
Définition du bilan de compétences

Le bilan est le plus souvent considéré comme un outil, parfois comme une démarche, de mise en valeur de l'expérience propre d'un employé dans un but de mobilité professionnelle. Cette mobilité peut se dérouler dans le cadre de l'entreprise (mouvement interne) ou dans l'objectif de la quitter : que ce départ provienne de la volonté de la personne ou au contraire d'une demande de l'entreprise va entraîner des conséquences importantes sur le processus de mise en place du bilan de compétences.

D'un point de vue institutionnel (Commission européenne, 2000, p. 31), le bilan de compétences se fixe un « *objectif [...] de permettre au salarié de cerner ses compétences professionnelles et personnelles ainsi que sa motivation et ses aptitudes de manière à faciliter ses projets professionnels et éducatifs ainsi que sa carrière* ». Il a pour originalité, en France, d'être un outil national défini et géré conformément à la législation. Son cadre économique est axé sur le marché du travail et sur les entreprises. Il s'agit d'assurer l'information en retour du

travailleur sur des questions de compétences en vue de favoriser une formation complémentaire ou l'évolution de carrière du salarié. Cependant, à l'issue de la procédure du bilan de compétences, il n'est pas établi une reconnaissance officielle des compétences d'une personne en vertu d'une norme de qualification. Le bilan a pour but de faciliter l'édification d'un projet professionnel mieux à même de faire face aux éventuelles insuffisances de qualifications ou *a contrario* de mettre en valeur les compétences méconnues d'une personne, dans un environnement économique et social en perpétuelle mutation. Pour permettre une éventuelle adaptation aux contraintes professionnelles, le bilan s'analyse comme une étape stratégique. Au cours de cette étape, une prise de mesure du temps peut être faite mais elle correspond surtout à un moment de recul dans le quotidien professionnel où l'individu examine les solutions qui lui sont offertes. C'est pourquoi le bilan de compétences constitue une étape d'appropriation par le salarié de son projet professionnel. On comprend aussi le rôle déterminant que possède le professionnel de la formation qui met en place à titre individuel ou collectif un tel processus. Au questionnement fondamental dans lequel se trouve l'employé (« de quoi sera fait mon avenir professionnel ? ») avec toutes les implications psychologiques (« serais-je capable de trouver une voie nouvelle qui me convienne? ») et matérielles (« et l'avenir de mes proches qui dépendent du fruit de mon travail? »), le professionnel doit répondre avec tact et précision. Cet enjeu, qui peut être perçu par une partie des employés comme une remise en cause personnelle, doit être géré avec précaution.

Dans notre travail, nous tenterons de cerner les effets psychologiques mis en jeu dans le processus cognitif du BC, tout en tenant compte des conditions réelles (économiques, sociales) dans lesquelles s'insère le bilan. Sur un plan méthodologique, il doit être en effet remarqué que le bilan de compétences a pour particularité d'être un outil de psychologie du travail qui a été consacré par la politique publique de l'emploi dans notre pays depuis plus de vingt ans. Cette double nature peut être d'une part, une source de confusion pour les analyses scientifiques qui ont parfois des difficultés à distinguer l'évaluation des compétences telle que définie dans un cadre théorique ou expérimentale et de l'autre part, des mesures pratiquées dans le cadre des différents types de bilan de compétences mis en place dans le cadre de la politique de l'emploi ?

1. La notion de compétence

Avant de tenter de définir la notion de compétence du point de vue de la psychologie du travail, il convient au préalable de souligner la difficulté pour le psychologue d'évaluer certaines capacités d'action réalisées par un individu dans le champ professionnel en les interprétant – par voie d'extrapolation – comme des « compétences ». Dans le cadre du BC, le conseiller-bilan considère les faits relatés par le bénéficiaire comme des éléments objectivables, des variables rendues en quelque sorte indépendantes de leur réalisation pratique au sein de l'entreprise. De plus cette mise en pratique des compétences s'effectue dans un environnement professionnel propre à chaque entité et susceptible d'évolutions décidées - non par le salarié ou par l'entité - mais par la nécessité de répondre aux exigences du marché (évolutions en termes de clientèle, de concurrence ou d'innovations technologiques).

1.1. La notion de compétence définie par une pratique

Dans le domaine du travail, la compétence caractérise les capacités potentielles ou effectives des travailleurs pour agir efficacement en fonction des exigences liées à leur emploi en fonction du contexte des entreprises. A l'instar de Lemoine (2010, p. 23), qui souligne combien la notion de compétences est « ambiguë puisque spontanément des compétences renvoient à celui qui les possède alors que leur mise en œuvre, seule observable, dépend du milieu et des conditions extérieures », nous constatons que la notion de compétence est essentiellement issue de la pratique des entreprises post-tayloriennes et qu'elle n'est pas exempte d'enjeux idéologiques. Comme le souligne Gilbert (2006), il s'agit d'un « *concept nomade* » qui comprend une pluralité de significations en usage dans différents champs disciplinaires (psychologie, sciences de l'éducation et de l'orientation, sciences de gestion...) et faisant l'objet d'enjeux sociaux (politique, organisationnel, formation professionnelle, etc.). Ainsi, s'il peut sembler vain de chercher une définition universelle à la compétence, nous mettrons ici en avant les principales caractéristiques de cette notion telle qu'elle s'est développée en France.

Récemment, Aubret (2011, p. 148) souligne un certain désarroi de la part des auteurs scientifiques quant à l'absence d'une définition scientifique fondée de la compétence, lorsqu'il constate que la notion de « *compétence s'est progressivement imposée dans le vocabulaire de la gestion des ressources humaines sans toutefois que l'on puisse percevoir une unité de significations dans les usages de ce terme comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises (Aubret, Gilbert & Pigeyre, 1993)* ».

De surcroît, ce flou dans la définition de la compétence laisse une place à de nombreuses manipulations ou quiproquo possibles. Si la compétence est jugée comme un élément observable objectivement par certains acteurs importants tels que le MEDEF, la notion de compétence ne mériterait-elle pas d'être validée par la communauté scientifique ou du moins ne pourrait-on pas dégager une terminologie, prise sous la forme d'une acception commune qui s'établirait dans la pratique des professionnels de la formation ?

