s'inscrit dans le courant des apprentissages transformateurs à partir des concepts d'auto-attention focalisée (Lemoine, 1994), de la pratique réflexive Schön (1993) et de l'analyse des compétences aidée par un conseiller (Aubret, 1990). Elle est menée en partenariat avec 8 centres de bilans de compétences (CIBC). Les données sont recueillies par questionnaires avant et après la démarche. Les résultats confirment les effets sur la connaissance de soi mais non sur la proactivité, cette dernière se composant de deux dimensions aux effets différenciés. Quelques conséquences structurelles sont discutées.

Abstract

The research aims to show the effects of competence analysis on low levels of skills and out of work recipients, in terms of self-awareness and proactivity. It refers to the framework of transformational learning through the concepts of self-focused attention (Lemoine 1994), reflective practice (Schön, 1993) and competence analysis helped by a counsellor (Aubret, 1990). It is conducted in partnership with 8 competence analysis centres (CIBC). The data are collected by questionnaires, before and after intervention. The results confirm the effects on self-knowledge but not on proactivity, the latter showing two factors with different effects. Some structural consequences are discussed.

MOTS-CLÉS : analyse des compétences, connaissance de soi, proactivité, projet, bilan de compétences
KEYWORDS: Competence analysis, self-knowledge, proactivity, project, skills assessment

Introduction

L'orientation et l'insertion professionnelle, de notre point de vue, ne peuvent être imposées de l'extérieur : chercher une orientation peut être associé au fait d'explorer, émettre des hypothèses, ouvrir des pistes, par une activité de l'esprit en éveil. Il s'agit par là de rechercher puis d'organiser des informations sur l'environnement et aussi sur soi. Cette démarche peut être inhabituelle et originale par rapport au milieu socioculturel immédiat de l'individu, qui prend conscience qu'elle n'offre *a priori* pas de réponse toute faite. Dans le bilan de compétences, les choix d'orientation et d'insertion durable reposent sur une découverte d'informations sur soi, sur ses compétences, et sur l'environnement du travail, tout en étant guidés par un professionnel qui valorise la place du sujet comme acteur dans ce processus. Si l'insertion professionnelle peut sembler dictée par des types de contrats de travail plus ou moins précaires, il revient au sujet de gérer son insertion professionnelle, celui-ci restant l'acteur principal de son devenir.

Les bilans de compétences, tels que définis par la loi, existent depuis 1991 et n'ont pas d'équivalent dans les pays anglo-saxons. La loi définit le bilan de compétences comme une action permettant à

toutes les personnes engagées dans la vie active ou qui s'y engagent, « 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 » (article L. 900-2 du Code du travail). Il ne s'agit pas d'évaluer des personnes ni en rapport à d'autres ni en rapport à une norme. Le bilan de compétences n'est pas non plus une épreuve de sélection en vue d'un recrutement ou d'un concours. Enfin, il n'est pas une mise en situation pour évaluer ou vérifier un comportement face à une situation précise. « Ce qui distingue le bilan de compétences d'autres pratiques touchant à l'évaluation des compétences professionnelles tient dans les trois traits suivants : l'engagement dans le bilan de compétences ne peut être que volontaire même s'il est suggéré, toute activité proposée dans le bilan de compétences doit être reconnue par le bénéficiaire comme ayant du sens pour lui, le bénéficiaire est seul responsable de l'utilisation des résultats » (Lemoine, 2009). Il s'agit donc ici d'étudier ce que retire le bénéficiaire d'un bilan de compétences en terme de connaissance de ses compétences, part d'une connaissance de soi, et en terme de proactivité pris au sens de dynamisation et d'actions visant à chercher des informations et à se repérer dans son milieu, et ce pour une population de faible niveau de qualification en demande d'emploi.

Connaissance de ses compétences

Le bilan de compétences peut être défini comme « une démarche personnelle, requérant une médiation sociale, d'identification des potentialités personnelles et professionnelles susceptibles d'être investies dans l'élaboration et la réalisation de projets d'insertion sociale et professionnelle » (Aubret, Aubret & Damiani, 1990). Le bilan de compétences fait donc appel à une méthode visant à développer une meilleure connaissance de soi à laquelle doit s'ajouter une connaissance du marché du travail en lien avec le projet professionnel défini. Il permet au bénéficiaire de prendre du recul sur sa situation, et de reconsidérer les expériences antérieures en cherchant à faire un lien entre les différentes activités et à définir une trajectoire professionnelle. Il s'agit de reconstruire une certaine unité de son parcours, de lui donner un sens et redonner ainsi de la valeur au travail réalisé. Cette démarche permet de s'appuyer alors sur des acquis plus solides, construits. En prenant appui sur ce savoir-faire et en explorant les exigences du marché du travail en rapport avec ses motivations et compétences, le bénéficiaire devient plus à même de progresser professionnellement et de s'insérer.

Dans cette optique, Gaudron, Bernaud et Lemoine (2001) ont montré une évolution de la connaissance de soi et de ses compétences chez les bénéficiaires. Le sujet devient observateur. Il convient dès lors de s'intéresser à la posture épistémologique c'est-à-dire à l'étude de la position que prend tout observateur quand il tente de confronter ses hypothèses au terrain et qu'il fait acte de connaissance. La rupture épistémologique est définie comme une mise à distance des préjugés et stéréotypes qui malgré tout sont parfois bien présents. Les reconnaître c'est s'en libérer. Cette rupture permet de faire tomber les filtres qui séparent l'observateur du monde à observer. De même, le bénéficiaire de bilan prend de la distance par rapport aux expériences personnelles et professionnelles vécues, développe le sens de l'analyse critique, s'approprie une méthodologie. C'est un travail sur les représentations de ses compétences ainsi que du secteur d'activité dans lequel il souhaite s'orienter, ce qui permet de réduire le décalage entre compétences et marché de l'emploi.

