



## L'orientation scolaire et professionnelle

32/1 | 2003  
Varia

---

# L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité

*Effects on individuals in employment of receiving support throughout a project  
following a skills assessment test*

**Michèle Saint-Jean, Christine Mias et Michel Bataille**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3189>

DOI : [10.4000/osp.3189](https://doi.org/10.4000/osp.3189)

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2003

Pagination : 97-122

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Michèle Saint-Jean, Christine Mias et Michel Bataille, « L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 32/1 | 2003, mis en ligne le 01 mars 2006, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3189> ; DOI : [10.4000/osp.3189](https://doi.org/10.4000/osp.3189)

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité

*Effects on individuals in employment of receiving support throughout a project following a skills assessment test*

Michèle Saint-Jean, Christine Mias et Michel Bataille

---

## Introduction

- 1 Le droit au bilan de compétences constitue une innovation dans le paysage de la formation professionnelle mais, malgré ses dix ans d'existence, il n'a pris qu'une place marginale chez les salariés en activité (25 000 en l'an 2000 sur toute la population active française). Nous constatons que les universitaires, même s'ils sont encore rares, ont initié, dans les cinq dernières années, quelques recherches qui s'intéressent aux effets du bilan (Kop<sup>1</sup> *et al.*, 1997 ; Gaudron<sup>2</sup>, Bernard & Lemoine, 2001).
- 2 Le faible nombre de ces recherches n'est sûrement pas dû au hasard, il nous semble plutôt lié aux nombreuses difficultés intégrées à ce type d'évaluation dont la principale concerne la difficulté à distinguer les résultats d'un bilan des effets de son contexte social, à laquelle se surajoute la confidentialité de ses résultats qui rend les bénéficiaires peu accessibles. Dans la lignée de ces études qui apportent un éclairage nouveau à la compréhension des effets du bilan, nous avons envisagé une recherche qualitative qui s'inscrit dans le champ théorique de la psychologie sociale appliquée aux sciences de l'éducation et plus particulièrement dans le modèle théorique de l'approche systémique. Nos précédentes recherches (Saint-Jean, 1997, 1998) ont mis en évidence un taux de satisfaction très important (96 %) des bénéficiaires d'un bilan de compétences avec toutefois un taux de concrétisation du projet issu du bilan relativement faible (43 %). Ces résultats ont laissé des questions en suspens ce qui nous a amenés à élaborer un protocole permettant de faire émerger les caractéristiques individuelles des bénéficiaires d'un bilan

de compétences en vue d'introduire un accompagnement spécifique du projet en parallèle à la démarche de bilan conduite par l'opérateur (Sain-Jean, 2001).

## La notion d'accompagnement

- 3 Cette notion, à la fonction transversale et aux multiples figures, vient du verbe *accompagner*, issu de l'ancien français « *compain* », datant de 1165, qui veut dire compagnon, terme lui-même issu de « *con-pane* » qui signifie partager le pain. « *C'est revenir au contrat idéal où la nourriture nécessaire est divisée équitablement entre les compagnons ; au quotidien, l'accompagnement se traduit souvent par des situations microsociales qui s'apparentent au partage du pain* »<sup>3</sup>. Le verbe « accompagner » signifie à l'époque « *prendre un compagnon* » puis « *se joindre à quelqu'un* » notamment pour faire un déplacement en commun.
- 4 Il s'agit là d'une relation de partage, d'échange, de communication d'un élément substantiel, le pain ou le pas. Avec des noms de choses, il signifiera à la fin du XII<sup>e</sup> siècle « être proposé avec »<sup>4</sup>. Le sens spécialisé en musique apparaît au XV<sup>e</sup> siècle, « *accompagner* » pour jouer d'un instrument, en même temps que la voix ou un autre instrument : l'accompagnement désigne alors ceux qui doivent soutenir, mettre en valeur, un soliste ou la partie principale d'une partition. Chacun a une place essentielle et indissociable des autres. Nous notons ici un mouvement vers une parité de relation, cette parité vise à générer des pairs, des pairages, des appariements. C'est à cette période qu'apparaît aussi le terme « *accompagnateur, accompagnatrice* » en relation avec le sens musical. Le mot a pris d'autres valeurs spécialisées au XX<sup>e</sup> siècle, il concerne notamment la personne qui accompagne et guide un groupe. Le dérivé « *accompagnement* » date du XIII<sup>e</sup> siècle, il s'agit alors d'un terme du droit féodal voulant dire « *contrat d'association* ». C'est là une relation partagée qui s'inscrit dans la durée, dans le temps, avec un début et des suites.
- 5 Elle perdure en se nourrissant du temps. Aujourd'hui, « accompagnement » a tendance à devenir un mot-valise, et on parlera d'accompagnement « aussi bien quand il s'agira d'accompagner des enfants à l'école ou des jeunes en colonie de vacances, d'accompagner un (ou des) client(s) pour des démarches commerciales, financières, administratives ou juridiques », comme l'accompagnement de Start Up « ou de soins palliatifs dédiés à des mourants ; sans exclure, à l'occasion, l'expression bizarre, retenue par la S.N.C.F. et les compagnies aériennes, de bagages ou de personnes accompagnés » (Ardoino, 2001, p. 2). Nous notons aussi un changement lexical qui produit une forme de glissement sémantique dans la tradition chrétienne quand « l'accompagnement spirituel »<sup>5</sup> vient remplacer la dénomination « direction spirituelle ». Les secteurs d'intervention sociale revendiquent cette fonction d'accompagnement, de l'accompagnement de la future mère à l'accompagnement du mourant, en passant par l'accompagnement du sujet alcoolodépendant ou l'accompagnement vers l'emploi.
- 6 Ce qui est porteur du paradoxe, solitude personnelle et solidarité sociale, fort bien exprimé par M. Santiago Delfosse (cité par Mias, 1998, p. 19) « *quelle que soit la forme de l'accompagnement, l'être humain demeure irrémédiablement seul, tant face à l'angoisse existentielle que face aux choix existentiels* ».
- 7 Il existe aussi des pratiques de « *compagnonnage* » dans la formation professionnelle des ouvriers<sup>6</sup> qui relèvent de la transmission d'un savoir mais restent très sélectives parce

que très reconnues sur le plan de la qualité des productions des formés. D'autres formations plus standardisées voire accélérées ont largement trouvé leur place dans la modernisation et l'organisation scientifique du travail et nous constatons des pratiques d'accompagnement comme « *la fonction d'accompagnement, clef de l'autoformation* » ou « *la fonction d'accompagnement en reconnaissance des acquis* ». Cet accompagnement ressemble bien au franchissement d'étapes pré-établies qui conduisent à un but connu d'avance, l'ingestion d'un programme ou l'évaluation de compétences en vue de les comparer à un référentiel. Pineau (1998) considère que « *la fonction accompagnement semble se déployer le plus naturellement dans la construction d'un nouvel espace socioprofessionnel, intermédiaire entre les espaces hiérarchiques hérités et les espaces de socialité paritaire* » (p. 18). Barbier (1998) rattache accompagnateur et compétence et désigne l'accompagnement comme un rôle spécifique « *dans le processus de transformation de compétences d'un sujet par un autre acteur, non spécialisé, appartenant à son environnement d'activité et dans l'exercice même de cette activité* » (p. 5).

- 8 Certains auteurs appliquent cette fonction également à notre objet d'étude et précisent « *au cours du bilan, le conseiller a un rôle d'accompagnateur de la démarche* » (Lemoine, 1996, p. 20). Son expertise se situe dans sa fonction de guide et non dans le sens où sa mission serait de prescrire. Il est là pour ouvrir un espace de paroles, pour aider le bénéficiaire à construire du sens à partir d'expériences vécues, d'expériences pouvant relever du non-sens, du contre sens ou de sens cachés qui cherchent à se dévoiler.
- 9 Le foisonnement d'acceptions du terme « accompagnement » nous autorise à penser qu'il est beaucoup moins connoté « action sociale ou éducative » que ce n'est le cas pour « guidance » ou « tutorat ». C'est pourquoi nous avons opté pour cette appellation, nous définissons plus loin les dimensions qui la composent dans notre recherche.