Pour comprendre pourquoi il est difficile de donner une définition unique de la compétence, il convient selon nous de comprendre comment cette notion a été construite avant d'être institutionnalisée. Pour certains auteurs tels que Coulet (2011, p. 30), la notion de compétence appartient à l'origine au vocabulaire du « management » et mérite d'être « *encore travaillée théoriquement afin de lui donner le statut d'un véritable concept scientifique* ». Partant de là, l'auteur constate que la compétence, en tant qu'objet de recherche, est l'enjeu de débats entre différents champs épistémologiques d'une part (psychologie, sociologie, sciences de la gestion) et a été appropriée par le champ institutionnel d'autre part. Cette appropriation par le champ institutionnel s'est faite en tant que dispositif d'action publique, dans le cadre de la formation professionnelle à partir des années 1990. De notre point de vue, l'analyse de la littérature sur le sujet ne met qu'insuffisamment en lumière cette double affiliation de la notion de compétence, ce qui laisse naître certains équivoques. A cet égard, Danvers (2009, p. 72) retient la définition prudente de Joras (2007) selon laquelle la compétence est « *l'ensemble des savoirs mobilisés et mobilisables dans une situation de travail* ». Cette définition peut sembler vague mais elle a le mérite de pointer le caractère de processus que revêt la compétence. En effet, le concept de compétence est par nature « flexible » : cette dernière n'est identifiable que de manière relative car elle est le fruit du contexte professionnel où le salarié se trouve et déploie ses savoirs professionnels en fonction des missions qu'il doit réussir. L'entreprise, de son côté, fait appel à des personnes capables

de remplir les missions, mais qui possède aussi un socle de savoirs et d'expériences professionnelles lui permettant d'évoluer en cas de besoin.

Au total, nous constatons que la pratique sociale est à l'origine de la notion de compétence, qui « *tend à acquérir une forme de solidité sociale au fur et à mesure de son objectivation comme repère utilisé dans les modes de qualification et de gestion des ressources humaines. La compétence devient une règle socialement construite explicitée autant dans des outils de gestion que dans des accords collectifs d'entreprises et de branches, même si cet usage social est devenu pour les uns une réalité pérenne* » (Lichtenberger, In Allouche, 2003).

Bien que la compétence soit reconnue, employée dans le domaine de la psychologie du travail et citée par le corpus des textes juridiques, cette notion n'a pas pour autant fait l'objet d'un débat scientifique rigoureux et n'est pas juridiquement définie par une norme. En fait, il s'agit plutôt d'un concept à « *valeur exploratoire* » (ibid.). En tout état de cause, pour comprendre la notion de compétence, il semble nécessaire de tenir compte de la transformation du modèle professionnel actuel qui conduit à une responsabilisation de « *l'individu et de ses caractéristiques personnelles, confirmant par là les normes sur lesquelles fonctionne la société libérale. Ainsi les transformations du travail et l'épanouissement de la pensée libérale se conjuguent-ils pour promouvoir l'idée de la compétence comme principe causal* » (Curie, 1998, p. 141).

1.1.a. De la notion de qualification à l'émergence de la notion de compétence

Il semble que la meilleure méthode pour cerner une notion à la fois très utilisée dans la pratique et peu interrogée sur le plan théorique, soit d'emprunter le chemin de l'analyse historique. Ce chemin permet de mieux comprendre, comme le souligne Dolz (2002), comment cette notion s'est répandue depuis les années 1980 dans le monde du travail et de la formation professionnelle avec tant de succès.

Sur un plan historique, dans le système français des relations professionnelles, la notion de *qualification* est apparue pour la première fois après la Seconde Guerre mondiale. Elle est étroitement associée aux grilles qui sont parties intégrantes des conventions collectives mises en place après 1945 (Tallard, 2002). Elles sont en partie le résultat d'une négociation par branche professionnelle qui a établi une hiérarchie des métiers et des salaires

légitimes. Dans ce système, le salaire est conditionné essentiellement par la qualification du salarié et de son ancienneté correspondant à son expérience : la fameuse « grille des salaires » (Meurs et Skalli, 1997). Dans cette mesure, elles sont ancrées dans une histoire et une culture de branche et à ce titre les grilles de salaires constituent le pivot de l'identité professionnelle des branches. En effet, il existe en France un double niveau de négociations salariales : les négociations de branche, au cours desquelles sont négociés les grilles de classification et les minima conventionnels, et les négociations annuelles d'entreprise avec les représentants syndicaux, qui ont pour objet les salaires effectifs. Cette négociation lie étroitement le salaire à la place qu'occupe un salarié dans la grille. Cette double légitimité est par ailleurs conférée par le fait qu'issues d'une négociation, les qualifications définies expriment un compromis accepté par l'ensemble des acteurs. Politiquement, ce compromis s'est articulé autour de deux modèles, celui du *métier* puis celui du *poste de travail* tenu par les Ouvriers spécialisés, ces références permettant de souligner le caractère collectif de ces grilles.

Partant de là, nous constatons avec Danvers (2009, p.463), le caractère « officiel » qui donne une tournure institutionnelle à la notion de qualification. Premièrement, la qualification apparaît comme l'expression d'un besoin du système économique de classer les salariés dans des catégories professionnelles et statutaires. Secondement, cette notion correspond à une formalisation par le système éducatif d'un niveau de connaissances matérialisé par un diplôme. Comme le signale Alaluf (1986), la qualification est définie dans un cadre institutionnel, issue d'une négociation paritaire entre la direction et les syndicats d'une entreprise ou d'une branche : « *La qualification se rapporte aux capacités nécessaires pour occuper un poste ou un emploi, alors que la classification implique leur classement en un ordre relatif. Les classifications professionnelles sont donc un système de classement et de hiérarchisation des différentes capacités de travail, appelées qualifications, qui peuvent déterminer la hiérarchie des salaires* ».

On comprend bien que ce modèle, créé dans un monde économique de croissance continue (la période des « Trente Glorieuses »), permette aux salariés d'une part d'acquérir une stabilité de leur statut et une visibilité sur leur progression de carrière, et d'autre part, permette aux dirigeants de mettre en place une gestion, essentiellement quantitative, des ressources humaines. Un tel modèle peut par contre se montrer « rigide », en cas d'évolution du contexte économique nouvellement concurrentiel, car il dépend d'un long processus de négociations dans chaque entreprise et au niveau de la convention collective. Par ailleurs, les qualifications

associées à tel ou tel poste de travail sont de nature collective. Elles créent des catégories de salariés fixes qui limitent une approche individuelle de la gestion de carrière, *a fortiori* des besoins de formations individuels.

Or, ce modèle, qui s'appuie sur le cadre de la négociation collective instauré après la Seconde Guerre mondiale, est mis à mal par la crise des années 1970 qui entraîne la fin de la croissance économique continue : les entreprises doivent s'adapter à une demande moins élevée tandis que la concurrence Européenne, puis Mondiale, s'intensifiait. Pour s'adapter à ce nouveau contexte, les entreprises se sont réorganisées pour améliorer productivité et qualité des produits et services. A cette fin, la qualification professionnelle par branche ne semble plus, dans des années 1980, être la solution à la problématique propre à chaque entreprise.