Loin d'une évaluation systématique applicable à chaque bénéficiaire de bilan qui ressemblerait à une passation de tests, la qualité d'une prestation de bilan repose sur la compétence du conseiller à guider une action pédagogique. Cette expérience consistant à réaliser un bilan de compétences est formatrice à condition d'avoir la possibilité d'être aidé. Le recours à des spécialistes se justifie par la nécessité de bénéficier de regards sur soi extérieurs, objectifs, et d'un accompagnement dans l'analyse de ses expériences de vie que l'on est peu préparé à faire seul (Aubret & Blanchard, 2005). Le conseiller doit en effet accompagner le bénéficiaire dans l'identification objective de ses compétences au travers de l'analyse de ses pratiques et l'amener à construire, pour lui-même un projet professionnel tenant compte de ses motivations et valeurs. Nous soulignons l'importance du rôle du conseiller et du triangle d'apprentissage pour acquérir cette connaissance de soi : le bénéficiaire de bilan, le conseiller et l'environnement. Le conseiller apporte en outre un soutien méthodologique et sa neutralité permet d'éviter les biais d'évaluation qui se traduisent en termes d'autosatisfaction ou au contraire d'autodépréciation. La question qui se pose ici est d'identifier l'évolution qui se produit sous forme d'émergence

des savoirs, ressources, compétences et expériences de chacun, favorables à une intégration professionnelle durable.

Les méthodes utilisées en bilan, inspirées des principes de la maïeutique (Goguelin 1994), visent à faciliter la découverte par les participants eux-mêmes des caractéristiques, non manifestes pour eux, de leur activité de travail, des déterminants proches. L'interrogation de Schön, Heynemand et Gagnon (1993) porte sur l'intensité et les modalités de la réflexion sur la pratique professionnelle dans son ensemble ou sur certains de ses épisodes. Pour Aubret et Blanchard (2005), l'expérience fait partie intégrante des apprentissages ; nous passons de « la logique des compétences à l'analyse de l'expérience ».

Au travers de la recherche de sens (Morin & Lamoureux, 1998), le bénéficiaire reconstruit son parcours en liant les expériences entre elles. Il le revisite en lui donnant un sens (Malrieu, 2003). Le travail rédactionnel demandé dans l'exercice de « l'histoire de vie » s'inscrit dans cette orientation. Mezirow (2001) comprend les processus d'apprentissage par production de sens chez l'adulte grâce à un dialogue réflexif émancipateur, prenant en compte le contexte social et culturel de l'adulte apprenant. Il montre que les plus grands sauts du point de vue de la connaissance s'effectuent à l'occasion de « transformation de perspective » chez et par l'auteur d'expérience.

Le bilan de compétences peut dès lors contribuer à lever un certain nombre d'obstacles qui entravent l'opérationnalisation des connaissances dans l'action. Gaudron et Croity-Blel (2005) passent en revue les processus explicatifs associés. Parmi ces obstacles figurent la dévalorisation personnelle et sociale, le blocage de l'imagination de propositions pour sortir d'une « impasse », les résistances de l'ordre de « l'idéologie défensive » de métier, de sexe par exemple. Les travaux de Forner (1999) sur la décision versus indécision inventorient sept facteurs qui sont l'anxiété face au choix, le manque de développement, le manque de méthode, le manque d'information, les obstacles externes, les anticipations pessimistes et le désinvestissement de la scolarité. Cela empêche la décision et, vu de l'extérieur, rend passif. Toutefois, la démarche de bilan de compétences ne réduira pas le potentiel de la personne à ce qu'elle a fait, mais intégrera également ses évolutions au travers d'actions nouvelles.

Projet et proactivité

La proactivité identifie l'action qui est à l'initiative du sujet. Elle se rapproche du « projet » qui évoque une démarche initiale, orientée vers un but, et vient du latin *projectum, projicere*, « jeter quelque chose vers l'avant ». Cela donne deux images fortes « pro : en avant (pour un futur) » et « jet : qui montre une dynamique, un mouvement ». La proactivité est liée à l'idée de projet, notion qui marque une intention destinée à infléchir la réalité, mais qui indique aussi un univers mouvant, instable, marqué des contours de l'incertitude (Boutinet, 2004) et qui peut devenir une contrainte s'il est imposé (Botteman, 1997, Lemoine, 1997). Par rapport au projet, la proactivité marque davantage le fait que le sujet s'active, essaie de gérer sa conduite, et recherche, dans le milieu, des opportunités. Elle se trouve par là associée à la fois à une capacité d'analyse de ses compétences et à l'élaboration d'une perspective, d'un plan d'action réaliste, susceptible de concrétiser un projet.

Dans ce cadre, le bilan de compétences permettrait donc à tout un chacun de gagner deux compétences nouvelles : une meilleure connaissance de ses compétences et la gouvernance de sa gestion de carrière en devenant proactif. Il permettrait au bénéficiaire de gouverner son orientation à partir des questions clés : qui suis-je ? Où vais-je ? Comment y aller ?