## La relation accompagnateur/accompagné

- 10 Cette relation fait l'objet de différentes approches qui recouvrent des conceptions distinctes dans les diverses démarches précitées. Quoi qu'il en soit il s'agit toujours d'une « relation » langagière entre au moins deux interlocuteurs. Le choix du terme « relation » nous apparaît intéressant lorsqu'on prend en compte la distinction des genres qu'introduit Ardoino entre *rapports* et *relations*. Les rapports sont surtout « *combinatoires, quasiment pré-accordés... plus objectifs, plus neutres, dépourvus d'affectivité ou d'émotionnalité* » alors que les relations sont « *interactives, dynamiques, ... subjective, ou mieux intersubjectives* » (Ardoino, 2001, p. 4).
- 11 Ce qui nous amène à considérer le modèle normatif de l'orientation. Il est à l'œuvre avec une visée d'intégration, l'individu est alors dans la position dominante d'objet, il entretient des *rapports* avec l'orientateur qui le réduisent à un profil de traits impersonnels. Il est comparé à une batterie d'outils standardisés, à des référentiels de formation, et autres normes. L'accompagnateur se substitue à l'accompagné dans ses choix *il se met à sa place et l'oriente*, il arrive même parfois que ce soit un *ordinateur* qui imprime sa décision d'orientation de l'accompagné. C'est ce que Mias appelle l'orientation orthopédique « *les sujets sont considérés comme étant dans l'impossibilité de se prendre en charge personnellement ... ils évoluent dans une double contrainte : celle d'un état de dépendance et celle d'une adaptation aux normes en vigueur* » (Mias, 1998, p. 102). Nous sommes là dans

une situation d'assistance, de remplacement, de substitution à quelque chose qui fait défaillance.

- 12 À l'opposé, se présente l'approche non directive, d'inspiration rogerienne, fondée sur une *relation* facilitante ayant pour but de privilégier l'expression de l'individu mais dont la limite principale réside dans l'unique prise en compte de l'aspect psychologique de la personne sans tenir compte de véritables obstacles sociaux. Ou encore l'orientation démiurgique qui « est le règne de la libre expression dans sa forme la plus débridée, la plus spontanée et sans aucun frein, permettant à l'individu de laisser émerger ses désirs les plus réprimés... cette tendance serait somme toute une façon de masquer un désir de toute puissance et d'intervention magique sur les individus qui, loin de les autonomiser, les contraint encore plus » (Mias, 1998, p. 102).
- 13 Entre les deux, nous notons l'approche systémique qui prend en considération la personne globale, elle met en synergie la personne, l'environnement, le contexte et la temporalité. Ce qui nous rapproche de l'orientation maïeutique comme donnant à l'accompagnateur le rôle « d'aider à l'émergence des ressources intra-individuelles et à leur utilisation optimale, en créant une situation dynamique » (Mias, 1998, p. 103), ce que Maisonneuve (cité par Mias, 1998) qualifie de « fonction essentiellement transrégulatrice ».
- 14 Nous ne pouvons pas faire l'économie, en tant que psychologue, d'évoquer l'accompagnement psychologique ou psychothérapeutique. Celui-ci met en lumière et travaille sur les bases qui ordonnent la vie psychique du sujet afin de rechercher des ressources pour supporter et comprendre sa souffrance. Cette démarche qui tend à favoriser le surgissement des phénomènes de l'inconscient n'a pas sa place dans le bilan de compétences et pourtant il est obligatoire d'être psychologue pour occuper la fonction de responsable d'un centre de bilans. Nous pensons que cette obligation est liée à l'utilisation de tests<sup>7</sup> et aux techniques d'entretien, mais aussi et surtout à la capacité du psychologue à prendre le recul nécessaire pour analyser son *contre-transfert*, ou plutôt, puisqu'il ne s'agit pas d'une cure, d'analyser ses *contre attitudes*<sup>8</sup>. Ceci pour éviter d'imposer inconsciemment ses propres désirs à l'accompagné.
- 15 À partir de ces formes d'accompagnement des particularités se dessinent. Dans l'accompagnement social, nous retrouvons notamment la notion de contrat.
- 16 L'accompagnement se situe en effet dans une relation contractuelle entre des individus en vue d'atteindre un ou des objectifs préalablement fixés.
- 17 Cette fonction différencie l'accompagnement de la notion d'aide qui a plutôt une connotation de charité et donne à l'aidant un certain pouvoir. Dans tout accompagnement il serait intéressant de retrouver un invariant qui pourrait être formulé à la manière de Gaston Pineau « chacun est considéré comme sujet et acteur, aucun n'est objet de l'autre » (1998, p. 25).
- 18 Et pourtant, nous notons qu'il peut y avoir multiplicité de cas. Nous pouvons avoir une relation d'égalité ou de réciprocité lorsque l'accompagnateur et l'accompagné ont le même statut. C'est par exemple le cas dans notre recherche, l'accompagnateur (chercheur) a besoin de l'accompagné (bénéficiaire) pour faire avancer sa recherche ; l'accompagné a besoin de l'accompagnateur pour faire avancer son projet.
- 19 Mais, il est possible également que l'accompagnateur bénéficie d'un statut qui lui confère de l'autorité ou du moins une forme de pouvoir vis-à-vis de l'accompagné comme par exemple dans le cas de l'accompagnement éducatif. Cette relation nous conduit à nous interroger également sur les mots « accompagnateur » et « accompagné ». Si nous

pensons que les termes d'accompagnement et d'accompagnateur peuvent convenir à notre problématique, celui d'« accompagné » nous semble relever d'une passivité qui ne convient pas à notre conception de la place que doit prendre le bénéficiaire d'un bilan dans notre mode d'accompagnement. N'ayant pas trouvé un terme complètement satisfaisant pour qualifier la personne, nous avons opté, dans cette recherche, pour l'appellation englobante de « bénéficiaire d'un bilan avec accompagnement » ou « bénéficiaire d'un bilan sans accompagnement ».

## Notre conception de l'accompagnement

- 20 Dans cet accompagnement, notre rôle ne se veut ni normatif, ni démiurge, ni thaumaturge, ni psychothérapeute. Après une revue de littérature, assez limitée en la matière, nous avons élaboré notre *code de conduite*. Il s'inspire à la fois des théories et modèles qui soutiennent notre travail et de notre expérience professionnelle.
- 21 Par rapport aux différents exemples d'accompagnement cités *supra*, notre objectif, dans les modalités mises en place, est de ne s'appuyer ni sur la transmission d'un savoir, ni sur la dépendance du bénéficiaire à notre égard, ni sur un bénéficiaire objet, ni sur un parcours balisé d'avance. Cette phrase d'Aubret contribue à conforter notre position : « *qui semble mieux placé que l'individu lui-même pour se décrire, s'observer et décider de ce qui le concerne en propre ? L'individu est, en effet, le principal témoin de son histoire, l'unique témoin de son vécu, le principal artisan de son adaptation au milieu de vie* » (Aubret & Damiani, 1990, p. 21). Ainsi, comme le dit Ardoino, « *moins que de guider, conduire, il s'agit, alors, essentiellement, de se mettre à l'écoute de celui qu'on accompagne, postulé explicitement seul capable en définitive de choisir où il veut aller et comment il entend s'y prendre* » (2000, p. 5).
- 22 L'idée d'accompagnement trouve probablement ses origines dans les théories rogeriennes qui incitent à une centration sur le sujet. Il nous paraît à ce propos opportun de faire la distinction des genres. Notre objectif n'est pas de « *mettre le sujet au centre d'un dispositif d'accompagnement* » car cela signifierait que le dispositif est créé *a priori* et que le sujet devient ainsi « *objet* ». Alors qu'*être centré sur le sujet* implique une pratique toujours en reconstruction car la seule personne qui peut imaginer un projet et apprendre à un bénéficiaire à être acteur de ce projet c'est lui-même. L'accompagnateur observe la relation du bénéficiaire au projet et, de sa place extérieure à cette relation, peut l'aider à mettre en mots ce projet et l'amener à prendre ainsi conscience des éléments de faisabilité à explorer.
- 23 Cette approche qui permet d'*être centré sur le sujet* va rendre possible une *co-construction* du projet par une *co-opération* impliquant un travail *solitaire*, de la part du bénéficiaire, et un travail *solidaire*, entre bénéficiaire, accompagnateur et personnes ressources. Cet accompagnement authentique, casuistique, est une reconnaissance du statut explicite du bénéficiaire comme partenaire<sup>9</sup> et permet le développement d'un travail d'autorisation.
- 24 La relation duelle, propre à l'accompagnement que nous proposons, n'est pas traversée explicitement par les multiples stratégies des employeurs, chefs de services et autres collègues. Seules les stratégies du bénéficiaire d'un bilan avec accompagnement ont droit de cité. Il est là dans un espace transitionnel<sup>10</sup> pour mettre à plat toutes les stratégies sans subir les interférences, dans ce temps de réflexion, mais en les prenant en compte dans son analyse.

