

L'efficacité du bilan de compétences : pistes pour l'évolution des prestations

Jean-Luc Bernaud

▶ **To cite this version:**

Jean-Luc Bernaud. L'efficacité du bilan de compétences : pistes pour l'évolution des prestations. Éducation permanente, 2012, Les 20 ans du bilan de compétences, n° 192, pp. 55-69. hal-02290471

HAL Id: hal-02290471
https://cnam.hal.science/hal-02290471

Submitted on 17 Sep 2019

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

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

JEAN-LUC BERNAUD

L'efficacité du bilan de compétences : pistes pour l'évolution des prestations

Convoquer le sujet de l'efficacité du bilan de compétences, c'est toucher concurremment plusieurs cordes sensibles. L'orientation tout au long de la vie s'est imposée comme un enjeu politique majeur, pour lequel la démonstration de la qualité ou de l'efficacité s'est instaurée comme un contrepoids naturel des financements qui sont décaissés. Il s'y joue une conception du travail empreinte de solidarité, d'égalité des chances et d'innovation sociale : le bilan est conçu comme une « passerelle », c'est-à-dire un outil d'aide à la gestion des transitions professionnelles, qui offre à chacun la possibilité d'être le propre architecte de sa carrière, reflétant une figure désormais qualifiée de protéenne. Aborder la question de l'efficacité, c'est également solliciter le sujet du professionnalisme des acteurs du bilan, qui renvoie à une profession émergente, polymorphe et en quête d'unité identitaire. Sur ce terrain, s'opèrent des questions de légitimité et de territorialité, et se jouent des emplois et des marchés d'autant plus cruciaux qu'ils touchent des professionnels ordinairement affectés par la précarité. Enfin, cette question est l'occasion d'examiner le bien-fondé des pratiques de conseil en orientation qui font toujours débat dans les milieux académiques. Depuis la formalisation du conseil proposée par Franck Parsons en 1905, ces pratiques se sont diversifiées, ont évolué dans leurs fondements épistémologiques et dans leur regard porté sur le client qui, depuis, a endossé un statut d'acteur. Parmi les évolutions récentes, la place accordée aux compétences et la refonte de l'architecture des prestations ont des conséquences : il importe de comprendre l'essence du développement vocationnel lorsqu'il est confronté aux formes d'accompagnement proposées aujourd'hui.

Observer des effets, ou questionner sur la nature même de l'efficacité ne sont donc pas sans enjeu. Pour autant, très vite, il faut délimiter cette question d'un point de vue sémantique et opérant. L'effet se caractérise comme une consé-

JEAN-LUC BERNAUD, professeur des universités en psychologie de l'orientation et du conseil à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle du Conservatoire national des arts et métiers (jean-luc.bernaud@cnam.fr).

quence mesurable d'un phénomène sur un autre. L'étude des effets est une procédure courante dans le champ des sciences sociales (et bien au-delà), qui nécessite d'avoir recours à une méthodologie comparative (d'une part entre groupes, d'autre part avant ou après un « traitement »). Constater un effet, c'est observer un changement portant sur un état, un statut, une représentation, l'acquisition d'une compétence, un résultat externe ou une conduite effective. La fréquence des sourires, le gain économique ou le rythme cardiaque peuvent en être des illustrations, même si, dans le cas présent, leur pertinence n'est pas de mise. De surcroît, le changement est susceptible d'opérer à différents niveaux d'observation : celui des personnes, le plus courant, peut être confronté à celui des équi-pes de travail, d'une organisation, voire d'une société tout entière. La méthodologie d'étude du changement se donne les moyens de distinguer ce qui relève de l'intervention, ce qui provient de l'accompagnement psychosocial ou du temps passé, et enfin ce qui est lié à des erreurs de mesures inhérentes à tout recueil de données. D'où le recours à des modèles statistiques d'évaluation des effets, parfois sophistiqués, pour objectiver les mesures du changement et différencier les facteurs systématiques des facteurs aléatoires.

L'examen de l'efficacité se situe à un autre niveau : l'efficacité est ce qui produit l'effet attendu. De ce point de vue, un bilan de compétences est efficace s'il atteint ses objectifs. Il reste donc à caractériser ces derniers. Le cadre juridique les précise : construire un projet professionnel réaliste, associé ou non à un projet de formation. Cependant, une majorité des observateurs partagent ce point de vue, le bilan de compétences ne peut être réduit à un changement de carrière effectif. C'est au moins autant l'occasion d'une pause dans la vie professionnelle pour se situer, donner du sens à son activité, se remotiver, rééquilibrer la vie au travail et hors travail, valoriser ses savoir-faire, etc. Autrement dit, il convient de regarder l'efficacité du bilan sous des angles variés et à travers l'idée autant d'un générateur de sens que d'une modification de statut. Malgré tout, des conflits persistent dans l'explicitation de l'efficacité d'un bilan de compétences. Le mieux-être professionnel et l'instauration d'un équilibre entre différentes sphères de vie sont potentiellement mesurables, mais ils sont parfois regardés comme des effets collatéraux, et non pas centraux. Ce qui est impliqué ici relève de la conception de l'homme au travail et de la place que l'on accorde à certaines valeurs ; il s'y joue alors une opposition entre une culture du résultat et une conception centrée sur l'épanouissement de l'homme au travail. De plus, des conflits de critères – ou des paradoxes – peuvent apparaître, émanant de différentes informations provenant de l'environnement : entre l'injonction d'être moins indécis tout en étant plus flexible ; entre l'objectif de mieux valoriser ses compétences sans pouvoir toutes les exploiter ou les monnayer ; entre le fait de mieux comprendre le monde du travail et devoir accepter ses incohérences, etc. Les dynamiques de changement des individus sont complexes, leurs logiques ne sont pas forcément linéaires, et

l'efficacité ne peut être examinée sans faire référence à plusieurs strates parfois antinomiques.

