
Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes: les effets individuels du bilan de compétences

Evaluating an orientation session for adults: the individual effects of the assessment of competences

Jean-Philippe Gaudron, Jean-Luc Bernaud and Claude Lemoine



Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/osp/4929>

DOI: 10.4000/osp.4929

ISSN: 2104-3795

Publisher

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

Electronic reference

Jean-Philippe Gaudron, Jean-Luc Bernaud and Claude Lemoine, "Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes: les effets individuels du bilan de compétences", *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 30/4 | 2001, Online since 15 December 2004, connection on 07 March 2023.
URL: <http://journals.openedition.org/osp/4929> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.4929>

This text was automatically generated on 7 March 2023.

All rights reserved

Évaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes: les effets individuels du bilan de compétences

Evaluating an orientation session for adults: the individual effects of the assessment of competences

Jean-Philippe Gaudron, Jean-Luc Bernaud and Claude Lemoine

Introduction

Il y a dix ans, le droit au bilan de compétences était inscrit dans le code du travail. À travers un dispositif original et au sein des réglementations de la formation professionnelle continue, le législateur permettait aux travailleurs de demander un congé pour « analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation ». Le décret d'application de 1992 puis toute une série de circulaires ultérieures préciseront les conditions d'accès au bilan, les obligations des prestataires du bilan, les principales étapes de la démarche et élargiront cette prestation à l'ensemble des travailleurs en activité ou non, du secteur privé ou du secteur public. Mais si ce dixième anniversaire est celui de la loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991, le bilan de compétences est plus âgé. Des prestations de bilan personnel et professionnel apparaissent et se développent au cours des années 80, notamment à travers les dispositifs successifs destinés aux jeunes de 16 à 25 ans, dans les mesures en faveur des chômeurs de longue durée, ainsi que dans celles pour les salariés qui perdent leur emploi. Le bilan de compétences apparaît en 1986 de façon expérimentale avec les premiers Centres Interinstitutionnels de Bilan de Compétences (C.I.B.C.). Enfin, la loi de 1990 sur le crédit formation individualisé (C.F.I.) reconnaît pour la première

fois un droit au bilan de compétences, prélude à ce qui deviendra un an plus tard le droit au bilan de compétences (Cépède, 1999).

Ce dispositif voulu par les partenaires sociaux (la loi de 1991 a pour matière l'accord interprofessionnel signé le 3 juillet de la même année entre les centrales syndicales et les organisations patronales) se développe à une période de fortes et rapides mutations de la société et de forte croissance du chômage. Outil de gestion prévisionnelle des emplois et des carrières, conçu pour réagir aux changements du monde du travail et préparer aux transitions, dispositif d'insertion ou de réinsertion professionnelle, mais également élément d'une politique plus globale de reconnaissance et de validation des acquis développée en France à partir de 1984 (Liétard, 1991), le bilan est porteur d'enjeux importants, aussi bien pour les pouvoirs publics, les entreprises que les salariés et les demandeurs d'emplois. On comprend alors sans peine pourquoi le bilan de compétences est ainsi devenu en quelques années le dispositif emblématique de l'orientation professionnelle des adultes en France.

Une description longuement détaillée et commentée de la démarche de bilan dépasserait le cadre imparti à cet article. Un ouvrage y suffirait-il d'ailleurs, tant il existe une variété de pratiques reposant toutes sur le cadre général fourni par les textes de loi. Cette diversité, qui peut se traduire par des durées variables, par des outils, des activités et des méthodes différentes, ne repose pas tant sur une pluralité des publics que sur des conceptions différentes du conseil en orientation. Démarches accompagnées par un professionnel d'analyse par le sujet de son expérience, de ses compétences, motivations et aptitudes afin de définir un projet, les prestations proposées oscillent finalement entre les deux

grands courants de la psychologie de l'orientation que l'on oppose généralement : le courant classique, dans lequel le praticien, expert, procède au diagnostic à l'aide d'outils scientifiques, évalue et conseille (ce que l'on appelle le bilan de positionnement s'inscrit dans cette première conception) et le courant éducatif dans lequel le praticien accompagne un sujet actif qui va se révéler à lui-même à travers une série d'expériences vécues (ce que l'on appelle le bilan d'orientation s'inscrit dans cette seconde conception). Cependant, si l'on peut penser que les pratiques les plus raisonnables sont celles qui se préoccupent à la fois de l'évaluation de la personne et de la dynamique de son développement (Guichard & Huteau, 2001), tous les auteurs s'accordent sur le fait que le bilan de compétences, dans « l'esprit de la loi » est une démarche qui se démarque du bilan psychologique traditionnel, en se centrant sur la personne, en la rendant active et en favorisant son autonomie.