Si la notion de proactivité suscite un intérêt grandissant et occupe une place de choix dans le vocabulaire de la gestion des ressources humaines et de l'entrepreneuriat, son domaine de recherche en est à ses débuts. Les premières études montrent son ambiguïté : dans la littérature, la proactivité est définie au niveau individuel comme une prédisposition (Bateman & Crant, 1993), un comportement (Hyatt & Ruddy, 1997 ; Larson, Bussom, Vicars & Jauch, 1986), ou encore une attitude faite d'habiletés (Boyatzis, 1982). Objet d'étude en émergence, il n'est pas surprenant de constater l'absence de consensus et sa définition varie d'un auteur à l'autre. Si un élément se dégage, c'est la notion d'action anticipatoire. La proactivité semble reposer sur la propension à anticiper l'avenir et à mettre en œuvre des actions en conséquence.

Dans le cadre de notre étude, la proactivité est un processus interactif reliant ces deux dimensions : vision de l'avenir liée à un projet et action de changement mise en œuvre, par exemple, par des

démarches relatives à l'insertion professionnelle ou à la recherche d'informations. Notons que les termes réactivité et proactivité comportent la notion d'action, c'est la temporalité de cette action qui les distingue, tout en les opposant ensemble à l'idée de passivité. Dans « *La gestion proactive* », Martin (1983) définit un cadre innovant de gestion fondée sur la liberté de choix et axée sur quatre familles d'options génériques : choix attentistes (laisser faire comprenant un panorama d'options consciemment inactives), choix conformistes (agir au minimum pour ne pas s'attirer d'ennuis), choix actifs (jouer le jeu et faire ce qui est normal ou acceptable), choix proactifs (convertir une menace en opportunité favorable, prévenir un risque, créer des occasions, éventuellement changer les règles du jeu).

Les démarches d'enquête, de rencontre de professionnels, de mise en situation, observations ou stages, permettent au bénéficiaire de participer activement à la collecte d'informations en prise directe avec le terrain, en vue d'anticiper des changements. C'est en ce sens que nous parlons de proactivité. Nous observons des actions mises en œuvre au cours de la démarche de bilan de compétences, sans rattacher la proactivité à la personnalité du bénéficiaire. Nous envisageons la proactivité sous l'angle de la conduite, de l'action entreprise, plutôt que de l'envisager comme un trait de personnalité, voire une prédisposition. C'est l'idée qu'il est possible pour le bénéficiaire de gagner en compétences sur cet axe : savoir devenir proactif.

En retour, la démarche projet permettrait au bénéficiaire de gagner sur plusieurs axes. Elle aurait une fonction de motivation par rapport au sens que donnent l'aspiration et la finalisation. Elle aurait aussi une fonction didactique dans la mesure où les acquisitions sont mieux ancrées. À cela s'ajouterait une fonction sociale car le projet implique de négocier avec divers partenaires. En outre le bénéficiaire y gagnerait dans une fonction économique car on y apprend à gérer son temps et ses moyens. Enfin la démarche projet ouvrirait sur une fonction politique car c'est une initiation à l'engagement et à la prise de responsabilités (Bru & Not, 1987). Mais la volonté d'agir dans un sens donné résulte d'abord de l'existence d'un objectif à poursuivre. La théorie des buts introduit une perspective dynamique (Locke & Latham 1990). En référence aux travaux de François (2005), « identifier des moyens efficaces permettant d'atteindre un objectif précis augmenterait la motivation à mettre en œuvre les conduites correspondantes », la proactivité est définie par le fait de se mettre en action, en mouvement dans la concrétisation d'actions susceptibles de faire avancer le projet. Le plan d'action à mettre en œuvre en cours de bilan permet la concrétisation du projet en passant de l'idée à l'action. On se rapproche ici du modèle du comportement planifié aidant à s'impliquer dans ce qu'on entreprend (Lagabrielle, Vonthron & Pouchard, 2008).

Nous retrouvons l'importance du plan d'action qui constitue l'étape 3 en bilan de compétences (étape 1 : qui suis-je ? étape 2 : où vais-je ?) et qui est associé à un échéancier précis. En quelque sorte, afin d'atteindre l'objectif que la personne se fixe, doit être mise en face une obligation de moyens. Ces moyens servent de repères, de guidage pour le parcours à mettre en place. Le plan de travail consiste à définir les activités à entreprendre pour parvenir au terme du projet (ce qui suppose l'avoir préalablement défini), à repérer l'enchaînement entre les activités à entreprendre. Celles-ci sont échelonnées dans le temps, en spécifiant des ressources, des budgets, des durées et en délimitant des priorités.

Nous faisons l'hypothèse que les bilans de compétences ont des effets sur les deux dimensions suivantes : la connaissance de soi par celle de ses compétences, et la proactivité (Bernaud & Lemoine 2001). Par ailleurs, concernant cette dernière, nous pensons qu'il faut distinguer la nature des actions mises en œuvre (Ruffin-Beck, Lemoine & Humez, 2008 ; Ruffin-Beck, 2009) lesquelles engagent plus ou moins le bénéficiaire. Dans cet article nous analysons les données recueillies pour une population dite de faible niveau de qualification en demande d'emploi, et nous regardons si les effets de la prestation bilan de compétences varient en fonction de la durée plus ou moins longue du chômage de ce public.