La méthodologie d'étude du changement en bilan de compétences : protocoles d'observation et métrique utilisée

Etudier le changement à l'issue d'un bilan de compétences suppose un protocole spécifique d'observation qui permet de recueillir les données d'évolution des bénéficiaires et d'évaluer si les conditions sont remplies pour attribuer les effets au traitement. Parmi les démarches de recherche les plus fréquemment adoptées, figurent deux options (Gelso et Fretz, 1992). Le paradigme expérimental consiste à affec-ter les sujets aléatoirement aux conditions du traitement. Il permet de disposer de groupes a priori comparables, présentant des attentes et des problématiques initiales potentiellement similaires, et par conséquent, il facilite l'imputation causale aux traitements employés. Ce format est mieux adapté à une recherche de laboratoire, car l'affectation de sujets présentant un besoin d'accompagnement professionnel à un groupe témoin soulève des difficultés éthiques et pratiques délicates à contourner. Un second paradigme est qualifié de quasi expérimental et s'inscrit dans ce qu'on appelle communément la recherche sur le terrain. Il s'agit d'étudier le fonctionnement de sujets engagés dans des consultations réelles, que l'on compare éventuellement à un groupe de personnes non engagées dans une démarche similaire. S'il offre une validité écologique meilleure, ce paradigme est plus délicat à mettre en œuvre et les résultats permettent principalement de mettre en évidence un effet global du traitement réalisé.

Ces deux paradigmes ont été abondamment présentés et commentés dans la littérature scientifique (Huteau et Loarer, 1992). Un certain nombre de recommandations ont été formulées pour en accroître la validité interne et externe (Campbell et Stanley, 1963), comme le fait de combiner différentes modalités des variables indépendantes et de recourir à un groupe contrôle. Néanmoins, des difficultés résident dans le contrôle des variables et l'interprétation des résultats.

Illustrant ce que l'on peut attendre des effets des interventions, Lipsey et Wilson (1993) ont proposé une synthèse des méta-analyses dans le domaine psychologique, éducatif et comportemental. Les résultats de cette composition permettent d'avoir une vue d'ensemble des conséquences de l'emploi des méthodes en ayant recours à une métrique commune, la taille de l'effet (TE ou *effect size*, mentionné souvent avec l'indicateur *d* de Cohen).

$$TE = \frac{Me - Mc}{\text{écart-type pour l'ensemble des groupes}}$$

avec : Me : moyenne du groupe expérimental
Mc : moyenne du groupe contrôle

Une variante du calcul est appliquée lorsque le plan comporte un prétest et un posttest : dans ce cas, des moyennes ajustées, tenant compte des différences de niveau initial, peuvent être évaluées. L'intérêt de l'indicateur de taille de l'effet est de pouvoir disposer d'une métrique commune à différents protocoles de recherche, permettant des comparaisons de données et des synthèses. Néanmoins, les protocoles d'évaluation du changement constituent une vraie chausse-trappe où différentes formes d'illusions sont susceptibles de perdurer. Huteau et Loarer (1992) ont proposé un certain nombre de thèmes pour repérer et éviter ces risques. Certains sujets sont d'ordre statistique. L'effet de régression à la moyenne, abondamment commenté par Bacher (1982), est la conséquence d'une corrélation imparfaite entre les variables mesurées au prétest et au posttest ; il risque fortement de se constituer en artéfact statistique, concluant à un effet erroné du traitement, si les sujets du groupe expérimental ont un niveau initial beaucoup plus faible que les sujets du groupe témoin. Dans la même lignée, les différences de niveau initial entre le groupe témoin et le groupe expérimental sont susceptibles d'affecter la validité externe de l'expérience. Pour contrer ces deux biais, Bacher (1982) propose d'utiliser l'analyse de la covariance. D'autres biais sont de nature psychosociale. L'effet Hawthorne, proche de l'effet placebo, se produit lorsque les sujets ont conscience d'être l'objet d'une attention particulière, liée au fait d'être considérés dans un protocole de recherche ou d'être suivis par le biais d'un dispositif d'intervention. Il a été estimé à une taille de l'effet de + 0.19 chez Lipsey et Wilson (1993). Les effets d'attente (ou effet Pygmalion) sont liés pour leur part aux croyances et aux préjugés des intervenants à propos de l'efficacité des interventions éducatives qu'ils emploient. Ils ont des conséquences potentiellement observables : Huteau et Loarer (1992) citent notamment « un meilleur soutien affectif, des *feed-back* plus clairs, de meilleures opportunités d'apprendre et des interactions plus fréquentes et plus longues ». Bien qu'il n'y ait pas de recherches sur le rôle de l'effet Pygmalion dans le domaine du bilan de compétences, on sait que dans certains contextes, il peut être considérable, notamment, selon McNatt (2000) dans le domaine managérial.