Dans cette perspective nouvelle et sur un plan théorique, Zarifian a dès cette période (Stankiewicz, 1988) mis en avant, dans un certain nombre de groupes industriels élaborant une stratégie de « sortie de crise par le haut », les éléments d'un nouveau modèle de gestion de la main-d'œuvre qu'il nomme le « *modèle de la compétence* » (Zarifian, 2001). Ce modèle est fondé sur l'importance de la stratégie de qualité sur laquelle s'appuie une nouvelle organisation du travail et un nouveau mode de mobilisation de la main-d'œuvre. Ce dernier est centré sur la responsabilisation des salariés autour d'objectifs et sur la définition de formes d'initiatives qui leur sont données. Selon cet auteur, il faut admettre que la compétence est une approche nouvelle de la qualification professionnelle. La formation professionnelle est devenue un des instruments de mise en place de cette politique.

En pratique, dans le cadre des démarches de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (**GPEC**) (Thierry & Sauret, 1993), la notion de compétence s'est substituée peu à peu à celle de qualification au milieu des années 1980, créant un lien entre les études prévisionnelles de stratégie des entreprises et l'anticipation d'actions de gestion individuelle de formation (Gilbert, 2011). En définitive, l'apparition de la notion de compétence prend acte de la mobilité accrue des salariés, de la fin des carrières continues au sein d'une organisation, de *qualification acquises* par une personne à vie.

Selon nous, le concept de compétence intègre les changements du modèle économique en assignant à un travailleur un *capital* de savoirs qu'il possède à l'issue d'une formation initiale – et le concept innove en cela par rapport à celui de qualifications – et qu'il se doit d'entretenir par des actions de *formations continues*. Les acteurs de la formation utilisent depuis peu le terme *permanent* qui nous laisse dubitatif quant à la possibilité pour un salarié

de travailler et de se former simultanément, et de s'améliorer en valorisant ses expériences professionnelles et personnelles. Ainsi, les compétences intègrent une nouvelle dimension du temps de travail dans un contexte technologique qui amoindrit les barrières entre le temps passé au travail et le temps personnel. En ce sens, Chassart et Bosco (1998, p. 911), soulignent un des paradoxes de la notion de compétence qui vise à une meilleure *employabilité* des travailleurs, une insertion des demandeurs sur le marché de l'emploi alors que l'expérience professionnelle acquise au travail est essentielle pour acquérir des compétences.

Sur un plan institutionnel, tout comme le bilan de compétences, la GPEC a été consacrée par la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005 qui a introduit, à l'article L. 320-2 du code du travail, au sein d'un chapitre intitulé « *Gestion de l'emploi et des compétences. Prévention des conséquences des mutations économiques* » une nouvelle obligation triennale de négocier :

I- Dans les entreprises et les groupes d'entreprises au sens du II de l'article L. 439-1 qui occupent au moins trois cents salariés, ainsi que dans les entreprises et groupes de dimension communautaire au sens des deuxième et troisième alinéas de l'article L. 439-6 comportant au moins un établissement ou une entreprise de cent cinquante salariés en France, l'employeur est tenu d'engager tous les trois ans une négociation portant sur les modalités d'information et de consultation du comité d'entreprise sur la stratégie de l'entreprise et ses effets prévisibles sur l'emploi ainsi que sur les salaires. La négociation porte également sur la mise en place d'un dispositif de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, sur laquelle le comité d'entreprise est informé, ainsi que sur les mesures d'accompagnement susceptibles de lui être associées, en particulier en matière de formation, de validation des acquis de l'expérience, de bilan de compétences ainsi que d'accompagnement de la mobilité professionnelle et géographique des salariés.

L'objectif est « *d'inciter les entreprises à traiter, en amont, les évolutions de l'emploi* ». Selon Gournac (2004, p. 2), rapporteur au Sénat, cela permettrait aux salariés de s'adapter à l'entreprise, plutôt que de perdre leur emploi faute de l'avoir prévu. La gestion des emplois et des compétences est désormais étroitement liée à la stratégie de l'entreprise : elle est un outil d'adaptation aux conséquences des changements d'organisation intervenus. L'introduction d'une obligation de négociation tous les trois ans portant sur la gestion prévisionnelle de l'emploi par la loi a constitué une novation. Elle donne un aspect positif aux

actions de formation en les mettant en place en dehors des périodes de crises économiques, qui sont caractérisées par des licenciements massifs. Dans ce cadre, le bilan de compétences qui est une des actions définies dans la palette de la formation professionnelle, voit son rôle positif accentué.

Cependant, d'un point de vue institutionnel (Rapport des députés - Panafieu & Dord, 2004), il faut bien comprendre que la gestion des compétences n'est que le troisième stade d'un modèle de gestion des entreprises qui comprend :

- En premier lieu, une obligation de consultation des salariés via le comité d'entreprise en cas de changement de stratégie décrit plus haut ;
- En second lieu, la mise en place d'un accord portant sur un dispositif prévisionnel des emplois et des compétences selon les besoins sans cesse réactualisés de l'entreprise ;
- Enfin, viennent les « *mesures d'accompagnement* », c'est-à-dire les actions de formation que sont la VAE, la mobilité et le bilan de compétences.

Pour les pouvoirs publics, la GPEC a pour objectif premier et prioritaire la sauvegarde de l'emploi alors que le bilan de compétences n'est qu'un outil parmi les autres. C'est pour cette raison que, chez de nombreux auteurs, la question relative à la notion de compétence n'est pas posée en terme d'une définition inaugurale (« qu'est-ce que la *compétence*, qu'est qu'un individu *compétent* ?). D'emblée est plutôt posée la déclinaison purement descriptive des différentes « *combinaisons de capacités ou d'aptitudes pour résoudre un problème donné* » selon la définition habituellement utilisée de Le Boterf (1994). Pour lui, la compétence est définie par le biais, selon nous formaliste, d'un répertoire typologique d'attributs où la notion de *savoir* sert de clé à une *action* qui lui est accolée (d'où la multiplicité des doubles verbes transitifs : *savoir-faire*, *savoir-être*, *savoir-agir*, *savoir-mobiliser*, *savoir-intégrer*, *savoir-transférer*, *savoir-comprendre*, etc.).