Méthode

Participants et contexte

Pour mener à bien la recherche, le réseau des CIBC (Centre interinstitutionnel de bilans de compétences), nous est apparu être un terrain propice à la collecte des données, et ce à plusieurs titres : engage-

ment de recherche des CIBC, fonctionnement en réseau, homogénéité des pratiques. La démarche relève d'une analyse descriptive sur les bilans de compétences, visant à repérer les effets du bilan de compétences sur le bénéficiaire lui-même. Les personnes qui réalisent le bilan de compétences sont appelées « bénéficiaires ». L'étude a été menée en collaboration avec les 8 CIBC du Nord-Pas-de-Calais. 42 bénéficiaires de niveau inférieur ou égal au CAP/BEP ont participé à l'étude parmi lesquels 24 demandeurs d'emploi de moins de un an, 6 en recherche d'emploi depuis un à deux ans et 12 pour lesquels la période de recherche d'emploi est supérieure à deux ans. Ils sont comparés à une population plus large ($N = 310$) issue des mêmes centres de bilan (Ruffin-Beck, 2009).

Le type de public étant celui des demandeurs d'emploi, le bilan de compétences des CIBC a aussi pour objectif un retour à l'emploi, ce qui entraîne une attention à l'analyse des compétences et à la recherche d'opportunités à l'extérieur. Dans ces populations, Ferrieux et Carayon (1998) ont montré que le bilan a un effet positif sur l'insertion ou la réinsertion des chômeurs de longue durée. Une étude de l'Agence nationale pour l'emploi (Crépon, Dejemeppe & Gurgand, 2005) précise que la prestation « bilan de compétences » augmente le retour à l'emploi, mais diminue surtout la probabilité de retour au chômage. Dans le même sens, Piller et Bangerter (2007) montrent que le bilan de compétences augmente l'autoperception et l'employabilité. Cependant, le bilan de compétences ne vise pas d'abord à définir des projets prometteurs d'avenir pour des personnes en situation précaire : on note que les deux prestations qui accompagnent une réorientation professionnelle du demandeur d'emploi, le bilan de compétences approfondi et l'accompagnement projet (dans une moindre mesure pour ce dernier), retardent dans un premier temps la sortie du chômage. Mais cet effet est corrigé au-delà du troisième mois, l'action de ces prestations sur la pérennité de l'emploi retrouvé est importante. Par rapport à ces préoccupations, la recherche se situe en amont et vise les effets psychologiques susceptibles d'expliquer que les bénéficiaires, qu'ils retrouvent un emploi ou non, évoluent et gagnent en proactivité et en connaissance de leurs compétences, étape nécessaire dans tous les cas.

Matériel

Le questionnaire utilise les Échelles d'auto-analyse des compétences (EAAC) (Bernaud et al., 2001) avec des questions de type Likert à six pas. Parmi les quatre échelles de l'EAAC, construites en référence au modèle de l'emprise analytique (Lemoine, 1994) pour étudier les effets individuels du bilan de compétences, l'une porte sur la dynamisation, l'autre sur l'autoconnaissance de ses compétences. Cette échelle a pour objectif de repérer le niveau de connaissance de soi apprécié par le sujet à partir d'activités de réflexion sur soi et d'attention à soi. Parmi ces quatre facteurs « auto-attention », « élaboration de projet », « image générale de soi » et « auto-emprise », nous retenons ici principalement les facteurs élaboration de projet et image générale de soi, relative à la connaissance de ses compétences. À côté de ces items quelques-uns ont été ajoutés sur la motivation et les attentes liées au bilan de compétences. Le temps de passation du questionnaire est d'une vingtaine de minutes.

L'échelle de dynamisation utilisée consiste à mesurer les conduites d'activités déclarées des sujets à partir d'un ensemble de 18 items et vise à mesurer la proactivité ou mobilisation individuelle. Les items se présentent sous la forme d'actes préalables à l'élaboration de projets professionnels (visiter une entreprise) ou à l'insertion professionnelle (faire ou refaire son Curriculum Vitae). Le sujet devait indiquer s'il « avait ou non effectué ces démarches au cours du bilan de compétences » (Bernaud et al., 2001). Nous avons mis ces items en mode personnel (j'ai visité une entreprise, j'ai fait ou refait mon Curriculum Vitae), cette formulation nous paraissant plus impliquante pour le bénéficiaire.

Procédure

Nous appliquons une procédure avec pré-test et post-test. Chaque sujet passe le questionnaire au début du bilan, avant le premier entretien (T1), puis en fin de bilan (T2), lors du dernier entretien. Entre les deux, une période de 6 à 8 semaines correspond au temps de déroulement du bilan de compétences qui comporte en moyenne 7 entretiens avec le conseiller. Les bénéficiaires sont informés que leurs réponses seront traitées de manière confidentielle, et leur participation est volontaire.

Résultats

Pour la variable connaissance de soi (V1), traitée sous l'angle de la connaissance de ses compétences, nous observons surtout deux facteurs qui sont l'élaboration de projet et l'image générale de soi. L'autre variable étudiée est la proactivité (V2). On note que la population de référence (Pop Ref) obtient des résultats comparables à ceux de recherches antérieures mais légèrement atténués (Gaudron et al., 2001), et on la compare à la population étudiée ici : demandeurs d'emploi avec faible niveau de formation (CAP DE).