La place des méthodologies qualitatives dans la problématique d'étude du changement suite à un bilan de compétences

Force est de constater que les recherches impliquant l'observation de changements vocationnels s'appuient en très grande majorité sur des protocoles quantitatifs. Pourtant, un certain nombre d'observateurs s'accordent sur la nécessité de reconsidérer la contribution des approches qualitatives dans le développement de la recherche. En effet, la finesse d'observation offerte par l'approche qualitative

et sa perspective holistique (Goldman, 1990) offrent l'avantage de rendre le sujet acteur dans le processus de recherche. De ce fait, la démarche de recherche ne s'apparente pas à un prélèvement des informations selon des cadres préétablis, mais privilégie un mode de recueil des données où l'expression spontanée du ressenti est privilégiée. Pour autant, des enjeux majeurs subsistent quant au développement de la qualité des recherches qualitatives, auxquelles on a souvent reproché une approche vague et subjective. L'analyse des travaux publiés dans le domaine du changement vocationnel après consultation en illustre les difficultés. Kirschner *et al.* (1994) ont proposé un modèle de recherche qualitative centré sur un cas singulier, celui d'une orthophoniste de 43 ans, suivie dans le cadre d'une évolution de carrière par une conseillère présentée comme ayant une « excellente réputation ». Sept entretiens d'un peu moins d'une heure sont planifiés et chaque entrevue fait l'objet d'un enregistrement audio et vidéo. Immédiatement après chaque session, les participants répondent à un questionnaire d'évaluation, puis sont invités à visionner les bandes et à indiquer, par écrit, leurs réactions aux interventions. A la fin des sessions, puis dix-huit mois après, bénéficiaires et conseillers évaluent si les objectifs vocationnels ont été atteints. Les données permettent également, pour chaque séance, d'établir la fréquence des interventions types du conseiller et des réactions du bénéficiaire, mais aussi de mettre en correspondance ces catégories de réponse et d'évaluer les réactions positives et négatives à un certain nombre d'incidents critiques au cours des consultations. Les données permettent de constater que certains modes d'intervention apparaissent plus efficaces que d'autres (comme le fait de donner de l'information, les actions de soutien, la clarification, etc.). Néanmoins, deux types de problèmes sont posés par cette recherche. Le premier, signalé par les auteurs, concerne le fait que les données sont basées sur un seul cas, sélectionné de façon non aléatoire, et ne peuvent être considérées comme généralisables. Si la procédure est utile pour illustrer une démarche méthodologique, elle apparaît potentiellement touchée par le risque de dérive anecdotique. Une seconde difficulté tient au protocole de recherche employé. Le fait d'inviter les participants à visionner les bandes à la fin de chaque entretien, à décrypter leurs réactions et à analyser leurs sentiments joue probablement sur l'appropriation d'un répertoire de comportements ; il est alors difficile d'estimer à quel point les séances suivantes sont influencées par cette auto-analyse impliquante, susceptible de générer des conduites en conformité avec des modèles discursifs préalablement élaborés.

Un second exemple est emprunté à Gaudron *et al.* (2001). Il implique un échantillon de quatorze anciens bénéficiaires d'un bilan de compétences, qui s'est déroulé six à douze mois avant l'enquête. La méthode a procédé par entretiens individuels semi-directifs sur la base de cinq axes : variables démographiques ; conditions d'entrée en bilan ; perception du bénéficiaire ; élaboration d'un projet professionnel ; changements opérés. L'analyse des données procède par analyse

de contenu catégorielle, en tenant plus particulièrement compte de l'incertitude générée par la transition professionnelle. Les résultats sont présentés sous la forme de corpus classés par thématique. Ils montrent que si le bilan semble bénéfique, il génère le paradoxe de produire et de réduire, simultanément, l'incertitude. La présentation des résultats laisse néanmoins interrogatif sur la légitimité de ce phénomène. On peut se demander, par exemple, dans quelle proportion ce phénomène se produit, s'il est systématique ou ne concerne que certains types de sujets, quelle est sa pérennité ; questions auxquelles l'article et le mode d'analyse des données ne permettent pas pleinement de répondre. L'article pose également des questions sur l'interprétation que l'on peut attribuer aux données qualitatives. Ainsi, les deux premiers exemples sont interprétés comme des illustrations de l'insatisfaction liées aux conditions d'exercice de la profession, alors qu'on pourrait également y voir une recherche de rééquilibrage des différentes sphères de vie dans le cas du sujet n° 1, et une problématique qui évoque autant la sphère personnelle que le domaine professionnel pour le sujet n° 9[1].

Les deux exemples de recherches précédentes illustrent bien la richesse et les difficultés inhérentes à l'analyse de données qualitatives. Il apparaît de surcroît qu'employer une telle démarche suppose une réflexion sur le cadre épistémologique dans lequel le chercheur choisit de s'inscrire. Morrow (2005) a proposé de distinguer deux paradigmes qui structurent ces approches :

– dans le paradigme postpositiviste, le standard de recherche et le mode d'analyse des résultats rapprochent la démarche qualitative de la démarche quantitative. Ainsi, une attention particulière est accordée à la vérification empirique, à la démonstration du bien-fondé et à la fiabilité des données recueillies. Dans cet esprit, sous l'influence des travaux de Guba (Guba et Lincoln, 1982), des équivalences aux méthodes d'estimation de la qualité et de réduction de la subjectivité sont élaborées : la crédibilité correspond à la validité interne, la transférabilité à la validité externe, la constance interne à la fidélité et la fiabilité à l'objectivité[2]. On se trouve donc dans un processus analogique ou recherches qualitative et quantitative sont unies par une même optique ;