- 25 Le bénéficiaire d'un bilan avec accompagnement est en effet obligé de réaliser un compromis entre les diverses exigences constituées par l'environnement social, professionnel, familial, ... ce qui le conduit à un processus de négociation plus ou moins explicite entre ses désirs et la réalité : ceci aboutit à une décision particulière à chaque bénéficiaire. C'est en cela que nous pouvons avancer que l'accompagnement facilite le projet en tant que « construit » social. Car le salarié en activité est de fait « contextualisé » mais nous pensons, et Mias le dit très bien, que « le sujet, par son activité, construit également son contexte en donnant du sens à son environnement : il agit à travers les significations qu'il attribue. Cette position n'entraîne pas la négation des contraintes extérieures, pas plus qu'elle ne rejette la dimension psychologique. Elle refuse seulement de considérer comme dissociables les points de vue sociologiques et psychologiques, pour lesquels les conduites sont le résultat soit d'un déterminisme social, soit de capacités cognitives et de ressources affectives » (Mias, 1998, p. 221).
- 26 C'est pourquoi, la notion de réciprocité entre les partenaires nous semble nodale pour tenter d'évacuer le pouvoir et l'autorité de la relation. C'est encore possible, tant pour les opérateurs de bilans que pour notre recherche, dans la mesure où les financeurs de bilans n'ont pas mis en place d'obligation de résultat et que la loi considère que le bilan doit conduire à « définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation » sans plus de précisions. Ainsi, le projet peut aller de la prise de conscience d'une situation professionnelle existante et finalement acceptable à la reconversion d'un polytechnicien en photographe. Ce qui autorise une logique d'accompagnement de la personne en tant qu'individualité, pas encore rattrapée par la logique de rationalisation.
- 27 La relation de confiance étaye également notre modèle d'accompagnement, ainsi que le fait d'accepter le bénéficiaire comme il est : nous ne sommes là ni pour lui imposer un moule ni pour décider à sa place. La relation de confiance mutuelle passe par l'explicitation du cadre de travail et l'établissement de modalités de production à la mesure de chacun et de chaque projet.
- 28 C'est cette relation de confiance qui favorisera un climat propice à la réflexion et à la production. Ainsi nous pensons que le bénéficiaire d'un bilan avec accompagnement peut s'impliquer dans la position d'acteur et d'auteur<sup>11</sup> du projet élaboré puis validé. Il établit les conditions de son élaboration et peut s'investir dans la recherche de sens et de faisabilité appuyée sur les interactions avec les personnes ressources. Accepter le bénéficiaire d'un bilan avec accompagnement tel qu'il est passe bien sûr par le fait de l'amener à relater le réel perçu, c'est-à-dire à faire une description de sa situation en s'appuyant sur des faits et leur vécu subjectif afin de le connaître et de le reconnaître. Mais il est nécessaire aussi de gérer la distance à prendre en tant qu'accompagnateur : accompagner n'est pas synonyme de protéger en permanence et de faire le chemin pas à pas avec la personne. « Il existe une myriade de distances épistémiques entre lesquelles il n'y a pas de chemins tout tracés » (Legrand, 1990, p. 119). Accompagner consiste à présenter des supports ou directions de travail en tant qu'offre que le bénéficiaire d'un bilan avec accompagnement peut accepter, refuser ou utiliser comme base de ses propositions personnelles.
- 29 Un autre point nous paraît déterminant également : il s'agit du nécessaire lien à établir avec les ressources externes à cette relation d'accompagnement. Cela passe par toutes les sources d'information, mais celles-ci sont généralement répertoriées par l'opérateur de bilan qui oriente le bénéficiaire, et surtout par tous les contacts spécialisés qui vont permettre de confronter le projet aux différentes réalités, c'est-à-dire des professionnels de la fonction, des responsables du personnel, des responsables de formation, d'anciens

stagiaires devenus professionnels..., la multiplicité des regards étant source d'enrichissement du projet. C'est dans ces conditions que nous pouvons poser ce qui fait problème pour le bénéficiaire, lui permettre d'élaborer une demande avec ses besoins et le cortège de moyens nécessaires à l'atteinte des objectifs. Nous évoquons la question de la demande parce que dans une recherche il n'y a pas de demande de la part des individus qui y participent, c'est le chercheur qui sollicite. Le consentement éclairé fait office d'information, c'est un contrat tacite entre le chercheur et le sujet mais il n'a rien à voir avec la demande. Pourtant, il est difficile d'intervenir sans demande du salarié<sup>12</sup> et cette étape liminaire lui permet d'en construire une. Le bénéficiaire d'un bilan avec accompagnement doit bien sûr acquérir dans cette étape liminaire la conviction que son travail sera utile, utilisable et utilisé, en un mot que la valence de cet investissement est constituée.

- 30 Tous les éléments que nous venons de spécifier sont les fondements nécessaires, à notre sens, au bon déroulement du travail que nous envisageons d'engager avec chaque bénéficiaire de l'échantillon quasi expérimental dans l'espace transitionnel que propose le bilan de compétences.

## Axes de recherche et hypothèses

- 31 Notre hypothèse générale est la suivante :
- 32 L'activation volontaire des composantes de l'implication Sens/Repères/sentiment de Contrôle est possible par un accompagnement spécifique du bénéficiaire porteur d'un projet issu du bilan de compétences.
- 33 La perspective théorique de cette étude s'attache à mettre en évidence la possibilité d'une activation des trois composantes de l'implication Sens/Repères/sentiment de Contrôle (S/R/C)<sup>13</sup> dans une temporalité et un but définis.
- 34 Ce qui nous intéresse dans la construction du **sens**, c'est la mobilité des représentations et les itérations entre représentations liées à des expériences différentes et les images identitaires associées. Ceci nous permet d'envisager la possibilité d'agir sur les représentations dans un acte de parole car nous voyons le sens comme la mise en évidence de l'association de plusieurs représentations émises par l'individu dans un acte discursif singulier et dans une situation discursive forcément inédite.
- 35 Dans notre étude, partant de l'idée que le salarié « peut faire plusieurs interprétations de sa situation professionnelle... mais il peut également être perdu dans la multiplicité qui l'environne et dans laquelle il ne se reconnaît pas forcément », nous le conduisons à identifier ce qui fait non sens dans sa situation professionnelle actuelle mais aussi à nommer les actions qui reposent sur ses valeurs propres car « suivant le sens, ou encore l'absence d'un sens défini, l'implication professionnelle peut varier de l'activité à la passivité » (Mias, 1998, p. 114).
- 36 Ceci peut influencer l'implication dans le bilan de compétences, c'est pourquoi il nous apparaît essentiel d'établir un lien entre les représentations des actions et de leurs résultats vécus ou supposés, les représentations du statut recherché et de l'ancrage social, en mettant en lumière les valeurs, signification et direction à l'œuvre dans l'élaboration du projet. Parce que nous pensons que le sens se décline en différentes dimensions. Le sens peut se rattacher au sentiment d'utilité sociale (le travail bien fait, utile pour la

société) et à la responsabilité qui en découle, ce que nous retrouvons dans la « *conscience professionnelle* ».

- 37 Le sens est nécessairement lié au système de valeurs auquel l'individu adhère avec raison et conviction personnelles. Et enfin le sens est aussi construction de l'avenir de l'individu, c'est-à-dire que l'individu est *sensible* au fait que la mobilisation de ses compétences dans le contexte professionnel peut concourir aussi au développement de ses perspectives d'avenir.
- 38 Ainsi, l'espace temporel de réflexion qu'offre le bilan de compétences peut, lorsque la pression de l'action, de la réussite et de la performance est passée, permettre le temps de la compréhension, et autoriser l'individu à composer la chaîne qui relie entre eux les événements à partir de traces objectives pour faciliter la mise à distance et l'objectivation du vécu. L'individu engage alors deux démarches, l'une de compréhension du vécu et l'autre de conceptualisation par repérage des éléments invariants de la situation. Le sens de l'action n'apparaît pas spontanément, il se construit et c'est pourquoi il semble plus pertinent finalement de parler d'interprétation que de compréhension.
- 39 Concernant l'accession au sentiment de contrôle, différentes études mettent en évidence l'obtention de résultats positifs lorsque l'individu a une « *meilleure appréhension de son environnement : meilleur contrôle émotionnel, plus grande tolérance à la frustration, augmentation du taux de réussite, certitude plus forte en ses possibilités... il apparaît même moins angoissant de s'approprier un résultat négatif dans la mesure où l'on se sent à l'origine de ce qui nous arrive* ». C'est pourquoi on peut parler de sentiment de **Contrôle**<sup>14</sup> (Mias, 1998, pp. 127-128).
- 40 C'est en cela que l'espace de liberté ou « *marge de manœuvre* » accordé au salarié pour adapter sa pratique, tout en restant dans le cadre imposé par le milieu professionnel, peut lui donner le sentiment de contrôler les situations : il n'est pas agi, il agit. « *Une implication active dans des actions professionnelles nécessite que soit perçue la liaison entre le sens de l'action par rapport à une origine commune, mais vers un but commun qui prenne en compte la dimension incontournable des données contemporaines. Cette action suppose que l'individu soit capable d'analyser et de conjuguer trois représentations internalisées de sa situation professionnelle : celle qu'il a idéalisée, ou qu'on lui a transmise, celle qu'il vit au présent, et celle qu'il peut construire en intervenant sur cette situation* » (Mias, 1998, p. 125).
- 41 Notre objectif est d'agir sur les représentations sociales en analysant le projet en tant que vœu professionnel constitué du rapport de chacun à l'avenir, aux études, à la représentation de soi, au destin social, aux attentes de l'entourage. Cette influence, limitée au temps de l'accompagnement, serait une aide à l'action et à la décision. Mais notre objectif est également d'agir sur le sentiment de contrôle, c'est-à-dire sur les croyances que peuvent avoir les salariés de notre échantillon quant à l'origine et au contrôle de ce qui leur arrive, en augmentant la prise en compte des éléments de faisabilité du projet. Nous pensons que débloquer une situation, c'est avant tout forger une autre représentation car c'est souvent en état de rupture ou de blocage fort que le salarié vient en bilan. Les situations d'impasse nous semblent moins liées à une réalité qui serait objectivement sans issue qu'à la signification qu'elle a pour l'individu. Nous comptons sur le pouvoir de la parole pour opérer un glissement des représentations et du fonctionnement interne/externe qui serait une ouverture sur l'action en raison d'une situation reconsidérée.