La connaissance de ses compétences

Tableau 1

Connaissance de ses compétences, par dimension (N = 42)

(La taille de l'effet est une mesure standardisée descriptive (M2-M1/sigma), l'effet est avéré à partir de 0.30)

Dimension	<i>n</i> Différences T2-T1	<i>ET</i>	<i>t</i>	<i>p</i> <	Taille de l'effet
Élaboration de projet (<i>n</i> = 42) CAP DE	+ .17	.56	1,97	.06	+ 0.30
Élaboration de projet (<i>n</i> = 310) Pop Ref	+ .15	.62	4,21	.01	+ 0.24
Connaissance de soi (<i>n</i> = 310) Pop Ref	+ .18	.58	4,96	.01	+ 0.31
Connaissance de soi (<i>n</i> = 42) CAP DE	+ .18	.54	2,15	.05	+ 0.33

Table 1

Competence knowledge by dimension

Pour l'élaboration de projets (tableau 1), les sujets (CAP DE) progressent légèrement entre T1 et T2 de même que la population de référence. On note cependant une progression sensible sur les items « j'agis selon un plan d'action prévu » (effet + 0.43), « je compte beaucoup sur moi-même » (effet + 0.52) et « j'ai une idée de mes projets professionnels » (effet + 0.45), ce qui indique que le projet professionnel tend à se préciser.

L'image générale de soi est un peu améliorée entre T1 et T2 pour les CAP DE, ce qui est notable et du même ordre que pour la Pop Ref (+ .18 ; effet + 0.31 ; $t = 4,96$, $p < .01$). La progression est nette surtout pour les items « j'ai une perception claire de ma situation » (effet + .46), « je sais ce que je vau » (effet + 0.47), et « j'ai établi la liste de mes points forts et de mes points faibles » (effet + 0.54). Cet effet plutôt limité peut être lié au type de bilan plus orienté vers l'emploi direct et plus court en temps.

Pour les items ajoutés aux échelles EAAC, les résultats sont multiples ; ceux proches du facteur 2, élaboration de projet, confirment cette dimension et marquent la motivation, plus grande après le bilan. L'item « mes motivations sont clairement identifiées » (+ 0,41 ; effet + 0.71 ; $t = 4,29$, $p < .01$) est nettement supérieur à celui de la Pop Ref (effet -0.03), tandis que l'item « je sais mettre en correspondance mon profil avec le marché de l'emploi » (+ 0,24 ; effet + 0.40 ; $t = 2,36$, $p < .02$) s'en rapproche (effet Pop Ref + 0.55). Les autres items portent sur la distanciation à soi et varient modérément, par exemple : je fais ce que je promets (effet + 0.35), je sais relativiser (effet + 0.37, je suis capable de me faire ma propre opinion (effet + 0.35), de me donner des objectifs (effet + 0.26), de prendre du recul par rapport aux événements (effet + 0.21). Ils sont cependant nettement supérieurs aux scores de la Pop Ref où ces évolutions sont négatives (dans l'ordre : effet -0.91, -0.13, -0.54, -0.80, -0.50).

Effets en fonction de la durée du chômage

On compare les demandeurs d'emploi de moins de un an ($N = 24$) à ceux de plus de deux ans ($N = 12$). Les demandeurs d'emploi entre un et deux ans ($N = 6$) ne sont comparés aux autres que de façon descriptive, vu leur petit nombre. Tous sont de niveau de qualification V (CAP ou BEP).

Sur le facteur élaboration de projets, les demandeurs d'emploi « de moins de un an » et de « plus de deux ans » progressent significativement entre T1 et T2, mais pas sur les mêmes items. Les différences d'ensemble sur la dimension sont cependant du même ordre. Pour la Pop Ref, il n'y a pas de différence sur cette dimension en fonction de la durée du chômage (effet .26 et .25). Pour les CAP DE, l'évolution positive est plutôt en faveur des « plus de deux ans » (effet .58 versus .36 pour « les moins de un an ») mais elle n'est pas centrée sur l'emploi direct. Une analyse fine par item permet de repérer le type de changements ou leur absence. Pour les « moins de un an » progressent sensiblement les items « j'aime bien prendre les choses en mains » (effet 0.50), « j'ai une idée de mes projets professionnels » (effet 0.50), « j'agis selon un plan d'action prévu » (effet 0.75). Ce dernier item se retrouve pour ceux « entre un et deux ans » (effet 0.66) alors que l'évolution est nulle pour les « plus de deux ans » (effet 0.00). Ces derniers ne varient nettement que sur deux items : « je définis mes projets pour ma vie personnelle » (effet 0.94), et « je compte beaucoup sur moi-même » (effet 1.26). Le manque de plan d'action et une tendance au repli sur soi ou à un certain isolement décrivent la situation spécifique des chômeurs de longue durée et leur éloignement de l'emploi, ce qui pose le problème de leur réinsertion professionnelle.

Sur le facteur connaissance de soi, il n'y a pas de différence notable en fonction de la durée du chômage ; toutes les personnes progressent sur ce facteur, ce qui montre les effets positifs du bilan sur la connaissance de soi pour la population des bas niveaux de qualification. Notons que l'item « j'ai une perception claire de ma situation » est plus indiqué par les demandeurs d'emploi de moins de un an (effet 0.54 versus 0.20), tandis que l'item « j'ai établi la liste de mes points forts et faibles » est plus choisi par les plus de 2 ans (effet 0.85 versus 0.41). Pour la Pop Ref, globalement la progression a un effet de l'ordre de 0.33 chez les « moins de un an », légèrement supérieur aux « plus de deux ans » (effet 0.30), ce qui se retrouve pour les CAP DE.