De notre point de vue, il existe ainsi une difficulté dans le fait que ce « catalogue de savoirs-faires » n'est pas explicité de manière scientifique. Il semble que ces termes soit énoncés comme des évidences qui proviennent du sens commun. A ce titre, Coulet (2011) s'appuie sur des exemples précis que nous reproduisons : « lorsque De Montmollin (1984) propose de définir la compétence comme un « *ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau* » (p. 122), on se situe résolument du côté d'une approche cognitive. À l'autre extrême, en énonçant que « *définir et reconnaître la compétence*

d'un salarié ne résultent pas d'un choix définitif ni d'une évidence ; c'est le résultat, fragile et dynamique, d'une négociation invisible entre des acteurs variables et à des niveaux différents » (Defélix, 2005, p. 8), l'auteur nous invite clairement à adopter une approche essentiellement sociale de la compétence. » (2011, p. 5)

Fédérini (2007) rejoint en ce sens Coulet (1998) pour remarquer que la compétence a largement débordé la sphère professionnelle pour atteindre d'autres champs tels que l'appréhension de la politique. Dans un monde où la technique prend une place prééminente dans la capacité des agents sociaux à agir, la compétence mesure la façon dont sont « équipés » les individus face à cette difficulté : il peut s'agir d'un « *portefeuille de compétences* » (Aubret, 1991).

1.1.b. Approche sociologique de la compétence

Au vu des dimensions sociales et institutionnelles qui fondent le bilan de compétences, il nous semble ici pertinent d'élargir nos perspectives théoriques à une approche sociologique, même si elle peut se montrer radicale dans sa critique des enjeux sociaux. Dans cette perspective, Bourdieu, en parlant de « compétence spécifique », met la notion de compétence au centre de sa théorie du champ social. Il la définit entre autres en convoquant la compétence économique : « *loin d'être une simple capacité technique acquise dans certaines conditions, la compétence économique, comme toute compétence (linguistique, politique, etc.), est un pouvoir tacitement reconnu à ceux qui ont un pouvoir sur l'économie ou, le mot le dit, une sorte d'attribut statutaire* » (Bourdieu, 1980, p. 107). L'auteur se place donc dans une approche politique qui se superpose à la technique comme « filtre » sur les actions possibles que peut effectuer un individu au sein d'un champ social : il doit à la fois maîtriser des techniques particulières et se trouver dans une position sociale qui lui donne le statut pour agir. Dans son ouvrage sur *La noblesse d'Etat*, Bourdieu marque clairement sa préférence pour une approche multidimensionnelle de la compétence résultant du statut des individus dans l'échelle des positions sociale :

« La part faite à la capacité et à la dignité, au faire et à l'être, au technique et au symbolique, varie fortement selon la position hiérarchique des titres et des postes auxquels ils donnent accès : ainsi, dans les taxinomies officielles, les agents sont de plus en plus définis par ce qu'ils font, par les capacités ou les tâches techniquement définies qui sont inscrites dans leur

titre ou leur poste, à mesure que l'on descend dans la hiérarchie ; et de plus en plus, au contraire, par ce qu'ils sont, à mesure qu'on s'élève, comme si l'on demandait de moins en moins (relativement) de garanties techniques lorsque croît la dignité » (Bourdieu, 1989, p. 168).

Dans le domaine de la production des normes de compétences, Bourdieu a mis en exergue l'importance des rapports de domination : « les dominants tendent toujours à imposer comme nécessaires et légitimes les capacités dont ils ont la maîtrise et à inscrire dans la définition de l'excellence les pratiques dans lesquelles ils excellent ». (Ibid.)

En ce qui concerne le bilan de compétences, les sociologues portent leur analyse sur cette démarche dans le cadre des rapports de travail avec le contexte économique et social post-taylorien dans lequel elle se place (Bekourian, 1991). L'entreprise recourt au bilan de compétences sollicitant une « *forme d'individualité narcissique* » dans un contexte de déficit organisationnel. De plus, le concept de compétence implique profondément et personnellement l'individu, alors qu'en retour, l'entreprise apparaît comme le seul théâtre légitime de sa réalisation. Si le bilan peut, malgré tout, garder une fonction intégratrice pour le salarié, c'est par la reconnaissance d'un professionnalisme individuel qui s'intègre dans le professionnalisme collectif que l'entreprise aura su préalablement concevoir et mettre en œuvre.

Par ailleurs, la sociologie insiste sur l'intrication entre les éléments biographiques personnels et professionnels qui influencent dans un phénomène de réciprocité les *trajectoires* de vie dont la reconversion professionnelle peut-être une des forme « *bifurcation* » (Negroni, 2005). Cette approche n'est pas sans analogie avec la psychologie du travail puisqu'elle implique une analyse des facteurs personnels. Ainsi, lorsque l'auteur affirme : « *la réorientation professionnelle ne se résume pas à la construction d'un projet professionnel qui consisterait en la simple adaptation d'un individu à un nouvel emploi ; pour que la translation soit réussie, le projet doit être entendu comme projection de soi dans le futur* ». (Ibid., p.326). L'approche sociologique des « *life-course transitions* » et « *turning points* » (Hareven & Masaoka, 1988) définit certaines étapes comme des points charnières dans le cours d'une vie. Basée à partir d'une approche quantitative, les auteurs tentent de déterminer des marqueurs perceptibles du cours de la vie. Ce qui différencie essentiellement la sociologie de la psychologie est que l'analyse porte sur des catégories sociales alors que la psychologie tentera de définir des types psychologiques.

1.1.c. Le bilan de compétences du point de vue des sciences de gestion

Il existe pléthore d'ouvrages et d'articles à destination des professionnels où le bilan de compétences est considéré comme un des outils mis en œuvre par les entreprises dans le cadre d'une stratégie gestion des ressources humaines, particulièrement de la gestion des compétences. A cet égard, nous remarquons avec Koebel (2006) que le catalogue de l'Institut de l'Information Scientifique et Technique (INIST), organe du CNRS qui a pour mission de collecter, traiter et diffuser les résultats de la recherche scientifique, a recensé, entre 1990 et 2002, 2726 articles comportant le mot *compétence* dans le titre (les plus forts scores étant atteints entre 1998 et 2002 avec 250 à plus de 300 articles par an). Pour notre part, une recherche menée en 2011 sur la base Google Books - dans le domaine en langue française - retrouve plus de 160 ouvrages titrés « Bilan de compétences », tandis que le catalogue de la BNF – basé sur le dépôt légal en France - en recense 55. Koebel (2006) s'est quant à lui interrogé sur le sens de la compétence dans les ouvrages relatifs à la *gestion des entreprises*. Il s'appuie sur une approche critique car certains auteurs, à la fois enseignants et consultants, présentent la notion de compétence à l'aune d'un public de lecteurs (chefs d'entreprises et cadres des ressources humaines), qui sont aussi parfois des clients potentiels. Certains chercheurs universitaires de ce domaine n'hésitent pas en effet à mettre en pratique (contre rémunération) leur savoir au sein des entreprises : « *Une grande partie des producteurs d'ouvrages sont docteurs en sciences sociales ou en sciences de gestion (on y trouve aussi quelques psychologues du travail) ; ils sont souvent enseignants-chercheurs à l'Université dans ces disciplines, mais souvent aussi rattachés institutionnellement à des écoles de commerce. En dehors de ceux produits par des chercheurs qui traitent de ces questions dans leurs laboratoires respectifs, la plupart des ouvrages est destinée au monde de l'entreprise (p. 3) ».*