- 42 Les **Repères** sont le nécessaire balisage du parcours professionnel, des pratiques dans l'espace et le temps. Dans l'accompagnement du bilan de compétences nous partons de la fonction visée et, pour anticiper le risque d'errance par rapport au projet, nous proposons à chacun de développer les éléments qui peuvent influencer la concrétisation de ce projet.
- 43 Le travail de recherche sur l'existence de cette malléabilité de l'implication s'opérationnalise par la mise en place d'un accompagnement des salariés dont un ou des projets sont issus du bilan de compétences. L'impact de cet accompagnement se mesure sur la concrétisation des projets de l'échantillon quasi expérimental par rapport à l'échantillon de comparaison. Ce qui nous conduit à formuler ainsi notre hypothèse opérationnelle :
- 44 L'accompagnement des salariés porteurs de projets issus du bilan de compétences, fondé sur l'activation des composantes de l'implication S/R/C, entraînerait une augmentation du taux de concrétisation des projets de l'échantillon quasi expérimental par rapport à celui de l'échantillon de comparaison. Ainsi, cet accompagnement se déroule en parallèle à la démarche de bilan engagée avec l'opérateur du centre de bilans, à partir du moment où le travail de bilan a fait émergé un ou plusieurs projets. Lorsque nous entamons les entretiens d'accompagnement, le salarié est en mesure d'anticiper les gains personnels qu'il retirera de sa participation à notre recherche. L'approche systémique permet de rechercher les transactions pertinentes pour mieux développer le projet en s'intéressant à la personne intégrée dans un contexte évolutif et dans un réseau de relations sociales personnelles et professionnelles. Les questions qui étayent la productivité des différentes étapes de notre méthode sont construites au cas par cas, en fonction de chaque personne. Après l'analyse des questionnaires et des tests remplis en amont du bilan de compétences et de l'entretien qui les a entourés, nous avons des éléments qui nous renseignent sur le fonctionnement individuel en terme de contrôle (interne/externe) et de représentations. C'est sur la base de ces éléments et du projet, que le salarié présente lors du deuxième entretien, que nous orientons la démarche de réflexion. Il est bien évident que ce différentiel de questionnement d'une personne à l'autre peut être considéré comme un biais méthodologique d'un point de vue scientifique mais nous rappelons que l'originalité de notre méthode repose sur le fait que nous avons choisi de nous « centrer sur le sujet » et non de « mettre le sujet au centre » de notre méthode. Nous avons synthétisé, sous forme de tableau, les concepts, dimensions et indicateurs travaillés, à partir de modèle S/R/C, durant les entretiens d'accompagnement.

CONCEPTS	DIMENSIONS	INDICATEURS
<b>Sens</b>	Se réapproprier et valoriser le parcours professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repérer ce qui fait non sens dans la situation professionnelle actuelle</li> <li>• Repérer les actions qui reposent sur les valeurs de l'individu</li> <li>• Établir un lien entre les actions et leurs résultats</li> <li>• Évaluer le statut recherché et l'ancrage social</li> </ul>

<b>Sentiment de contrôle</b>	Agir sur le contrôle interne/externe en augmentant la prise en compte des éléments de faisabilité d'un projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la capacité de prise en compte des éléments de faisabilité d'un projet</li> <li>• Identifier les éléments de faisabilité du projet</li> </ul>
<b>Repères</b>	<p>Anticiper les risques d'errance en approfondissant chaque élément de faisabilité du projet</p> <p>Appliquer la méthode de résolution de problèmes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'individu : savoir, connaissance, capacité, compétences, professionnalité par rapport aux exigences de la fonction visée</li> <li>• Sa famille</li> <li>• Son entreprise actuelle</li> <li>• Le contexte économique du secteur d'activité correspondant au projet</li> <li>• Le secteur géographique de mise en œuvre du projet</li> <li>• Le financement du projet</li> </ul> <p>Distinguer les cognitions problématiques et les freins concrets pour générer des solutions alternatives et évaluer chacune de ces solutions</p>

## Description des échantillons

### Sujets

- 45 Pour cette recherche nous avons travaillé en partenariat avec un organisme financeur interprofessionnel. Cet organisme est collecteur des fonds destinés au financement du congé pour bilan de compétences et du congé individuel de formation. Ce partenariat nous a permis de proposer à un volume important d'individus leur participation à l'étude, qui reposait sur le volontariat, et de constituer nos deux groupes (quasi expérimental et comparaison).

### Constitution des échantillons

- 46 Nous avons formé les deux échantillons par randomisation. Après chacune des cinq commissions d'attribution des financements, considérées pour cette étude<sup>15</sup>, nous avons orienté les individus dont le numéro de dossier était pair vers l'échantillon quasi expérimental et les individus dont le numéro de dossier était impair vers l'échantillon de comparaison. La distinction de deux échantillons s'imposait pour vérifier l'impact de l'accompagnement en termes d'implication. Compte tenu des non-retours possibles des courriers adressés à l'échantillon de comparaison, nous avons constitué ainsi nos échantillons de départ : 58 dans l'échantillon quasi expérimental et 101 dans l'échantillon de comparaison.
- 47 Pour l'échantillon quasi expérimental, nous n'avons eu aucun refus de participation mais en cours de bilan quatre individus ont abandonné, ce qui nous amène à 54 individus en fin de recherche. Pour l'échantillon de comparaison, sur 101 envois comprenant les

différents questionnaires, nous avons noté 21 non-retours et 1 retour incomplet, ce qui implique 79 retours exploitables c'est-à-dire environ 78 %. Ce pourcentage, tout à fait exceptionnel, est probablement lié au fait que l'envoi a été réalisé par le financeur, en raison de la confidentialité à laquelle il est tenu, et que cet envoi comportait une enveloppe réponse timbrée.

- 48 Il est important de souligner que les rencontres se faisaient sur le temps personnel des bénéficiaires, qu'il n'y avait aucune prise en charge financière de leur participation à cette recherche.

## Données descriptives des échantillons

- 49 L'échantillon de 133 individus se compose de 82 femmes et 51 hommes, dont la moyenne d'âge est 36,11 ans avec un écart type de 6,03 ans et une étendue de 24 à 52 ans. Nous notons que cet échantillon est constitué de 62,40 % de femmes et 37,60 % d'hommes, c'est une constante par rapport à notre précédente étude qui portait sur 249 individus et dans laquelle nous avons déjà majoritairement des femmes.
- 50 L'échantillon quasi expérimental de 54 individus se compose de 31 femmes (57,41 %) et 23 hommes (42,59 %), dont la moyenne d'âge est 36,31 ans avec un écart type de 5,80 et une étendue de 26 à 48 ans. Nous notons que quinze d'entre-deux avaient une idée de projet avant le démarrage du bilan de compétences. L'échantillon de comparaison de 79 individus se compose de 52 femmes (65,82 %) et 27 hommes (34,18 %), dont la moyenne d'âge est 35,97 ans avec un écart type de 6,21 ans et une étendue de 24 à 52 ans.