Sur les autres questions les différences entre T2 (après) et T1 (avant) sont positives et plus importantes pour les « moins de un an » que pour les « plus de deux ans » : motivations identifiées (effet + 0.86 versus + 0.41), savoir relativiser (effet + 0.82 versus + 0.22), se donner des objectifs (effet + 0.41 versus + 0.18), avoir des centres d'intérêts (+ 0.42 versus + 0.15). Seule la mise en correspondance entre le profil et le marché donne un résultat inverse (+ 0.34 versus + 0.65). Dans l'ensemble les CAP DE ont des niveaux d'effet du même ordre que la Pop Ref.

La proactivité

Tableau 2

Proactivité (par sous-facteurs) (N = 42)

Sous-facteurs	ⁿ Différences	ET	t	p <	Grandeur de l'effet
Rech Info (CAP DE) (n = 42)	- .22	.44	- 3,24	.01	- 0.50
Emploi (CAP DE) (n = 42)	- .07	.42	- 1,08	DNS	- 0.17
Rech. Info (Pop Ref) (n = 310)	+ .17	.51	5,96	0,001	+ 0.34
Emploi (Pop Ref) (n = 310)	+ .05	.58	1,61	0,12	+ 0.09

Table 2

Proactivity by subfactors

Pour la Pop Ref, les résultats sur la proactivité montrent des différences statistiques positives entre le début et la fin de bilan. Les deux facteurs se différencient par la forme d'activité, l'une, moins impli-

quante, correspondant à une quête d'information, s'intensifie davantage (+ .17 ; $t = 5,96$; $p < .01$; effet + 0.34), l'autre à une démarche directe vers l'emploi, s'accroît faiblement (effet + 0.09).

En revanche, la proactivité pour les CAP DE, où l'on retrouve la distinction entre les deux facteurs, est en retrait, contrairement à l'hypothèse générale : c'est plus net sur la recherche d'information (- .22 ; $t = 63,24$; $p < .01$; effet -0.50) que sur les démarches directes en direction de l'emploi (-.07 ; $t = -1,08$; DNS ; effet -0.17). Les items qui ont diminué le plus sont : lire un guide sur un métier (effet -0.83), demander une brochure de formation (-.0,66), aller à une réunion d'information sur une formation (-0.62), rencontrer un professionnel (-0.60), téléphoner à un proche pour obtenir un conseil pour son avenir (-0.45). Les Chi-deux de Mac Nemar sont significatifs à $p < .01$ sur ces items (.02 pour le dernier).

Cette diminution est du même ordre pour les demandeurs d'emploi de « moins de un an » et de « plus de deux ans », et cela pour les deux types d'activité (effet -.50 et -.17). La durée de chômage n'intervient pas sur la proactivité, mais l'association des variables demandeur d'emploi et niveau CAP/BEP produit une inversion tout à fait sensible des résultats sur la recherche d'information par rapport à la population de référence.

Conclusions et discussion

Les résultats montrent que le bilan de compétences permet effectivement au bénéficiaire, y compris demandeur d'emploi de faible niveau de formation (CAP DE), d'accéder à une meilleure connaissance de lui-même et de ses compétences et d'évoluer positivement sur l'élaboration de projet. Ces évolutions sont de même grandeur que pour la population de référence quelle que soit la durée du chômage – moins de un an ou plus de deux ans – même si l'idée de projet semble plus centrée sur l'aspect personnel pour les demandeurs d'emploi de plus de deux ans. Ces résultats vont dans le même sens que ceux apportés par les travaux de Gaudron et al. (2001) où les bénéficiaires gagnaient en connaissance sur leurs compétences.

Sur les autres variables, identification des motivations et distanciation par rapport à sa situation, la progression est positive et plus nette que pour la population de référence, et plus importante pour les « moins d'un an ». Cela indique que les effets du bilan de compétences sont présents et plus larges que la seule connaissance des compétences, bien qu'ils restent modérés, ce qui était attendu en raison des limites et des contraintes du dispositif, tenu de réduire le temps du bilan. On notera qu'une population défavorisée est capable comme une autre d'apprentissage et de progrès sur ces dimensions qui sont parfois spontanément réservées à des publics mieux lotis. Cela confirme une étude antérieure (Lemoine, 1989) montrant que des jeunes en difficulté de formation et d'emploi avaient appris à mieux maîtriser leur conduite de présentation de soi quand ils n'étaient pas placés sous évaluation et qu'ils pouvaient s'approprier un critère pour se repérer dans une situation impliquante.

Sur la variable proactivité, les résultats, typiques de cette population sans emploi et peu diplômée, sont plus négatifs et s'inversent par rapport à la population de référence. L'hypothèse n'est donc pas validée. Toutefois, on retrouve la distinction entre la recherche d'information et les démarches directes vers l'emploi (faire son CV, un courrier, déposer une candidature, lire une offre d'emploi, par exemple) ; celle-ci renvoie à deux niveaux d'implication et aussi à deux objectifs différents qu'il est utile de prendre en considération pour des travaux à venir.