On peut affirmer que les sciences de gestion analysent les compétences d'un point de vue global que doit adopter une entreprise en termes de ressources humaines : la compétence individuelle est un facteur, parmi bien d'autres, nécessaires au bon fonctionnement de l'entreprise. Comme le précisent Rouby et Thomas (2004, p. 56) : « *Le management stratégique s'intéresse à la gestion stratégique des compétences organisationnelles (niveau macro), la GRH, à la gestion des compétences individuelles (niveau micro) et dans une moindre mesure collectives (niveau meso).* » Or, les compétences organisationnelles font appel à la fois à des ressources collectives et aux compétences individuelles qui influencent le

fonctionnement de l'entité. Par la suite, Le Boterf (2000) défend l'idée de la prise en compte de la *dimension collective* de la compétence, représentée par la somme des compétences d'individus formant un groupe au sein d'une organisation. L'auteur, en se basant sur une approche organisationnelle, distingue trois niveaux de compétence, qui sont issues des sciences de gestion :

1. L'équipe : une compétence collective se développe dans une équipe si ses membres savent partager ensemble les expériences ou élaborer des procédures communes face à des situations rencontrées régulièrement...

2. Les réseaux de compétences : une organisation repose sur une chaîne de compétences qui méritent d'être repérées (« *cartographie des compétences* »). Les compétences des uns et des autres forment ainsi un « *maillage* » de compétences. En conséquence, les plans de formation ne doivent plus être seulement élaborés par la direction en se cantonnant aux différentes catégories de personnels mais de façon stratégique entre les personnes employées au sein d'une équipe dans un souci du collectif.

3. La combinaison : Cette approche repose sur l'idée qu'il existe des correspondances entre des types de situations professionnelles et des types de compétences qui dépassent le cadre d'un poste auquel est rattachée une personne. Il convient alors de penser les compétences non pas en termes d'addition mais de *combinaison* entre une situation de travail rencontrée et les compétences disponibles répertoriées au sein de l'organisation. Cela permet une meilleure efficacité collective qui doit reposer sur une plus grande souplesse organisationnelle des ressources humaines.

Cette approche repose sur une vision qui met en valeur le savoir comme élément-clé de la réussite pour les entreprises : « *nous entrons dans une économie du savoir où la clé de la compétitivité, de l'innovation et de la rentabilité des investissements dépendra de façon croissante, de la combinaison entre le travail, le capital et le savoir.* » (Le Boterf, 1994, p. 10). Or, la notion de compétence est perçue comme une des solutions attrayantes dont disposent les ressources humaines pour permettre une meilleure flexibilité et anticiper les changements. Elle est censée favoriser les capacités d'adaptation et d'initiative des individus (*compétence*) plutôt que le contenu des emplois (ce qui renvoie à la notion antérieure de *qualification*).

Enfin, cet auteur insiste sur le fait que la compétence n'est pas un *état* mais un *processus* que met en place un individu pour répondre à une demande dans un contexte professionnel (p.

144). C'est par la mobilisation de ressources personnelles (savoirs, savoirs-faires, qualités, ressources physiologiques) et collectives (banques de données, réseaux d'expertise) que l'on peut évaluer la compétence d'une personne.

Dès lors, du point de vue des sciences de gestion, la notion de compétence ne peut être comprise que selon une définition opératoire (le travailleur interroge les savoirs en fonction des problèmes qui lui sont donnés à résoudre), une approche fiabiliste (la qualité d'une compétence dépend de la fiabilité humaine) et s'appuie sur une gestion des réseaux de compétences (la compétence devient une problématique du management). Cette approche théorique est soutenue par le contexte organisationnel et politique qui pousse les entreprises à considérer la compétence au niveau individuel depuis les années 1990 (GRH) et plus récemment sur le plan collectif (la GPEC).

1.1.d. Les éléments constitutifs de la compétence

En premier lieu, la notion peut être précisée en la mettant au regard d'autres éléments qui font partie intégrante de l'univers du monde du travail tels que les *aptitudes*, les *capacités* ou les *qualifications*.

- **L'aptitude** est une notion qui renvoie à un contrôle réalisé par une autorité professionnelle ou enseignante d'une capacité à réaliser une action ou une mission donnée de la part d'un individu. Elle s'évalue sur le mode binaire apte / inapte : l'application la plus connue en France concerne ainsi l'aptitude médicale au travail. Si le médecin du travail classe le salarié comme pouvant travailler ou au contraire le classe comme inapte à réaliser certaines tâches. Pour Danvers (2007, p. 5), il convient toutefois d'individualiser les critères qui permettent d'établir avec une marge d'erreur non négligeable ce type de mesure de l'aptitude d'une personne. Les conditions et les fins dans lesquelles sont réalisées les tests d'aptitude sont essentielles à la mesure des aptitudes d'une personne.

L'analyse juridique approfondie publiée par la chambre sociale de la Cour de Cassation (Gosselin, 2007, p. 3) nous amène à relever le caractère comparable avec le bilan de compétences. Tous deux sont soumis à statut juridique récemment acquis alors que ces notions relèvent d'abord de la psychologie : « *Non définie par le code du travail, d'une articulation délicate avec d'autres notions proches, notamment en matière de sécurité sociale, source de confusions avec l'aptitude professionnelle, la*

notion d'aptitude médicale au travail a pris une place décisive dans le droit du contrat de travail sous le triple effet de l'évolution des lois du 7 janvier 1981 et du 31 décembre 1992, des décrets du 14 mars 1986, 28 décembre 1988 et 23 juillet 1991 et de la jurisprudence de la chambre sociale de la Cour de Cassation. En particulier, en interdisant tout licenciement en raison de l'état de santé du salarié, sauf inaptitude constatée par le médecin du travail, la loi du 31 décembre 1992 a rendu l'avis d'inaptitude prononcé par le médecin du travail absolument incontournable pour l'employeur qui souhaite se séparer d'un salarié qui ne peut plus être maintenu à son poste.».

Dans un autre domaine, celui de l'enseignement, les certificats d'aptitude spécifiques figurent parmi les diplômes reconnus en France. Pour quelques domaines professionnels, dont le CAP est le plus connu, ils sont requis pour exercer certains métiers. Ces certificats ont pour objectifs de donner une qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié dans un métier déterminé. Il existe environ 200 spécialités de C.A.P. dans les secteurs industriels, commerciaux et de services (Grèzes-Rueff&Leduc, 2007).