## Méthodologie

### Instruments

#### Les questionnaires construits

- 51 Le questionnaire « parcours socioprofessionnel » comporte 28 questions construites autour de 3 rubriques :
- les déterminants sociaux : sexe, âge, situation de famille, capital scolaire, salaire ;
  - le parcours professionnel : entreprise, domaine d'activité, nombre de salariés, fonction, statut, ancienneté, nombre de fonctions antérieures, formation ;
  - le bilan de compétences : information<sup>16</sup>, financement, attentes, période de réalisation, restitution<sup>17</sup>, débouchés<sup>18</sup>, représentations.
- 52 Le questionnaire « vécu dans l'entreprise » actuelle a été bâti autour des trois composantes du modèle de l'implication professionnelle auquel nous nous référons Sens/Repères/sentiment de Contrôle. Il nous a paru intéressant également de recueillir des informations sur la participation à la vie de l'entreprise, les représentations du vécu dans l'entreprise, de la hiérarchie directe (contexte proximal) et de l'entreprise dans sa globalité (contexte distal).

#### Les tests validés

- L'échelle de satisfaction de vie S.W.L.S.<sup>19</sup> développée par Diener (1985) et ses collègues évalue la satisfaction globale de vie. C'est un instrument intéressant car il est très rapide à

administrer et peut être utilisé avec différents groupes d'âges. Il comprend 5 items qui amènent le salarié à porter une évaluation globale de sa satisfaction de vie, nous devons sa version française à l'équipe de Blais (1989) : elle est validée avec une structure factorielle unidimensionnelle et un alpha de Cronbach<sup>20</sup> à .80. Dans la version américaine la fiabilité était à .87 ce qui est très proche.

- Le questionnaire des valeurs professionnelles (Q.V.P.) a été élaboré et validé par Super en 1957. Il comporte 45 items auxquels le sujet doit répondre en donnant à chaque item une intensité sur une échelle en cinq points<sup>21</sup>.

Ce test comporte 15 valeurs, représentées chacune par 3 items : la créativité, le management, la réalisation, l'environnement, les relations avec la hiérarchie, le style de vie, la sécurité, les relations avec les collègues, l'esthétique, le prestige, l'indépendance, la variété, les avantages économiques, l'altruisme et la stimulation intellectuelle.

- Le Social Support Questionnaire 6 ou S.S.Q.6 a été élaboré par Sarason (1983) pour dissocier deux aspects du soutien social perçu : la disponibilité et la satisfaction. La dimension disponibilité correspond à l'importance quantitative du réseau social perçu comme soutien possible en cas de besoin. La dimension satisfaction correspond à la représentation de la qualité de ce soutien. Pour chaque item, l'individu donne la liste des personnes sur lesquelles il peut compter dans la situation décrite par l'item et exprime son degré de satisfaction par rapport au soutien obtenu.
- Pour l'échelle de Contrôle Interne/Externe, il s'agit de l'adaptation française de l'échelle de Lumpkin (1985) qui évalue les dimensions essentielles du contrôle telles que Rotter les a définies (internalité/externalité). Nous avons volontairement écarté l'échelle de Rotter (29 items) pour utiliser un test plus court (6 questions) car notre batterie de questionnaires et de tests était relativement lourde (1 heure de remplissage environ). Les salariés sont invités à mentionner leur degré d'accord ou de désaccord avec trois items internes et trois items externes sur une échelle en 5 points<sup>22</sup>. Le score final indique le degré d'internalité. Cette échelle validée sur une population de 3 000 sujets âgés de 25 à 83 ans, présente un coefficient de consistance interne de .68, proche de celui obtenu par Rotter (1966) : .65 à .79.

- 53 Le dépouillement de ces questionnaires avait pour objectif de faire une analyse casuistique<sup>23</sup> afin de déterminer le fonctionnement de chaque individu en termes de contrôle interne/externe, de représentation de la hiérarchie et du vécu dans l'entreprise mais également pour mettre en évidence l'idéal professionnel, évaluer la disponibilité ainsi que la perception du support social et la satisfaction de vie en général. Cette méthode nous permettait l'analyse des caractéristiques propres à chaque bénéficiaire afin de préparer l'entretien suivant. Les entretiens étaient programmés en fonction de chaque individu dès qu'un projet précis avait émergé dans le déroulement du bilan de compétences. Le préalable au travail d'accompagnement est bien entendu, au début de l'entretien, la restitution des tests au salarié de manière à lui permettre de comprendre que le sens donné à nos entretiens est unique puisque chaque salarié est reconnu dans sa singularité, sa spécificité est prédominante dans l'itinéraire qui va le conduire à modéliser lui-même son projet.

## Procédures de la recherche

### Temps 1 : en amont du parcours de bilan financé

- 54 Il s'agissait d'évaluer les caractéristiques individuelles et de recueillir des données concernant le parcours socioprofessionnel, le vécu dans l'entreprise et les

représentations du bilan avant le démarrage des actions prévues afin que le changement qu'elles apportent nécessairement ne soit pas un biais dans les réponses. Cette étape s'est déroulée de la manière suivante :

- rencontre des 58 bénéficiaires d'un congé pour bilan de compétences, attribués par randomisation à l'échantillon quasi expérimental ;
- envoi par courrier des différents questionnaires, cités *supra*, aux 101 bénéficiaires d'un congé pour bilan de compétences, attribués par randomisation à l'échantillon de comparaison ; 79 retours étaient exploitables.

### Temps 2 : pendant le bilan

- 55 Dans cette étape, qui s'est déroulée de janvier à juin 2001, nous avons accompagné 54 bénéficiaires d'un congé pour bilan de compétences. Les entretiens d'accompagnement de l'implication duraient environ 1 h 30 chacun et il y en avait deux qui étaient programmés en fonction des recherches à effectuer et des rencontres de personnes ressources.

### Temps 3 : quelques mois après le bilan

- 56 Il s'agissait de :
- recevoir les 54 bénéficiaires d'un congé pour bilan de compétences et évaluer la mise en œuvre du projet en terme de concrétisation ;
  - reprendre contact, par téléphone, avec les 79 bénéficiaires d'un congé pour bilan n'ayant pas eu d'accompagnement afin d'évaluer également la mise en œuvre du projet en terme de concrétisation.
- 57 Nous avons choisi des modes de passations des tests et remplissage des questionnaires différents car nous ne voulions avoir contact par entretien qu'avec le groupe quasi expérimental et avoir seulement une relation instrumentalisée avec le groupe de comparaison afin de ne pas influencer le processus de bilan.
- 58 Pour résumer :

Tableau 1/Table 1

Demandeurs d'un bilan de compétences	
54 bénéficiaires d'un accompagnement	79 non bénéficiaires d'un accompagnement

Présence d'entretien pour : <u>Passation de Tests validés :</u> Satisfaction de vie de Diener, Support Social de Sarason, Valeurs professionnelles de Super, Contrôle interne/externe de Lumpkin <u>Remplissage questionnaires</u> Parcours socioprofessionnel, Vécu dans l'entreprise actuelle, Représentations du bilan	Absence d'entretien pour remplissage documents, adressés et retournés par courrier : <u>Passation de Tests validés :</u> Satisfaction de vie de Diener, Support Social de Sarason, Valeurs professionnelles de Super, Contrôle interne/externe de Lumpkin <u>Remplissage questionnaires</u> Parcours socioprofessionnel, Vécu dans l'entreprise actuelle, Représentations du bilan
Présence entretien d'accompagnement	Absence entretien d'accompagnement
Présence entretien d'accompagnement	Absence entretien d'accompagnement
Présence entretien 2 à 6 mois après le bilan	Absence d'entretien 2 à 6 mois après le bilan, Contact par téléphone 6 mois après le bilan

Synthèse du protocole de recherche  
*Study protocol synthesis*

## Résultats

### Traitement des données

- 59 Nous avons opté pour des méthodes d'analyse automatique des données (logiciels informatique) pour deux raisons. La première est l'énorme capacité, en termes de quantité de données, que ces logiciels de statistiques peuvent emmagasiner et la rapidité du traitement des analyses attendues, (cette recherche comportait 1 098 questionnaires et 395 entretiens). La seconde repose sur le fait que l'utilisation d'un logiciel constitue à la fois un détour et un outil méthodologique pour contrer les *a priori* du chercheur. Nous avons ainsi utilisé le logiciel Alceste conçu par Reinert<sup>24</sup>, version 4.5, qui permet de cerner la spécificité contextuelle à partir de laquelle s'expriment les sujets. Nous avons choisi pour cette analyse de partir des textes bruts recueillis lors des entretiens et des réponses aux questions ouvertes des questionnaires. Dans notre recherche, Alceste a dégagé des classes d'énoncés (Classification Hiérarchique Descendante) caractérisées par la spécificité du vocabulaire. Cette technique permet de grouper les termes qui présentent le plus fort taux de similitude entre eux. Nous obtenons ainsi des typologies d'individus, regroupant ces derniers autour d'une sorte de profil-type d'une classe de discours. Puis par l'Analyse Factorielle des Correspondances, nous avons situé ces classes par rapport aux différentes prises de position en dégagant des facteurs.