1. Le sujet n° 1 dit : « Je ne peux plus faire mon métier parce que j'aime bien mon métier. Maintenant, je ne peux plus le faire, on ne peut plus le faire dans l'amour du travail. Parce que c'est de la rentabilité. Moi, cela ne m'intéresse plus de travailler dans des conditions pareilles. C'est pour cela que j'essaie de me remettre dans une passion à moi qui est le sport. »
   Le sujet n° 9 dit : « Donc, en fait, comme je ne m'entendais pas avec mon chef et que je ne savais pas non plus si mon couple allait durer : avec ma femme, il y avait des hauts et des bas, je ne savais pas trop ce que j'allais faire, donc j'ai engagé ce bilan et je voulais absolument me retrouver dans la musique. »
2. La crédibilité renvoie à la rigueur dans le processus de recherche. Elle s'étudie à partir d'observations prolongées dans le domaine ou de co-analyses de la recherche, qui proviennent des sujets ou des chercheurs. La transférabilité concerne la généralisabilité des données à d'autres échantillons. La constance interne concerne la consistance des résultats quels que soient le moment, la méthode d'analyse et le chercheur impliqué. Enfin, la fiabilité porte sur l'analyse des biais inhérents à la recherche employée.

– dans le paradigme constructiviste, une plus grande valeur est accordée à la signification des résultats et à leur authenticité. On se situe alors dans la lignée de Dilthey (1950), qui a préconisé l'impossibilité d'appliquer les méthodes expérimentales aux sciences de l'homme, et la nécessité d'une approche humano-historique pour comprendre la signification des phénomènes sociaux. Relayé par le courant phénoménologique (Husserl, 1913), puis par des auteurs comme Boudon (1984), ce paradigme dit compréhensif réfute l'existence d'une réalité extérieure au sujet et privilégie l'empathie comme mode de compréhension du vécu humain.

S'il semble aujourd'hui qu'une synthèse épistémologique n'a pas encore eu lieu (Lagache [1981] a été un artisan dans ce sens mais n'a guère créé d'émules), un consensus semble se dessiner en ce qui concerne le rapprochement entre les démarches qualitatives et quantitatives. Cette perspective unifiée est devenue possible grâce à l'explicitation des procédures de la recherche qualitative. Par exemple, Schilling (2006) a proposé un schéma d'analyse qualitative en cinq étapes, dit « en spirale » : enregistrer les données ; condenser l'information ; analyser le contenu ; coder les protocoles ; interpréter les résultats. Chaque étape fait l'objet d'une formalisation qui spécifie les questions à se poser et les attitudes à adopter, tout en préservant l'originalité de la démarche qualitative qui se veut flexible, idiosyncrasique et complexe. En allant plus loin dans l'exploitation des données, Hanson *et al.* (2005) ont proposé une réflexion sur les stratégies d'intégration des approches qualitatives et quantitatives. Il existe ainsi plusieurs options où une approche peut venir en confirmation d'une autre dans un cadre pensé de façon séquentielle ou parallèle. Certains auteurs, comme Heppner et Heppner (2003) suggèrent un mode d'emploi : « Les approches qualitatives et orientées vers la découverte s'avèrent particulièrement utiles lors des premières étapes de la recherche sur les processus d'accompagnement professionnel. » Néanmoins, les travaux menés dans le domaine vocationnel (Hanson *et al.*, 2005) laissent entrevoir de multiples scénarios pour une démarche de recherche ouverte sur la compréhension des phénomènes. Les perspectives offertes par la méthode de l'autobiographie de la carrière future, proposée par Rehfuss (2009), constituent une des voies actuellement les plus innovantes pour standardiser une approche qualitative avec une rigueur comparable à celle d'une approche quantitative.

Les principaux résultats sur l'évaluation du conseil en orientation et du bilan de compétences

Un certain nombre de travaux sont régulièrement publiés, présentés ou cités, par les organismes financeurs ou les structures de bilan elles-mêmes. Il apparaît qu'assez rarement, pour des raisons de moyens ou de technicité, la méthodologie adoptée prend en compte les points d'ancrages évoqués précédemment. Le plus souvent, les enquêtes s'appuient sur des indicateurs de satisfaction subjective,

assortis de questions diverses sur la nature des changements perçus et évalués uniquement en situation postbilan. Les constats aboutissent pour la plupart à un niveau élevé ou très élevé de satisfaction (généralement, plus de 90 %) assorti de commentaires positifs. Comme nous l'avons précédemment signalé, l'analyse du changement suite à un bilan ne peut se limiter à l'évaluation subjective de la qualité des séances. On dispose, néanmoins, pour être pleinement informé sur cette question, de recherches standardisées nord-américaines et françaises.

La question de l'évaluation des pratiques d'orientation est une tradition dans les pays anglo-saxons, très attachés à la démonstration de l'efficacité des approches et à l'abondance d'études empiriques. Le volume de recherches publiées a permis de réaliser des méta-analyses qui renseignent sur les effets selon les modes d'intervention et selon les différents types de modérateurs possibles. Oliver et Spokane (1988) puis Whiston *et al.* (1998) ont réalisé les deux les plus instructives à cet effet, sur deux périodes différentes. Les résultats observés sont sensiblement les mêmes : un effet positif général mais modéré est constaté, la taille de l'effet étant le plus souvent comprise entre + 0.50 et + 1.00. Les résultats semblent relativement consistants pour les différentes formes d'accompagnement, avec un bonus pour l'accompagnement individualisé et une minoration pour les interventions qui se déroulent en l'absence d'un professionnel. Ces résultats sont néanmoins trop généraux pour conclure, car ils intègrent aussi bien des programmes d'orientation pour adolescents que d'autres pour adultes, avec des formats d'intervention très variés (comportant aussi bien de l'information, de la guidance informatisée que de l'accompagnement par un professionnel). On est donc, a priori, dans un schéma assez différent du bilan de compétences.