Selon nous, l'*aptitude*, telle que définie par le droit du travail et de l'enseignement, peut donc être considérée comme un *préalable* à la possibilité d'exercer une activité professionnelle. Contrairement au bilan de compétences, elle ne donne pas une mesure qualitative de la capacité à réaliser une action ou une mission mais indique si le salarié est en mesure de la réaliser même partiellement.

Plus généralement, cet état des lieux n'enclenche pas de processus d'amélioration, il est la « photographie » réalisée d'un individu sur son état de santé vis-à-vis de son emploi, sur sa qualification face à un emploi particulier. En comparaison avec le bilan de compétences, il manque la possibilité de l'émergence d'un projet qui nait des entretiens entre le bénéficiaire et le conseiller.

- **Les capacités professionnelles.** La notion de **capacité** désigne le fait d'être capable, par exemple la *capacité professionnelle* attestée par un *certificat de capacité* (diplôme *professionnel*)... Etant une notion moins précise que l'aptitude sur un plan conceptuel, elle peut être comprise relevant d'une potentialité. D'après l'étude de Renard (2003, p. 5), ce concept doit être compris dans son acception anglo-saxonne de *capability* (en s'appuyant sur Winter, 2000). Il est parfois confondu avec le terme synonyme

d'*ability* (Danvers, 2007). Pour ce dernier, il s'agit d'avoir l'habilité, la possibilité de réaliser une chose selon les objectifs que l'intention initiale avait défini. La capacité « remplit l'espace qui existe entre l'intention et le résultat, en prenant pour acquis que le résultat est conforme à l'intention initiale ».

Partant de là, « Être capable de faire » est le résultat des acquis issus des apprentissages et de la formation. Les capacités ne sont pas directement observables, elles se définissent à partir des opérations mentales nécessaires pour maîtriser un savoir, un savoir-faire : informer, rédiger, argumenter, négocier. Une compétence peut demander plusieurs capacités différentes. Les capacités définissent le niveau de qualification d'une personne. L'AFNOR (1980) a défini la *capacité de travail* comme la mesure d'un « Niveau quantifiable de performance dans une activité professionnelle ou une épreuve caractéristique de l'activité professionnelle qui peut être choisie comme critère. ». Cette caractéristique d'une capacité quantifiée nous semble pertinente. Sur le plan des diplômes, pour obtenir son Attestation de capacité (transport), il faut avoir un diplôme ou une expérience permettant de justifier l'ensemble des processus cognitifs attendus.

Selon nous, la capacité peut être définie comme le potentiel mis en œuvre par un individu afin de réaliser une action/mission professionnelle en s'appuyant sur son expérience, ses qualifications dans un *cadre préalablement défini*. Elle diffère en cela de la compétence professionnelle qui s'inscrit dans une dynamique de potentialité *ouverte* où le travailleur va devoir mobiliser des ressources, grâce à un tiers, pour se projeter dans un parcours professionnel incertain que le bilan de compétences va aider à valider.

Dans le cadre de l'orientation classique, la capacité renvoie à la notion du *faire*, qui est évaluée par une quantité déduite par le conseiller-observateur.

- **Les qualifications professionnelles.** Cette notion est à placer dans une approche taylorienne du travail qui concerne en premier chef les ouvriers spécialisés. Proches des diplômes, les qualifications fonctionnent comme une norme commune définie par une branche professionnelle, qui permet de lister des savoirs-faires propres à un métier identifié au sein de la branche. Elles ont une valeur interne à cette branche (certificat de qualification professionnelle). Cette notion peut être analysée comme l'expression d'une approche quantitative, objectivante, de critères totalement détachés de

l'individualité du travailleur, visant à lister un certain nombre de techniques que ce dernier se doit de parfaitement maîtriser pour réussir les *tâches* assignées à un métier particulier.

Un répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) a été institué pour définir les titres à finalité professionnelle. Dans le cadre de la formation professionnelle, ce répertoire est indispensable pour recenser les certifications accessibles par la Validation des acquis de l'expérience (Charraud, 2004).

La qualification peut de ce fait être constitutive d'une « brique » de savoir-faire qui a le mérite d'être parfaitement objective. Elle peut être utilisée dans le cadre d'un bilan de compétences pour procéder à une analyse de l'existant chez la personne consultée.

1.2. La notion de « bilan »

Si la notion de compétence fait l'enjeu de nombreux débats que nous venons d'évoquer, qu'en est-il de la notion de « bilan » ? Selon nous, il convient d'analyser tout d'abord cette notion en termes de fonction mémorielle, c'est-à-dire que le bilan produit un discours sur le parcours professionnel d'une personne par la mise en jeu d'un processus cognitif où sont articulées des informations professionnelles reconnues et, parfois des compétences tues ou oubliées. Cependant, il faut s'attarder dans un second temps sur la notion de stockage des informations qui, tel un bilan comptable, crée un document structuré qui sera transmis au bénéficiaire du bilan de compétences, comme élément d'un dossier global sur le parcours professionnel.

1.2.a. Une fonction « mémorielle » utile pour construire la carrière

La fonction mémorielle liée au bilan de compétences est évidente en ce qu'elle met en jeu un processus qui vise à mobiliser des ressources internes à un individu pour inventorier les compétences acquises par de multiples biais. Elle renvoie à l'inscription dans le parcours professionnel d'un individu, et la notion devenue quelque peu désuète de « *faire carrière* ». Danvers (2009, p. 88) définit la carrière comme la « *succession d'emplois* » connue par un

individu. Or, dans le bilan de compétences, le travail de reconnaissances des compétences ne peut faire sens que s'il fait correctement émerger les expériences pertinentes identifiées par un individu. Au-delà, la carrière en-elle-même, le bilan prend une signification pour un individu qui projette ses aspirations futures dans l'image qu'il se fait de son parcours. Cette rationalisation des événements du passé (Peretti & Marbot, 2000) constitue une étape préalable lorsque l'individu salarié est amené à effectuer un bilan.

Nous distinguerons deux approches : l'une fondée sur l'idée que toute action de bilan entraîne un retour sur le passé de l'individu qui s'inscrit au-delà de la simple re-mémorisation des faits d'ordre professionnel. L'autre insiste sur la nécessaire prise en considération de la carrière ou du parcours professionnel de la personne pour fournir un cadre individualisé au bilan de compétences.