- 60 Cette analyse factorielle nous permet de constater que le facteur 1 oppose le bilan comme outil de détermination professionnelle au bilan comme outil de colmatage d'une situation de rupture. Alors que le facteur 2 oppose deux autres conceptions du bilan de compétences, c'est-à-dire celle de guide pour la validation d'un projet et celle de dernier recours ou « bouée de sauvetage ».
- 61 Nous avons ensuite mis nos résultats à l'épreuve de statistiques inférentielles comme le *t* de student pour comparer les différents groupes de notre recherche. Nous avons aussi utilisé les régressions multiples afin d'analyser les poids des éléments susceptibles d'avoir le statut de prédicteur concernant la concrétisation ou pas du projet. De plus, concernant les échelles validées mises en œuvre dans cette recherche, nous avons pratiqué des analyses factorielles et les avons soumises à l'alpha de Cronbach pour vérifier leur pertinence appliquée à nos échantillons. Ces analyses permettent de vérifier que les échelles utilisées conservent bien les propriétés annoncées par leur auteur lorsque nous les appliquons à une autre population. L'Alpha de Cronbach permet de calculer l'homogénéité du test. Par l'homogénéité on entend le degré de consistance qu'offrent les réponses d'un sujet. Le coefficient obtenu est un indice de la consistance intrinsèque de l'outil.
- 62 Ces derniers tests nous permettent d'affirmer que ces échelles appliquées à nos échantillons sont pertinentes, avec des Alpha de Cronbach allant de .62 à .87 et des analyses factorielles supérieures à .64.

### L'effet de l'accompagnement

- 63 Nous avons tout d'abord calculé la taille de l'effet de notre accompagnement qui est très bonne avec .96<sup>25</sup>. L'avantage de cet indice est qu'il évalue l'effet de la variable indépendante, c'est-à-dire les entretiens d'accompagnement dans notre recherche, sans tenir compte de la taille de l'échantillon et autorise ainsi la comparabilité des effets d'une étude à l'autre même lorsqu'elles sont différentes en terme de taille de l'échantillon, de contexte, de critères. Puis nous avons procédé au calcul MANOVA (voir page ci-contre *tableau 2*).
- 64 Ce résultat met en évidence l'impact significatif de l'accompagnement sur la concrétisation du projet (Anova Manova 35,87). L'effet accompagnement est très net dans le groupe 2 « accompagné ». Les types de concrétisation sont : formation (9 personnes), reconversion hors entreprise (8 personnes), reconversion dans l'entreprise (4 personnes), promotion (6 personnes), mobilité interne (4 personnes), mobilité externe (6 personnes), création d'entreprise (2 personnes).



Inscription formation	en	0,569620	0,166667	2,249170	131	0,026171
Pas de réalisation		2,987342	1,111111	5,989477	131	0,000000

Types de projets

*Project types*

- 66 Ce tableau, sans distinction de classes, met en évidence l'impact significatif de l'accompagnement avec plus de projets réalisés « dans l'entreprise » actuelle et « hors de l'entreprise » actuelle mais surtout avec moins de « non-réalisations ».
- 67 Il est intéressant de noter également une plus forte réponse « formation » dans le groupe sans accompagnement. Nous avons déjà remarqué cette tendance lors de notre précédente recherche. En effet, un projet sur trois concernait de la formation<sup>26</sup> (Saint-Jean, 1998) bien que la formation ne soit pas une traduction professionnelle : c'est plutôt un temps de traitement pour servir le projet professionnel.
- 68 Pour une meilleure lisibilité des résultats, nous faisons un rappel de la synthèse des classes issues du traitement Alceste<sup>27</sup> des réponses aux questions ouvertes de notre questionnaire, dans le schéma suivant. Ceci en vue de nous permettre la mise en relation les classes<sup>28</sup> dégagées des entretiens ayant eu lieu en amont du bilan et les réalisations 6 mois après le bilan.

Tableau 4/Table 4

Concrétisation par rapport aux classes « raisons possibles d'un échec du projet »

*Project achievement per class « possible reasons for project failure »*

CLASSE 4	NON ACCOMPAGNEMENT	ACCOMPAGNEMENT	t	dl	p
Classe 2 Projets réalisés dans l'entreprise	0,260870	1,50	- 4,01016	29	0,000389
Classe 2 Pas de réalisation	2,086957	0,00	2,857310	29	0,007825
Classe 3 Pas de réalisation	4,000000	1,777778	- 3,162278	16	0,006038

- 69 Nous notons que les comparaisons *t* significatives mettent en évidence plus de réalisations « dans l'entreprise », pour le groupe avec accompagnement et plus particulièrement pour les salariés de la classe 2 qui ont fondé leur démarche sur un mode confidentiel en écartant d'emblée la possibilité d'un échec. Nous notons également que les non-réalisations de projets se situent significativement dans :
- la classe 2, du groupe sans accompagnement, ce qui laisse envisager des freins issus d'une élaboration de projet sur la base des désirs mais avec des carences dans la prise en compte de l'environnement ;
  - la classe 3, du groupe sans accompagnement, ce qui laisse supposer une difficulté à élaborer un projet en congruence avec les contraintes liées à l'entreprise.
- 70 Nous avons ensuite opéré les mêmes tests, mais classe par classe, et retenu les plus significatifs dans le tableau *infra*.

Tableau 5/Table 5

Concrétisation par rapport aux classes « vécu dans l'entreprise »  
*Project achievement per class « in-company experience »*

CLASSE 4	NON ACCOMPAGNEMENT	ACCOMPAGNEMENT	<i>t</i>	dl	p
Projets réalisés hors entreprise	0,023810	<b>0,600000</b>	- 6,96259	65	0,000000
Projets réalisés dans l'entreprise	0,0	<b>0,40</b>	- <b>2,78589</b>	65	0,006988
Inscription en formation	<b>0,571429</b>	0,00	2,388883	65	0,019812
Pas de réalisation	<b>3,142857</b>	0,800000	5,618209	65	0,000000

- 71 Nous constatons que pour les individus rattachés à la classe 4<sup>29</sup>, nous retrouvons les mêmes caractéristiques, expliquées *supra*, que notre échantillon toutes classes confondues. Il n'est pas surprenant qu'un sujet qui perçoit sa vie professionnelle comme déprimante et qui ne bénéficie pas d'un accompagnement centré sur la construction du sens, l'accession au sentiment de contrôle et l'élaboration des repères, ait du mal à

s'impliquer dans la phase la plus difficile qu'est la concrétisation du projet et son cortège de critères de faisabilité. Toutefois, nous constatons que cet accompagnement peut permettre de ré-interroger sa place dans l'entreprise et de retrouver une certaine confiance en soi qui autorise, malgré une perception initiale très négative, la sollicitation des ressources de l'entreprise.

Tableau 6/Table 6

CLASSE 2	NON ACCOMPAGNEMENT	ACCOMPAGNEMENT	t	dl	p
Projets réalisés dans l'entreprise	0,260870	1.5	- 4,01016	29	0,000389
Pas de réalisation	2,086957	0,00	<b>2,857310</b>	29	0,007825

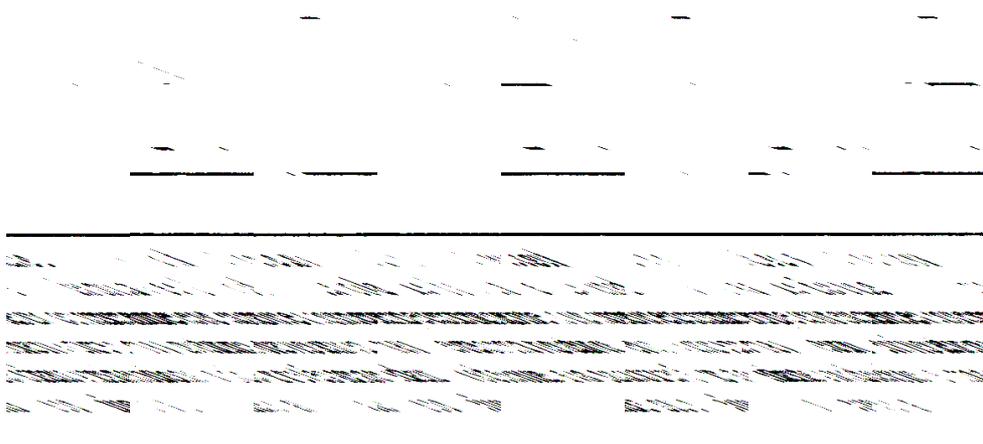
Concrétisation du projet dans l'entreprise  
*In-company project achievement*

- 72 Dans la classe 2<sup>30</sup>, nous remarquons que le groupe avec accompagnement a significativement réalisé son projet dans son entreprise et qu'il n'y a pas eu de non-réalisation ce qui permet d'avancer que le projet prenait en compte tous les éléments de faisabilité propres à l'entreprise.