Plusieurs niveaux d'explication sur cette baisse de recherche d'information sont possibles, sachant qu'il faut garder en mémoire que le bilan de compétences a bien eu des effets positifs et attendus par ailleurs. Ils portent sur la forme des mesures, sur les objectifs du dispositif, et sur la situation sociale et psychologique de la population concernée.

L'échelle de mesure renvoie à une liste de démarches précises. En cela elle dépend beaucoup des fluctuations du contexte et court le risque d'une instabilité dans le temps, comme constaté dans la recherche de Gaudron et al. (2001). Mais il faudrait supposer que la situation de cette population CAP DE ait évolué de façon différente de celle de la population de référence, par exemple en se détériorant ou au contraire en s'améliorant : une recherche d'information est une activité ponctuelle qui diminue autant quand elle est fructueuse et quand elle ne l'est pas. À ce titre elle ne mesure pas seulement la proactivité.

La question peut également se porter sur le dispositif, ses objectifs et ses contraintes : est-ce que le but est de permettre au bénéficiaire de repérer ses compétences, ce qui est un but de formation, ou d'obtenir qu'il trouve un emploi immédiat, et si oui lequel ? C'est un débat très actuel pour toutes les formations aujourd'hui, y compris universitaires. Une réponse mixte, sur un plan durable, est de passer par une étape de formation qui apporte des atouts pour trouver un emploi ensuite, celui-ci correspondant aux compétences avant tout. Pour un public peu diplômé et « chômeur », est-il adéquat de sauter l'étape d'analyse des compétences alors qu'il est plus en difficulté ? Et de l'envoyer chercher un emploi improbable et précaire alors même qu'il est déjà en échec de ce côté ? Sur un plan plus scientifique, on peut penser qu'il est nécessaire de distinguer deux phases, l'une centrée sur la personne, ses compétences, ses possibilités, l'autre ensuite orientée vers l'extérieur, le marché, l'emploi, quand le bénéficiaire s'y trouve davantage préparé. Avec la population CAP DE qui demande plus de temps et plus de soin, on serait plutôt resté dans la phase de centration sur soi, ce qui pourrait permettre de comprendre qu'on a un effet sur la connaissance de la situation et des compétences mais qu'on n'est pas encore dans la phase de recherche d'information vers l'extérieur. À moins que la poursuite simultanée des deux objectifs ne gêne la démarche d'ensemble. En d'autres termes, il faudrait éviter d'en demander trop et trop vite à un dispositif limité dans le temps et dans ses moyens.

Il reste une autre hypothèse qui renvoie à la situation des bénéficiaires demandeurs d'emploi peu diplômés. Ils seraient moins prêts que les autres à s'activer et à se montrer dynamiques, proactifs et disposés à se lancer dans la recherche d'information, eu égard à leur situation antérieure, à leurs échecs successifs et à leurs compétences. Dans ce cas une autre forme d'accompagnement pourrait être proposée à ces publics : par exemple ce pourrait être avec une méthode qui contourne la difficulté de la mise en mots de l'expérience (Pignault & Loarer, 2008), ou avec un journal de bord pratique pour apprendre à repérer ses compétences (CIBC Artois & CORIF, 2008). Un plan d'action assorti d'un calendrier organisant l'emploi du temps et les démarches pourrait aussi servir de mise en œuvre du projet et d'indicateur de son suivi. Mais le problème initial à résoudre, nous appuyant sur les résultats de la proactivité, relève sans doute plus d'un problème de dynamisation personnelle que d'une question purement technique. L'apathie pour certains, le manque de perspectives, l'absence d'objectifs réalisables liés à des échecs répétés réduisent sans doute le sentiment d'efficacité personnelle (Blanchard, 2008) que les personnes en difficulté devraient en premier lieu retrouver. Apprendre à connaître ses compétences et à les argumenter pourrait y contribuer.

Le bilan de compétences s'inscrit dès lors dans une démarche plus large de conseil, d'accompagnement (Gelpé, 2009) mais aussi de formation. La notion d'éducabilité à la proactivité et à l'analyse des compétences est intéressante à reprendre en lien avec les travaux de Parker, William et Turner (2006). En effet, développer le sentiment de compétences, d'autonomie et d'affiliation sociale peut favoriser la proactivité et la santé psychologique. Si le bilan de compétences s'inscrit aujourd'hui dans une démarche formative permettant de devenir acteur de sa carrière, la prestation de bilan de compétences gagnerait à définir ses objectifs en fonction du type de public et à rechercher les moyens suffisants pour les réaliser.

Références bibliographiques

- Aubret, J., Aubret, F., & Damiani, C. (1990). *Les bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Aubret, J., & Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris : Dunod.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The Proactive component of organizational behaviour. A measure and correlates, *Journal of organizational behaviour*, 14(2), 103-119.
- Bernaud, J.-L., & Lemoine, C. (2001). Échelle d'auto-analyse des compétences. *Psychologie et psychométrie*. 22(3-4), 99-114.
- Blanchard, S. (2008). Introduction : sentiment d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 5-27.
- Botteman, A. (1997). La dictature du projet. *Carriérologie*, 6(3-4), 5-6.
- Boutinet, J.-P. (2004). La personne adulte et sa construction identitaire prise aux dilemmes de ses compétences. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret & J.-P. Boutinet (éd.), *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne*. Bern, Peter Lang, 32-50.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Bru, M., & Not, L. (1987). *Où va la pédagogie de projet ?* Toulouse : Éd. Universitaires du Sud.
- CIBC Artois Ternois, & CORIF (2008). *Journal de bord*. www.winkit.eu.