1.2.b. Le bilan au sein du parcours de vie

La notion de carrière semble s'effacée peu à peu face à la discontinuité des emplois (Danvers, 2009, p. 87). Il lui est préféré dorénavant la notion de « parcours professionnel » qui rend mieux compte de la réalité actuelle des ruptures professionnelles et personnelles que connaît un individu. Ce dernier peut construire des projets professionnels inattendus dans le cadre d'une carrière classique, il peut aussi être soumis à des ruptures (par exemple le chômage ou une mobilité géographique) qu'il n'a pas choisies. Helson (2008) remarque avec quelle emphase commémorative se multiplient depuis les années 1990 les anniversaires et autres commémorations. Il va jusqu'à parler d'un phénomène actuel d'« *obsession mémorielle* » (ibid., p. 47). Selon cet auteur, le bilan de compétences, au même titre que le devoir de mémoire, de la validation des acquis, des histoires de vie - sur lesquelles nous reviendrons par la suite -, participent de ce phénomène qui invite la société et l'individu à convoquer les événements du passé pour créer des repères et de ce fait préparer l'avenir. Lorsqu'un individu se trouve à un moment-clé de son existence, il a tendance à faire un point sur son passé et à préparer son avenir. Lorsqu'adviennent de tels moments qui correspondent à des anniversaires, lorsqu'une décennie est franchie, ou à des dates de traumatismes personnels comme un deuil, une rupture conjugale, etc., se trouve aussi chez un individu l'opportunité de faire un bilan de sa vie qu'elle soit conjugale, familiale ou professionnelle. Sur un autre plan, Helson (2008) nous invite à prendre en compte la notion d'« **âge**

subjectif » qui ne correspond pas formellement à l'âge réel pour déterminer quels sont ces moments clés.

1.2.c. Le bilan et les étapes clés d'une carrière

Au croisement des champs biographiques et du domaine professionnel, se trouve la notion de carrière qui est définie « comme la succession des postes de travail qu'une personne va occuper au cours de sa vie professionnelle » (Cocandeu-Bellanger, 2009, p. 95). Soulignons d'emblée qu'il convient de prendre aussi en compte les périodes où la personne ne travaille pas tout au long de cet intervalle du temps professionnel dont le diplôme et la retraite marquent les jalons (formation, chômage, maladie, maternité, « année sabbatique » etc.). Cette notion est utilisée dans plusieurs disciplines des sciences humaines (psychologie, sciences de gestion de l'entreprise, sociologie), chacune lui donnant une tonalité propre en fonction des problèmes scientifiques posés.

Si l'on se situe dans une approche dite du « parcours professionnel », certains auteurs (Dominicé, 2005) plaident pour la prise en compte des éléments biographiques extérieurs au strict domaine professionnel en vue de conseiller un individu dans ses choix de carrière. Le psychologue Super (1957) est l'un des premiers auteurs à avoir analysé en profondeur le concept de carrière par une approche multidimensionnelle de cette dernière. Il a tout d'abord donné une définition restreinte de cette notion, imprégnée par le contexte économique tayloriste prédominant dans les années 1960-1970, considérant la carrière comme une succession de professions qu'une personne occupe (Super & Crites, 1965). Il s'est par la suite fondé sur les multiples *rôles* que tient un individu au cours de sa vie pour établir le lien avec les activités de travail en amont de la vie professionnelle et en aval de celle-ci et entre les activités que la personne cumule avec d'autres activités notamment sociales, familiales et de loisirs (Super, 1976, 1995). Selon lui, les trois composantes qui fondent la théorie sur le développement de carrière sont : (i) le temps, puisque la carrière a un commencement et une fin, de la naissance à la mort, (ii) l'espace, car la carrière se compose des différents rôles que la personne occupe dans différents espaces tout au long de sa vie, et (iii) la personne elle-même, puisque la carrière ne peut exister qu'à travers la personne.

L'aboutissement notable de ses travaux est le modèle dit de « *Life Career Rainbow* » (arc-en-ciel de la carrière) (Super, 1980). Ce modèle repose sur l'idée de *combinaison* entre les *rôles*

et des *moments* exercés dans la vie par un individu. Super introduit la multidimensionnalité à son modèle en déterminant que 9 rôles-clés que tiennent la majorité de la population définis dans cet arc-en-ciel se succèdent au cours de la vie tout en soulignant que certains d'entre eux peuvent être simultanés : enfant, élève/étudiant, homme de loisirs (« *leisurite* »), citoyen, travailleur, conjoint, parent, gestionnaire d'un foyer (« *homemaker* ») et retraité.

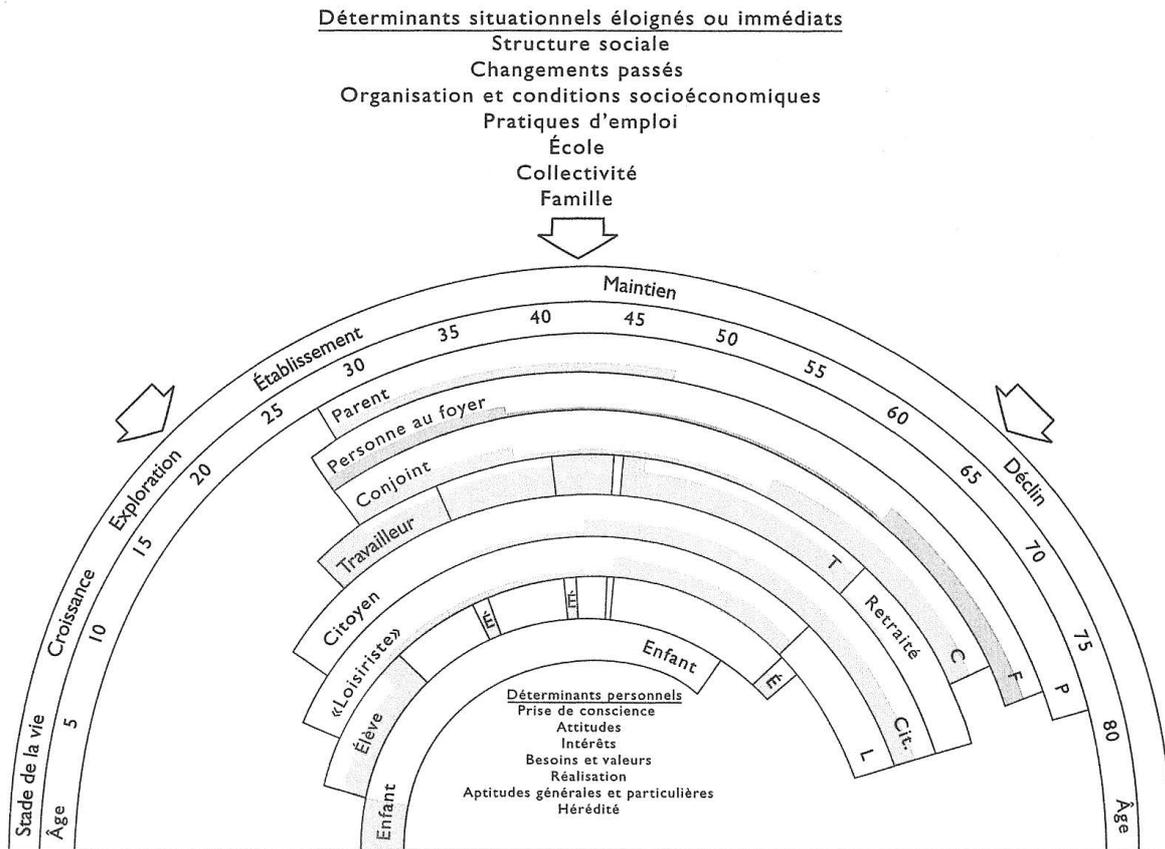


Figure 1 : L'arc-en-ciel professionnel de Super (1980)