## Les représentations du bilan et du vécu dans l'entreprise

- 73 Les analyses lexicales des corpus des bénéficiaires d'un bilan nous donnent 4 classes de discours.

Tableau 7/Table 7



Représentations du bilan de compétences  
*Representations of skills assessment tests*

- 74 Nous notons que ces classes<sup>31</sup> révèlent une forte proportion de recours au bilan de compétences dans des situations professionnelles difficiles. Les salariés qui y ont recours en tant qu'outil de navigation professionnelle sont largement minoritaires.

- 75 Concernant le vécu dans l'entreprise, nous obtenons 4 classes pour les bénéficiaires d'un bilan de compétences.

Tableau 8/Table 8

Représentations du vécu dans l'entreprise  
*Representations of employees who took the test in their company*

- 76 Les bénéficiaires d'un bilan de compétences ont majoritairement recours au bilan pour échapper un temps à la pression de l'activité professionnelle et tenter ainsi de faire face à une situation difficile.

## Conclusion

- 77 Cette recherche semble apporter quelques éléments nouveaux sur le développement marginal du bilan de compétences chez les salariés en activité. En effet, nos résultats montrent que les demandeurs d'un bilan de compétences sont en majorité en situation de malaise professionnel, ce qui nous permet d'évoquer deux interprétations. La première est que ces salariés type, qui composent une part importante de nos échantillons, seraient les moins nombreux dans la population active, c'est-à-dire que leur proportion est grande dans une population de bénéficiaires d'un bilan de compétences alors qu'elle est minoritaire dans la population active générale. La seconde est que ces salariés repérés par les autres comme porteurs d'un malaise professionnel donnent au bilan de compétences la représentation d'une démarche dédiée à un personnel ne pouvant plus faire face seul à une situation difficile.
- 78 Pourtant, le bilan de compétences prévu par la loi devrait constituer un encouragement à gérer sa propre carrière, nos analyses mettent en évidence le fait qu'actuellement, bien qu'il séduise les salariés qui en ont fait l'expérience, il est détourné de sa vocation initiale et s'utilise majoritairement en situation de malaise. Il donne, à un public fragilisé, la possibilité de prendre une nouvelle respiration, de se voir porter de l'attention, de reprendre confiance en soi, de se redynamiser. Ce nouveau droit développé, en 1992, à la fin de l'embellie économique semble avoir, malgré des améliorations conjoncturelles, colligé plus d'éléments en faveur d'une représentation « réponse à un malaise professionnel » par l'atomisation des facteurs « outil de navigation professionnelle » qui sont passés au second plan.
- 79 En termes d'accompagnement spécifique du projet issu du bilan de compétences, nous pouvons constater le lien significatif qui unit accompagnement et concrétisation du

projet. Ceci nous permet de confirmer que l'implication n'est pas un trait stable mais effectivement un état malléable et surtout d'avancer que son activation, appliquée au bilan de compétences, est possible et opérante en termes de concrétisation du projet. En effet, la prise en compte de tous les paramètres de faisabilité du projet par le bénéficiaire implique un regard porté aux possibilités offertes par l'entreprise actuelle. Notre accompagnement permet de ré-interroger la place du bénéficiaire dans son entreprise, de modifier ses représentations et ainsi de retrouver une certaine confiance en soi qui l'autorise, malgré une perception initiale très négative, à solliciter les ressources de son entreprise et à s'impliquer dans un projet la concernant.

- 80 Il est possible, avec un accompagnement basé sur la construction du sens, l'accession au sentiment de contrôle et l'élaboration des repères, de modifier les représentations et le mode de contrôle, temporairement, afin de servir le projet professionnel (Saint-Jean, 2002). Toutefois, nous prenons en compte les limites de ces résultats qui s'inscrivent à deux niveaux. Le premier niveau s'inscrit dans le fait qu'il est complexe voire impossible d'attribuer totalement la concrétisation du projet à un ou plusieurs éléments de notre protocole. Nous pouvons le supposer actif mais en tenant compte de la possible intervention de facteurs imprévisibles et incontrôlés qui peuvent s'imposer à tout moment et faire basculer une décision. C'est pourquoi nous dirons plus modestement que lorsque les différentes étapes du processus d'accompagnement ont été convenablement suivies nous remarquons une hausse du taux de concrétisation des projets ce qui nous engage à continuer nos recherches dans ce sens. Nous avons remarqué que la demande de bilan de compétences s'inscrit rarement dans un projet programmé de réflexion, elle fait plutôt suite à des événements déclencheurs négatifs et met en évidence une attente de réparation, que la rupture avec l'entreprise soit avérée ou en cours. Le bilan de compétences serait ainsi une stratégie de faire face aux situations de crises ou aux perturbations personnelles et/ou professionnelles auxquelles le salarié est confronté. Nous assistons de ce point de vue à un glissement de l'objectif initial, de la loi de 1991, de gestion de carrière du salarié par lui-même. Les bénéficiaires d'un bilan présentent une certaine fragilité s'exprimant par un niveau de satisfaction de vie plus bas associé à une moins bonne perception du soutien constitué par l'ancrage social. Ce soutien social d'ailleurs moins important en nombre de personnes disponibles s'explique partiellement par une mise au second plan des relations avec les collègues en terme de valeurs professionnelles. Leur vécu professionnel a également une tonalité majoritairement négative. Le second niveau de limite de nos résultats s'inscrit dans le lieu de contrôle, il est plutôt externe dans ce groupe ce qui est confirmé par l'énumération de contraintes essentiellement externes lorsque nous évoquons les raisons possibles d'un échec du projet. Concernant les représentations du bilan nous avons le sentiment, sans en avoir pour autant la preuve, que le bilan de compétences est victime de son fort développement dans les processus d'insertion et de réinsertion, cette image d'outil au service des personnes en difficulté est omniprésente dans les représentations des non-demandeurs. Nous pouvons imaginer que comme l'information sur le bilan relève plutôt du bouche à oreille, la personne qui parle de son expérience évoque nécessairement ce qui l'a soutenu et véhiculé ainsi involontairement (nous rappelons que 95 % des salariés sont satisfaits de leur bilan) la représentation défavorable d'une démarche dédiée à un personnel incapable de faire face seul à une situation difficile.
- 81 Il n'est pas possible aujourd'hui d'avancer une validité externe et d'affirmer que nos conclusions peuvent s'élargir à l'ensemble des bénéficiaires d'un bilan de compétences.

Seule la répétition du protocole quasi expérimental et l'obtention de résultats similaires sur un plus grand nombre de salariés en activité pourraient nous le permettre.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. (2001). *De l'accompagnement en tant que paradigme*. Conférence donnée à l'Université Toulouse II - Le Mirail lors du Séminaire REPERE-CREFI du 13/06/2001.
- Aubret, J., Aubret, F., & Damiani, C. (1990). *Les bilans personnels et professionnels*. Paris : E.A.P.-I.N.E.T.O.P.
- Barbier, J.-M. (1998). *Voies nouvelles de la professionnalisation*. Symposium du R.E.F., Septembre 1998.
- Blais, M.-R. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : validation canadienne-française du « Satisfaction With Life Scale ». *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 21, 210-223.
- Diener, E. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of personality assessment*, 49, 71-76.
- Gaudron, J.-P., Bernaud, J.-L., & Lemoine, C. (2001). Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences. *Connexion*, 70.
- Kop, J.-L., Dickes, P., Desprez, W., Bachacou, H., Danton, G., & Moriconi, T. (1997). L'évaluation des effets du bilan de compétences par les bénéficiaires. Résultats d'une enquête nationale. *Connexion*, 70, 95-108.
- Le Grand, J.-L. (1990). La bonne distance épistémique n'existe pas. *Éducation Permanente*, 101, *Apprendre par l'expérience*.
- Lemoine, C. (1996). Objet ou analyste de son bilan. *Revue de Carrierologie*, 6, 13-24.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment. Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209.
- Lumpkin, J. R. (1985). Validity of a brief locus of control scale for survey research. *Psychological reports*, 57, 655-659.
- Mias, Ch. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : l'Harmattan.
- Obin, J.-P. (1995). *La face cachée de la Formation professionnelle*. Paris : Hachette.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1. Whole, 609, 1-28.
- Saint-Jean, M. (1997). *L'entreprise et le bilan de compétences : du rejet au recours*. Mémoire de Maîtrise, Université Toulouse 2 - Le Mirail, sous la direction de M. Fournet.
- Saint-Jean, M. (1998). *Étude des représentations du bilan de compétences des salariés : le point de vue des principaux acteurs*. Mémoire de D.E.A., Université Toulouse 2 - Le Mirail, sous la direction de M. Fournet.