- Crépon, B., Dejemeppe, M., & Gurgand, M. (2005). Un bilan de l'accompagnement des chômeurs, *Connaissance de l'emploi CEE*, 20, septembre 2005.
- Ferrieux, D., & Carayon, D. (1998). Évaluation de l'aide apportée par un bilan de compétence en termes d'employabilité et de réinsertion de chômeurs de longue durée. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 6(4), 251-261.
- Former, Y. (1999). *L'épreuve de décision vocationnelle*. Paris : EAP.
- François, P.-H. (2005). Sentiment d'efficacité personnelle et évaluation de la motivation. In *L'approche psychologique du travail, ses apports dans les champs de l'orientation, de la formation et des ressources humaines (Actes du colloque AF-PA/INOIP/AIPTLF, 17 et 18 novembre 2005)*, 35-38.
- Gaudron, J.-P., Bernaud, J.-L., & Lemoine, C. (2001). Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 485-510.
- Gaudron, J.-P., & Croity-Belz, S. (2005). Bilans de compétences : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu. *Psychologie du travail et des organisations*, 11(2), 101-114.
- Gelpe, D. (2009). Méthodes et outils d'orientation au sein du contrat de transition professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, 218, 27-32.
- Goguelin, P. (1994). Dossier Projet. *Sciences Humaines*, 39, 31.
- Hyatt, D. E., & Ruddy T. M (1997). An examination of the relationship between work group characteristics and performance: Once more into the breach, *Personnel Psychology*, 50(3), 553-587.
- Lagabriele, C., Vonthron, A.-M., & Pouchard, D. (2008). Contribution du modèle du comportement planifié à la prédiction de l'entrée en formation professionnelle. *Psychologie du travail et des organisations*, 14(1), 43-54.
- Larson, L., Bussom, R., Vicars, W., & Jauch, L. (1986). Proactive versus Reactive Manager: Is the Dichotomy Realistic? *Journal of Management Studies*, 23(4), 385-399.
- Lemoine, C. (1989). Apprendre à se présenter par analyse de sa conduite. In P. Goguelin & M. Moulin (éd.). *Psychologie du travail, nouveaux enjeux*. Issy-les-Moulineaux, EAP, 418-425.
- Lemoine, C. (1994). *Connaissance d'autrui, enjeu psychosocial*. Publications de l'Université de Rouen, 195.
- Lemoine, C. (1997). Du bilan au projet. *Carrièreologie*, 6(3-4), 49-58.
- Lemoine, C. (2009). *Se former au bilan de compétences*. Paris : Dunod, 3^e édition.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Malrieu, P. (1979). La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et Éducation*, III, 1-18.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Paris : Eres.
- Martin, A.-P. (1983). La gestion proactive, *l'Institut Supérieur de Gestion*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mezirow, J. (2001). Transformative Dimensions of Adult Learning traduit en français *Penser son expérience, développer l'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Morin, E., & Lamoureux, C. (1998). *Le travail et la carrière en quête de sens (Actes du 9^e congrès international de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française)*, Québec, Cap Rouge : Presses Inter-universitaires.
- Parker, S. K, Williams, H., & Turner N. (2006). Modeling the Antecedents of proactive Behavior at Work, *Journal of Applied Psychology*, 6-91(3), 636-652.
- Pignault, A., & Loarer, E. (2008). Analyser l'expérience en vue de la mobilité professionnelle : une nouvelle approche. *Éducation permanente*, 174, 39-50.
- Piller, F., & Bangerter, A. (2007). Les effets d'un bilan de compétences sur l'autoperception des facteurs d'employabilité et l'estime de soi chez les demandeurs d'emploi. *Psychologie du travail et des organisations*, 13(2), 53-72.
- Ruffin-Beck, C., Lemoine C., & Humez C. (2008). Évolution de l'identité professionnelle à partir du bilan de compétences. In *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail ? (Actes du 15^e congrès international de psychologie du travail et des organisations, Québec, 19 au 22 août 2008)*. Pettersen N., Boudrias J.-B., & Savoie A. (éd.), Québec : Presses de l'Université de Québec et AIPTLF, CD-Rom, 12 pages.
- Ruffin-Beck, C. (2009). *La recherche d'une identité professionnelle au cours des démarches de bilans de compétences*. Thèse de doctorat. Université de Lille 3.
- Schön, D., Heynemand, J., & Gagnon, D. (1993). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

1. Docteur en psychologie, consultante en Ressources Humaines : recrutement, Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences, conseil en politique sociale, bilans de compétences. Thème de recherche : bilans de compétences. Contact : Université de Lille 3, Pont de bois, rue du Barreau, 59650 Villeneuve-d'Ascq. Courriel : ruffin.catherine@free.fr.

2. Claude Lemoine est également coresponsable du master psychologie du travail, Université de Lille 3 et Président de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française (AIPTLF). Thèmes de recherche : processus des bilans d'orientation, auto-analyse des compétences, climat d'organisation, entrepreneuriat. Contact : Université de Lille 3, Pont de bois, rue du Barreau, 59650 Villeneuve-d'Ascq. Courriel : claude.lemoine@univ-lille3.fr.