Même si ce modèle a été approfondi par la suite et qu'il doit beaucoup au contexte américain de l'après-guerre, il demeure une « *référence définitive* » (Gosselin, 2009) dans le domaine de la carrière professionnelle. De ce modèle, Super superpose quatre moments distincts qui jalonnent la carrière professionnelle et qui sont en partie détachés de l'âge physique de la personne :

- 1- « **Exploration** » : Stade des choix provisoires (14-18 ans) où se cristallisent les choix vocationnels. L'individu prend en compte ses préférences personnelles, les habilités

ou compétences qu'il se sent apte à appliquer et opère le choix pour un métier après avoir effectué plusieurs essais professionnels pour confronter cette préférence à la réalité.

- 2- « **Établissement** » (25 à 44 ans) : Il s'agit du moment où se consolide la vocation professionnelle. Il s'opère en 2 étapes où le sujet « stabilise » son choix de carrière même si celui-ci entraîne une succession de postes puis par un « engagement » planifié par rapport à sa situation personnelle et la façon d'avancer au sein de sa profession.
- 3- « **Maintenance** » (45-65 ans) : Il s'agit de la phase où l'individu opère une stratégie de maintien de sa position personnelle par rapport à la concurrence. Un besoin de mise à jour en termes de formation ou d'innovation dans les méthodes de travail peut avoir lieu.
- 4- « **Déclin** » (après 65 ans) : Modification dans le rythme de travail, la nature du travail et l'importance des responsabilités en vue de préparer la fin de la vie professionnelle.

On conviendra que ce modèle s'inscrit dans un schéma qui présuppose une succession de choix rationnels effectués par un individu finalement assez libre dans le jeu des opportunités offertes par un marché de l'emploi où il aurait l'avantage de ne pas avoir d'« accident de carrière ». Pour résoudre cette difficulté, Super (1984) a indiqué que le modèle pouvait être recyclé et qu'une personne pouvait recommencer plusieurs fois la séquence des quatre étapes, vivant ainsi des cycles d'apprentissage multiples et plus courts tout au long de sa vie. Dans ce cas, l'âge physique est détaché du parcours professionnel, mettant par conséquent en exergue le rôle des « *moments charnières* » (Gosselin, 2009, p. 173) qui ponctuent les passages de l'une vers l'autre phase.

Par ailleurs, les métiers visés par ce schéma correspondent plus à des emplois de cadres au sein d'organisations de taille importante, pouvant évoluer par la mise à jour de leur connaissance et leur réseau professionnel que d'ouvriers le plus souvent assignés à une tâche précise et n'ayant que peu de moyens de progresser. A l'issue d'une étude empirique dans le domaine des métiers du commerce, Girault et Roger (2011) concluent aussi à l'existence d'une succession de cycles professionnels dont l'irrégularité est certaine. Ils insistent aussi que la remise en question, le renouvellement de la question de l'orientation est lié à un changement de circonstance dans l'environnement direct de l'individu (changement

d'entreprise, évènement familial...). Ces moments charnières sont mis à profit par les individus pour explorer « les possibilités qui pourraient leur être offertes en fonction de leur expérience et de leurs aspirations » (ibid., p. 27).

Dans la perspective de donner un cadre de référence permettant de saisir la diversité et l'ampleur des apprentissages à partir desquels se construisent les choix d'orientation, nous pouvons adapter le modèle reconnu de Super pour distinguer de manière schématique mais - il nous semble - significatif :

- Le moment des études après le baccalauréat où s'opère le choix difficile d'une orientation scolaire qui vise un débouché professionnel ;
- A la fin des études universitaires, la période où l'individu diplômé prépare son entrée dans le monde professionnel (22-28 ans) ;
- La « crise de la quarantaine » où un besoin de reconversion par un individu ayant une expérience significative du travail peut être exprimé ;
- Enfin, l'approche de l'âge de la retraite (après 55 ans) où le bilan professionnel n'est pas sans résonance avec une approche plus globale de la fin de carrière, de la préparation et de l'après période d'activité

Cette approche des étapes d'une carrière a aussi été prise en compte par les auteurs qui s'intéressent à la gestion des entreprises. En effet, au cours de leurs carrières, les personnes et leurs situations changent, leurs priorités s'en trouvent elle aussi modifiées (Girault & Roger, 2011), notamment en raison des besoins individuels qui sont liés aux différents stades de leur parcours individuel, familial et social.

Dans un cadre économique où les changements d'entreprise affectant une personne se multiplient au cours de la vie professionnelle, il est nécessaire de dépasser les approches définissant les étapes de carrière se fondant uniquement sur l'âge « physique » de la personne. Elles doivent pouvoir être identifiées même si le parcours professionnel se développe à travers plusieurs entreprises (Cron & Slocum, 1986). L'approche des étapes de carrière doit se fonder sur l'idée que les individus changent avec l'âge en acquérant plus de maturité et d'expérience qui leur permettent d'avoir une meilleure réflexivité sur leurs opportunités professionnelles (Nurmi, 1992). Avec Girault et Roger (2011), nous pensons que le bilan de compétences est

particulièrement pertinent lors des « *moments charnières* » de la carrière d'un individu. A cette étape, le besoin d'être accompagné dans les phases d'exploration est exprimé, et le conseiller-bilan peut répondre à ses questions vocationnelles.

En conclusion, les moments-clés doivent être pris en compte par le conseiller lorsqu'il réalise un bilan pour savoir quelle projection vers le futur professionnel peut être envisagée. Il doit pour cela déterminer à quelle étape de son parcours professionnel - mais aussi et c'est ce qui est le plus délicat – prendre en compte la dimension personnelle de ce parcours pour situer un individu qui fait le choix d'un bilan de compétences dans toute sa dimension biographique.