Saint-Jean, M. (2001). *Le bilan de compétences des salariés en activité : des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet*. Thèse de Doctorat. Université Toulouse 2 - Le Mirail. Sous la direction de M. Bataille et C. Mias.

Saint-Jean, M. (2002). *Le bilan de compétences : des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet*. Paris : L'Harmattan.

Sarason, I. G. (1983). Assessing social support : the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.

Super, D. E. (1957). *The psychology of career : an introduction to vocational development*. New York : Harper and Row.

## NOTES

1. Psychologue appartenant au groupe d'analyse psychométrique des conduites (G.R.A.P.C.O.) du Laboratoire de Psychologie de l'université Nancy 2.
2. Maître de Conférences en psychologie sociale et du travail, membre du Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux, Université Toulouse 2.
3. Dictionnaire critique d'action sociale.
4. « *Le vin rouge accompagne le fromage* ».
5. 1992, la revue *Christus*, dirigée par les pères jésuites s'intitule « *l'accompagnement spirituel* ».
6. Compagnons du Devoir, Compagnons du Tour de France.
7. Trois garanties sont à accorder aux personnes : la compétence de celui qui applique les tests, le caractère confidentiel des informations recueillies, l'accès aux résultats et à leur interprétation.
8. Ensemble des réactions inconscientes qui peuvent menacer, si elles sont niées, ou au contraire accroître, si elles sont reconnues, la pertinence de l'accompagnement.
9. Partenaire dans le sens de partager, prendre sa part, en égalité et non pas partenariat qui nous semble plus technique, se rapportant plutôt à des rapports structurés par des procédures.
10. J.-P. Obin (1995, p. 122) a transposé à la formation la notion d'espace transitionnel que nous devons à D. W. Winnicott (qu'il cite : l'espace transitionnel « *désigne le passage de la situation de fusion avec le monde de la mère, à la situation où l'enfant connaît le monde et peut le transformer* »). Obin écrit « *il nous a paru que ce concept était suffisamment fort et autonome pour être séparé de la situation originelle qu'il décrivait. Nous l'avons transposé pour désigner les états de maturation liés à des situations de formation professionnelle. ... Pour le stagiaire en formation, comme pour le jeune enfant, l'espace transitionnel peut être caractérisé comme étant un lieu de passage entre deux états, deux rapports au monde, structuré par des relations de séparation-union entre un état initial et un état visé, entre le monde intérieur et la réalité à investir* ».
11. Ces notions sont utilisées au sens du triptyque « agent, acteur, auteur » d'Ardoïno. Il ne les hiérarchise pas et postule qu'on peut être indissociablement l'un et l'autre en fonction de la position et du rôle occupé à moment donné. L'agent est essentiellement agi, l'acteur « *pourvu de conscience et d'initiative, capable de stratégie ... est reconnu comme co-producteur de sens* », l'auteur est capable de création, responsable de ses actes dans le sens de décider ce qui est légitime pour lui (Ardoïno, 2001).
12. Ce ne sont pas des usagers captifs c'est-à-dire contraints par la loi.
13. L'auteur de ce modèle, développé dans le Laboratoire REPERE-CREFI, est Christine Mias : cf. bibliographie.
14. Terme lié au concept américain de *Learned Helplessness* ou impuissance apprise, développé par Seligman.

15. Décembre 2000 à avril 2001.
16. Cette question s'intéresse au canal par lequel le salarié a eu connaissance de l'existence du bilan de compétences.
17. Cette question s'intéresse aux destinataires de la restitution orale et la restitution écrite (prévues par la loi). On pourrait la formuler ainsi : « le bénéficiaire envisage-t-il de restituer les résultats de son bilan et à qui ? »
18. Cette question s'intéresse aux objectifs professionnels que le bénéficiaire envisage à l'issu du bilan de compétences.
19. Satisfaction With Life Scale.
20. L'alpha de Cronbach permet de repérer l'homogénéité du test c'est-à-dire le degré de constance qu'offrent les réponses d'un sujet aux questions variées du test. Le coefficient obtenu est un indice de la consistance intrinsèque de l'outil. Il est bon à partir de .60 et très bon à partir de .85.
21. « pas important », « peu important », « moyennement important », « important », « très important ».
22. « Vous n'êtes pas du tout d'accord », « vous n'êtes pas d'accord », « vous n'êtes ni d'accord, ni en désaccord », « vous êtes d'accord », « vous êtes tout à fait d'accord ».
23. Analyse au cas par cas.
24. À l'origine, ce terme était l'acronyme d'Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de TExte mais l'auteur le définit maintenant comme l'Analyse des Lexèmes Concurrents dans les Énoncés Simples d'un TExte. (Lexème : unité minimale de signification).
25. La taille de l'effet a par ailleurs été calculée pour chaque variable en appliquant la procédure proposée par Lipsey et Wilson (1993) :  $TE = \frac{Me - Mc}{\sigma}$  (Me : Moyenne du groupe expérimental ; Mc : Moyenne du groupe contrôle et  $\sigma$  : Écart-type pour l'ensemble des groupes ou pour le groupe contrôle).
26. Sur 249 bénéficiaires enquêtés, 81 avaient pour projet un cycle de formation. Pour 56 % il s'agissait de formation diplômante et pour 44 % de formation qualifiante, cette préférence pour le diplôme peut s'expliquer par le fait qu'il est plus une porte pour l'emploi que l'attestation de stage.
27. Cf. p. 113.
28. Les classes sont caractérisées par la spécificité du vocabulaire, le logiciel dégage un classement statistique des unités de contexte élémentaires et à partir de cette distribution fait des calculs statistiques de cooccurrences. La classe représente une typologie d'individus, c'est un profil type qu'aucun individu en pratique ne présente complètement.
29. Cette classe est représentée par le sujet épistémique (qui n'est pas un sujet réel mais le profil d'un sujet réalisé à partir des principales caractéristiques de la classe) le plus fragile de notre population.
30. Cette classe à un vécu très positif dans l'entreprise.
31. Uce : unité de contexte élémentaire.

---

## RÉSUMÉS

Notre recherche nous a amenés à élaborer un protocole permettant de faire émerger les caractéristiques individuelles des bénéficiaires d'un bilan de compétences et d'introduire un

accompagnement spécifique du projet, fondé sur l'activation des composantes Sens/Repères/sentiment de Contrôle du modèle de l'implication professionnelle, développé dans notre laboratoire. Notre recherche a pour but de mesurer les effets de l'accompagnement sur la concrétisation des projets par rapport à un échantillon de comparaison. Les analyses statistiques démontrent un lien significatif entre accompagnement et concrétisation du projet.

This study allowed us to elaborate a protocol that made it possible to reveal individual traits of participants having taken a skills assessment test and to introduce a personalized support program for the duration of a project. This accompaniment throughout the project was based on activating certain components: *Direction/Meaning, Points of reference, Feelings of control* from the professional implication model developed in our laboratory. Using a control group, this study aimed to measure the implications that being accompanied, throughout a project, had on the project achievement itself. Statistical findings demonstrated a significant link between being accompanied and project achievement.

## INDEX

**Keywords** : Accompaniment support, Control, Direction/meaning, Implication, Points of reference, Project, Representations, Skills assessment test

**Mots-clés** : Accompagnement, Bilan de compétences, Contrôle, Implication, Projet, Repères, Représentations, Sens

## AUTEURS

### MICHÈLE SAINT-JEAN

Michèle Saint-Jean, docteur en sciences de l'éducation, psychologue clinicienne, est ingénieur d'études et chargée d'enseignement à l'Université Toulouse II, équipe REPERE-CREFI. Courriel : [m-stjean@wanadoo.fr](mailto:m-stjean@wanadoo.fr)

### CHRISTINE MIAS

Christine Mias est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse II, équipe REPERE-CREFI.

### MICHEL BATAILLE

Michel Bataille est professeur en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse II et directeur de l'équipe REPERE-CREFI.