
Les effets psychologiques du bilan de compétences

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

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

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

1.1. Estime de soi

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. La motivation

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

1.2.a. Le concept de motivation en psychologie cognitive

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

1.2.b. Objectifs potentiels de la motivation

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

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

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

1.2.c. Facteurs positifs de la motivation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. L'auto-connaissance

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

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

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

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

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

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

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

Nous verrons ici selon quelle modalité cette connaissance est renforcée.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

« a) elle est produite par une démarche praxéologique,

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

1.4. Stress au travail

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

1.4.a. Définitions juridiques et scientifiques

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

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

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

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

Il nous semble éclairant de la reproduire dans son intégralité :

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

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

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

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

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

1.4.c. Les approches scientifiques

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

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

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

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

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

Le stress perçu est influencé par deux types de facteurs :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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