Bien que récente, la prestation de « bilan de compétences » a fait l'objet, en France, d'un plus grand nombre de recherches évaluatives. Sans doute faut-il y voir l'expression d'une recherche de légitimation agrémentée d'un attrait pour une prestation originale que beaucoup, à l'étranger, nous envient. Analysant leurs formats, Lemoine (2005*a*) est amené à distinguer les effets sur la formation, l'emploi et la carrière, des effets psychologiques. Les premiers intéressent beaucoup l'économiste et le gestionnaire, à une époque où tous les leviers sont bons pour tenter de réduire les coûts et d'augmenter la fluidité du marché de l'emploi. Les seconds se trouvent plus au cœur des questions sur l'évolution psychologique, en particulier le changement vocationnel.

Les effets sur la formation, l'emploi et la carrière, sont observables à partir de critères de statut ou de rapport à des dispositifs : taux d'abandon en formation, réussite d'un parcours qualifiant, mobilité professionnelle, durée de recherche d'emploi. Le bilan de compétences, de ce point de vue, complète la palette des outils de gestion des ressources humaines et les dispositifs d'aide au retour à l'emploi. Il est susceptible de constituer une plate-forme facilitatrice des processus de transition, optimisant les décisions et évitant, autant que faire se peut, les parcours

de carrière erratiques. Pour autant, la définition d'indicateurs homogènes et bien circonscrits n'est pas des plus aisées : elle suppose de plus une délimitation temporelle des effets constatés et une démonstration de l'imputation causale. Dupiol (1996) a tenté d'observer les conséquences des bilans de compétences selon l'origine du financeur, un organisme paritaire ou une entreprise. Il y montre que si l'origine du financement n'a pas d'impact sur l'entrée en formation (30 % dans les deux cas), elle génère par contre une différenciation nette sur le plan de la mobilité interne et externe (20 % dans le cas d'un financement paritaire, 40 % dans le cas d'un financement entreprise). Ce résultat illustre que comprendre un effet nécessite une analyse du contexte prébilan, de la demande ou de la commande, et des enjeux du bilan pour les différents acteurs qui y sont, de près ou de loin, impliqués. Comparant différents dispositifs d'aide à l'insertion, Ferrieux et Carayon (1998) ont montré que le bilan de compétences aboutit à un taux d'emploi (48 %) légèrement supérieur que d'autres mesures comparables. Dans une autre recherche qui compare l'évolution du statut de bénéficiaires de bilans de compétences six mois après la prestation, Gaudron *et al.* (2001) ont montré que 73 % des personnes sont en emploi ou en formation, avec une nette proportion d'emploi pour ceux qui étaient préalablement salariés (45 % contre 27 %). Le bilan de compétences semble donc, en résumé, faciliter l'insertion ou la mobilité professionnelle dans des proportions mesurées et sans qu'il soit clairement envisageable, en l'état, d'attribuer cette mobilisation à l'effet propre de la prestation.

L'analyse des effets psychologiques des bilans de compétences repose sur de nombreuses données et sur de prolifiques commentaires. La référence à un schéma cartésien conduirait à distinguer les variables vocationnelles, qui sont liées aux objectifs du bilan, des variables personnelles qui touchent plutôt le rapport à soi et le bien-être subjectif. Les premières seraient plus en phase avec les objectifs énoncés dans la loi, avec une finalité axée sur le projet professionnel ou de formation, ou bien l'insertion professionnelle. Pour les secondes, il est admis que le bilan de compétences n'a pas vocation à s'inscrire dans le champ de la thérapie et ne peut proposer une forme de pansement social face aux vicissitudes du monde du travail. Mais cette distinction, vocationnelle et personnelle, ne résiste pas à l'examen critique des notions, car des convergences fortes existent entre ces orientations; comme l'indiquent Guichard et Huteau (2001) : « Dans nos sociétés, où l'on considère que l'exercice d'une profession est un moyen de construire ce que l'on veut être, ces deux catégories de problèmes sont intrinsèquement liées. » De fait, les recherches sur les effets psychologiques du bilan ont souvent examiné un ensemble de variables psychologiques qui, comme cela a été mentionné précédemment, reflètent différentes facettes du concept de soi.

Les travaux de Ferrieux et Carayon (1998) ont porté sur les effets du bilan de compétences auprès de demandeurs d'emploi et ont consisté à apprécier l'évo-

lution à trois étapes (avant le bilan, immédiatement après et six mois après la fin du bilan). Les données montrent un effet notable du bilan à la fin de la prestation puis une légère érosion de l'effet six mois après. Ainsi, le sentiment de disposer d'un projet professionnel très précis passe de 10 % avant le bilan à 61 % juste après, pour retomber à 51 % six mois après le bilan. L'auto-évaluation des capacités de communications obéit à la même loi : croissance significative à l'issue de la prestation, puis légère décrue. Seule l'estime de soi, malgré une différence présentée comme significative, paraît moins marquée par l'impact de la prestation.

