

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 donc 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 mais aussi les modes de production. La demande d'information est nouvelle de la part des individus salariés 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 indique 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 indiscrete) 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 à éliminer, non pas les questions qui dérangent, mais les failles psychologiques qui nuiraient à l'ordonnement 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 apparue au début du XX^{ème} 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 éparsée 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 (Cuhe, 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 événements. 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 événements 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'enchaînement 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 reconnaît 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, 1^{ere} 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 dégagant 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 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 entraîne 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 présumé 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 présumé (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 opposée 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 entraînés par le bilan de compétences sont d'ordre structurel (c'est-à-dire suivent 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 de 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'issue 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 atteints, 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 collègue). 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 des 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 salariés 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 salaral 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 une 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 vue 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 en 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.