Kop *et al.* (1997) ont évalué quelques mois après un bilan de compétences les projets et les opinions de bénéficiaires. Très peu de personnes indiquent ne pas avoir de projet à l'issue (17,4 %), résultat dans des proportions proches des observations de Ferrieux et Carayon (1998). Le bilan est perçu comme utile sur le plan de l'orientation professionnelle mais les opinions sont plus tièdes pour ce qui concerne son effet sur le développement de la carrière ou l'insertion professionnelle. D'une façon générale, les opinions à l'égard du bilan de compétences apparaissent assez positives sans être pour autant dithyrambiques. La satisfaction générale paraît médiatisée notamment par l'âge des répondants et leurs attentes initiales ; les plus jeunes, recherchant une meilleure connaissance de soi, appréciant davantage le dispositif.

Les publications de Bernaud *et al.* (2006) et Gaudron *et al.* (2001) ont l'originalité d'avoir suivi de façon longitudinale un groupe de bénéficiaires de bilans de compétences, tout en les comparant à un groupe contrôle d'adultes engagés dans un dispositif de formation, et en ont évalué les effets modérateurs (Bernaud, 1998). La recherche s'est déroulée sur trois temps et a impliqué un ensemble de variables centrées sur le statut, le projet et les effets psychologiques, traitées à l'aide du modèle de l'analyse de la covariance. Les résultats montrent une taille de l'effet assez élevée avec une valeur de + 0.62 sur l'ensemble des variables mesurées après le bilan, et une légère érosion lors du retest à six mois (TE = + 0.44). Les résultats sont très positifs pour les variables relatives au label « image de soi » (TE = + 1.19). Les bénéficiaires d'un bilan ont enrichi leurs représentations d'eux-mêmes, produisant un plus grand nombre de descripteurs, particulièrement ceux qui sont en relation avec leurs intérêts professionnels et leurs caractéristiques de personnalité. Néanmoins, les productions rencontrent une certaine décroissance six mois après la fin du bilan. Les mesures d'autoconnaissance, appréciant différentes caractéristiques liées à la réflexion sur soi, à la clarté de l'image de soi et du projet professionnel, sont à la source d'un effet significatif, avec une taille d'effet plus modérée (TE = + 0.65) ; néanmoins, celle-ci est plus exemplaire pour la clarté du projet professionnel (TE = + 0.89). On remarquera que ces acquisitions sont relativement stables six mois après la fin du bilan. La prestation semble avoir, dans une moindre mesure, induit un changement de conduites dans le sens d'une mobilisation active (TE = + 0.47). Enfin, les résultats sont plus mitigés en ce qui

concerne le développement de l'estime de soi : l'effet n'est significatif que pour une seule des sous-échelles et la taille de l'effet est modeste (TE = + 0.16), même si elle semble se maintenir dans le temps. Ce dernier résultat, proche des observations de Ferrieux et Carayon (1998), montre que le bilan ne change que très partiellement le regard porté sur soi.

Complétant cette recherche à partir d'échantillons complémentaires et d'un paradigme similaire, Lemoine (2005*b*) montre, pour deux dispositifs voisins, mais à enjeux différents (bilans de compétences et bilans de compétences approfondis), que les effets observés sont proches de la recherche précédente : forte évolution dans la production de compétences, évolution moyenne des représentations de soi et de la dynamisation, et enfin peu d'effets sur l'estime de soi des bénéficiaires.

L'exposé des résultats des recherches sur le bilan de compétences et les prestations d'orientation des adultes conduit à conclure sur quelques points. Le bilan semble atteindre les objectifs qui lui sont assignés. Au-delà d'une satisfaction subjective très élevée, estimée à environ 90 % dans les enquêtes réalisées par différents organismes régionaux, ces recherches ont permis de démontrer que les prestations d'orientation des adultes ont des effets comparables à ceux qu'expriment les méta-analyses internationales sur les effets du conseil en orientation. L'impact sur le projet professionnel est notable, mais on note aussi le développement d'une capacité à s'analyser et à se présenter. Par contre, l'effet sur le soi affectif (estime de soi) apparaît plus modéré. Le bilan semble donc avoir modifié durablement deux composantes du concept de soi et suscite des changements apparemment durables, utiles pour l'évolution professionnelle et sans que l'on puisse l'assimiler à une prestation thérapeutique.

Deux limites actuelles peuvent être relevées. Si les tailles d'effet sont conséquentes suite à un bilan de compétences (une valeur d'au moins + 0.30 peut être vue comme un effet réel mais modéré), la marge de progrès dans l'évaluation de l'efficacité semble considérable. On peut estimer qu'une taille d'effet proche comprise entre +1.00 et 1.50 correspond à un effet très élevé qui justifie pleinement le financement de la prestation. Cette taille d'effet n'apparaît que pour un nombre réduit de bénéficiaires (environ un tiers), probablement ceux pour qui la prestation correspond pleinement à la demande. Par ailleurs, la plupart des recherches s'appuient sur des critères centrés sur l'individu dans une perspective statique. Ainsi sont abordés le concept de soi, le projet, le statut ou la satisfaction ; et sont peu mentionnés le développement du sens que les acteurs accordent à leur vie, les dynamiques évolutives de carrière, la prise de distance face aux normes, ainsi que des problématiques organisationnelles ou sociétales : comment le bilan de compétences réduit-il la discrimination hommes-femmes ? A quel point limite-t-il les inégalités sociales ? A quel degré favorise-t-il la coopération dans les équipes de travail ?

Comment améliorer l'efficacité du bilan de compétences ?

L'argument de cet article reposait sur trois points. Le premier souhaitait exprimer l'idée qu'il est indispensable de réaliser des enquêtes évaluatives de l'efficacité du bilan de compétences. C'est le moins que l'on doive aux bénéficiaires et aux financeurs, et cela répond à la nécessité de s'inscrire dans une politique générale de développement de la qualité et de légitimation des dispositifs d'accompagnement tout au long de la vie. Pour autant, les enquêtes réalisées localement sont souvent problématiques car elles s'appuient majoritairement sur des indicateurs de satisfaction ou des questions sur le projet mesurées en situation postbilan. Or ces éléments sont de piètres indicateurs des processus en jeu et sont susceptibles d'être entachés de multiples biais. Pour les dépasser, il faut encourager des protocoles quasi-expérimentaux tout en incluant des enquêtes qualitatives innovantes (par exemple, Rehfuss, 2009).

Le deuxième point de l'article repose sur le fait que, dans les recherches standardisées qui ont été menées, la démonstration d'un effet modéré du bilan de compétences a été relevée. Cet effet est suffisant pour légitimer la prestation et encourager à la pérenniser. Mais pour autant, l'effet est perfectible car une certaine variabilité interindividuelle le caractérise. Il semble que puissent s'exprimer des potentialités pour doubler la taille de l'effet observé. L'enjeu n'est pas seulement une bataille de chiffres. Un doublement de la taille d'effet correspond à un changement perçu comme majeur pour les intéressés, conduisant le plus grand nombre à passer d'un état d'incertitude ou d'indécision à un projet construit, élaboré et argumenté.

Le troisième argument concerne l'amélioration des effets du bilan de compétences. Cette question est cruciale pour que la belle aventure du bilan ne s'essouffle pas avec le temps. Cela passe, nous semble-t-il, par trois catégories d'actions. La première concerne la formation et le développement des compétences des acteurs du bilan. En dépit de procédures qui se sont professionnalisées depuis l'initiation de la loi, ce point reste perfectible compte tenu du caractère émergent de la profession, de la variabilité des politiques de formation d'un organisme à l'autre et des modèles d'intervention qui restent encore souvent empiriques. A ce titre, restent à développer l'acquisition de modèles d'intervention (ou « postures »), l'interprétation des outils de bilan et la supervision des professionnels. Il s'agit de répondre à un cahier des charges de « bonnes pratiques » respectant à la fois l'éthique et les avancées scientifiques. Les organismes financeurs ont, semble-t-il, un rôle à jouer dans l'encouragement du développement des compétences et dans la mise en place de systèmes de reconnaissance des praticiens qui s'y sont engagés.

La deuxième catégorie d'actions consiste à individualiser davantage le bilan en partant de modèles d'analyse de la demande plus élaborés. La théorie du conseil adaptatif (Bernaud et Coutard, 2009) peut servir de point d'ancrage dans cette optique. Il s'agit de considérer le bilan de compétences sous l'angle d'une ingénierie de conseil conduisant à des parcours individualisés et répondant à différentes demandes. Que des problématiques variées se posent en bilan (Multon *et al.,* 2007 ; Guénolé *et al.,* 2012) est un fait acquis. Une voie majeure pour améliorer l'efficacité du bilan se situe dans la conception d'un bilan sur mesure adapté à la problématique posée au départ. Faurie (2012) a fait des propositions dans ce sens à travers l'exposé de quatre formes d'accompagnement au projet professionnel : un accompagnement orienté « prise de décision », un second axé « choix de carrière, un métier ou des métiers pour moi ? », un accompagnement de type « informations sur les métiers et les formations », et un dernier centré sur le thème « harmonie du projet et connaissances de soi ».

Enfin, l'innovation dans les recherches est un point fondamental pour une meilleure efficacité du bilan de compétences. Cela passe par un repérage des processus en jeu (Bernaud, 1998), ou encore des ingrédients critiques impliqués (Brown *et al.,* 2003) qui favorisent le développement vocationnel des bénéficiaires. De nombreuses innovations peuvent également être envisagées en termes de méthodologie d'évaluation des compétences, de simulations de situations de travail ou de projets professionnels. Ces recherches sont encore dans une phase émergente car, comme le signalaient Gysbers *et al.* (2000), « bien qu'il existe de nombreuses études sur les procédures utilisées en psychothérapies, on ne sait pratiquement rien sur les aspects du conseil en carrière qui sont efficaces ». ◆

Bibliographie

BACHER, F. 1982. *Les enquêtes en psychologie. Tome 2. Explication.* Lille, Presses universitaires.
BERNAUD, J.-L. 1998. « Les modérateurs des effets du bilan de compétences : une approche individuelle et situationnelle ». *Revue européenne de psychologie appliquée*. N° 48, p. 263-273.
BERNAUD, J.-L. ; GAUDRON, J.-P. ; LEMOINE, C. 2006. « Effects of career counseling on french adults : an experimental study ». *Career Development Quartely.* N° 54, p. 241-256.
BERNAUD, J.-L. ; COUTARD, F. 2009. Individualiser l'accompagnement en orientation professionnelle : enjeux et méthodes. *Deuxième journée d'études de l'Association française de psychologie du travail et des organisations*. Dijon, 20 novembre.
BOUDON, R. 1984. *La place du désordre*. Paris, PUF.
BROWN, S.-D. *et al.* 2003. « Critical ingredients of career choice interventions : more analysis and new hypothesis ». *Journal of Vocational Behavior*. N° 62, p. 411-428.
CAMPBELL, D.-T. ; STANLEY, J.-C. 1963. « Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching ». *Dans :* N.-L. Gage (dir. publ.). *Handbook on Research on Teaching,* Chicago, Rand McNally.

DILTHEY, W. 1950. *Le monde de l'esprit.* Paris, Aubier.
DUPIOL, P. 1996. « De l'usage et des effets du bilan de compétences pour les salariés ». *L'orientation scolaire et professionnelle.* N° 25, p. 441-453.
FAURIE, I. 2012. « Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel ». *Psychologie du travail et des organisations,* à paraître.
FERRIEUX, D. ; CARAYON, D. 1998. « Evaluation de l'aide apportée par un bilan de compétences en termes d'employabilité et de réinsertion de chômeurs de longue durée ». *Revue européenne de psychologie appliquée.* N° 48, p. 251-259.
GAUDRON, J.-P. ; BERNAUD, J.-L. ; LEMOINE, C. 2001. « Evaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences ». *L'orientation scolaire et professionnelle.* N° 30, p. 485-510.
GAUDRON, J.-P. ; CAYASSE, N. ; CAPDEVIELLE, N. 2001. « Bilan de compétences et transition professionnelle : réduire ou produire de l'incertitude ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle.* N° 30, p. 87-108.
GELSO, C. J. ; FRETZ, B.-R. 1992. *Counseling Psychology*. Orlando, Harcourt.
GOLDMAN, L. 1990. « Qualitative assessment ». *The Counseling Psychologist.* N° 18, p. 205-213.
GUBA, E.-G. ; LINCOLN, Y.-S. 1982. « Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry ». *Educational Communication and Technology Journal.* N° 30, p. 233-252.
GUÉNOLÉ, N. ; BERNAUD, J.-L. ; GUILBERT, L. 2012. « L'accompagnement à la recherche d'un emploi : enjeux, modèles et perspectives de recherche ». *Psychologie du travail et des organisations,* à paraître.
GUICHARD, J. ; HUTEAU, M. 2001. *Psychologie de l'orientation*. Paris, Dunod.
GYSBERS, N.-C. ; HEPPNER, M.-J. ; JOHNSTON, J.-A. 2000. « Le conseil à la carrière : une perspective "au long de la vie" ». L*'orientation scolaire et professionnelle*. N° 29, p. 91-115.
HANSON, W.-E. *et al.* 2005. « Mixed methods research designs in counseling psychology ». *Journal of Counseling Psychology.* N° 52, p. 224-235.
HEPPNER, M.-J. ; HEPPNER, P.-P. 2003. « Identifying process variables in career counseling : a research agenda ». *Journal of Vocational Behavior*. N° 62, p. 429-452.
HUSSERL, E. 1913. *Idées directrices pour une phénoménologie.* Paris, Gallimard.
HUTEAU, M. ; LOARER, E. 1992. « Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 21, p. 47-74.
KIRSCHNER, T. ; HOFFMAN, M.-A. ; HILL, C.-E. 1994. « Case study of the process and outcome of career counseling ». *Journal of Counseling Psychology.* N° 41, p. 216-226.
KOP, J.-L. *et al.* 1997. « L'évaluation des effets du bilan de compétences par les bénéficiaires. Résultats d'une enquête nationale ». *Connexions*. N° 70, p. 95-108.
LAGACHE, D. 1981. *L'unité de la psychologie*. Paris, PUF.
LEMOINE, C. 2005*a. Se former au bilan de compétences*. Paris, Dunod.
LEMOINE, C. 2005*b.* « Bilan de compétences et qualité de l'orientation continue ». *Risorsa Uomo, Rivista di Psicologia del Lavoro e dell'Organizzazione.* N° 11, p. 11-23.
LIPSEY, M.-W. ; WILSON, D.-B. 1993. « The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment. Confirmation from meta-analysis ». *American Psychologist.* N° 48, p. 1181-1209.

McNatt, D.-B. 2000. « Ancient Pygmalion joins contemporary management : a meta-analysis of the result ». *Journal of Applied Psychology.* N° 85, p. 314-322.
Morrow, S.-L. 2005. « Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology ». *Journal of Counseling Psychology.* N° 52, p. 250-260.
Multon, K.-D. *et al.* 2007. « A cluster-analytic investigation of subtypes of adult career counseling clients : toward a taxonomy of career problems ». *Journal of Career Assessment.* N° 15, p. 66-86.
Oliver, L.-W. ; Spokane, A.-R. 1988. « Career-intervention outcome : what contributes to client gain ? ». *Journal of Counseling Psychology.* N° 35, p. 447-462.
Rehfuss, M.-C. 2009. « The future career autobiography : A narrative measure of career intervention effectiveness ». *The Career Development Quarterly.* N° 58, p. 82-90.
Schilling, J. 2006. « On the pragmatics of qualitative assessment ». *European Journal of Psychological Assessment.* N° 22, p. 28-37.
Whiston, S.-C. ; Sexton, T.-L. ; Lasoff, D.-L. 1998. « Career-intervention outcome : a replication and extension of Oliver and Spokane 1988 ». *Journal of Counseling Psychology.* N° 45, p. 150-165.