Pour le lecteur souhaitant connaître davantage cette démarche, les ouvrages sur le bilan sont nombreux. Comme le note Bellier-Michel (1999), on peut les regrouper en quatre grands thèmes : (1) l'histoire des bilans, (2) la question de la finalité et des publics, (3) les outils, les concepts (en particulier sur celui de « compétence »), les méthodes et les modèles théoriques, et (4) les conseillers.

Cela dit, on constate la rareté des recherches sur les effets de cette démarche d'orientation pour adultes. Si quelques études ont pu être menées au niveau national, au niveau régional par certains F.O.N.G.E.C.I.F. ou au niveau local par des prestataires de bilan (ces dernières étant rarement publiées), d'une part, la quasi-totalité des travaux effectués repose sur des enquêtes par questionnaires post bilan, envoyés au domicile, et d'autre part, la plupart des recherches évaluent des effets qui ont un lien direct avec les finalités du bilan, du moins telles que les textes les clarifient :

l'élaboration d'un projet, l'insertion post-bilan, les apports du bilan sur les registres personnels et professionnels, voire la satisfaction des anciens bénéficiaires. Si les données ainsi recueillies soulignent que le bilan a effectivement des effets sur ces critères, elles sont peu satisfaisantes dès lors que l'on veut se poser des questions plus fines et que l'on cherche à savoir quels sont les processus psychologiques qui ont été mobilisés par la démarche et qui sont effectivement à l'origine des effets observés.

La recherche que nous présentons vise à évaluer de façon longitudinale et quasi-expérimentale ¹ les effets du bilan de compétences sur certaines variables psychologiques décrites dans les théories vocationnelles. Nous présenterons tout d'abord des travaux théoriques et empiriques qui analysent les effets du conseil en orientation. Ensuite, à partir des résultats de ces recherches antérieures qui soulignent l'importance de certains facteurs individuels dans les processus de développement vocationnel, nous formulerons nos hypothèses. Puis, nous détaillerons la présente recherche et les observations recueillies et analysées. Les perspectives en matière d'évaluation des pratiques de conseil et les orientations théoriques à développer seront enfin proposées.

Problématique

Le domaine du conseil en orientation a fait l'objet de nombreuses recherches évaluatives (Spokane, 1991) et de réflexions sur les modalités du conseil (Zytowski & Borgen, 1983). Essentiellement américains, les travaux dans ce domaine se sont orientés en particulier vers l'analyse des conséquences du feed-back des méthodes d'orientation, en particulier les inventaires d'intérêts (Zener & Schnuelle, 1976 ; Krivatsky & Magoon, 1976 ; Fribush Cooper, 1976 ; Zytowski, 1977 ; Rubinstein, 1978 ; Miller & Cochran, 1979; Atanasoff & Slavey, 1980; Kivlighan, Hageseth, Tipton, & Govern, 1981 ; Hoffman, Spokane, & Magoon, 1981 ; Hansen, Gurwitz Kozberg, & Goranson, 1994; Bernaud & Loss, 1995).

Si la synthèse proposée par Goodyear (1990) ou les travaux de Furnham (Furnham & Varian, 1988; Furnham, 1989) ont permis de mieux cerner les variables modératrices impliquées dans le processus de feed-back (par exemple, les variables liées au client ou à l'interaction client/conseiller), d'autres travaux ont mis en évidence des biais psychosociaux dans la communication, comme l'effet « barnum » (Dickson & Kelly, 1985).

Dans ces différentes recherches, les critères d'évaluation testés sont variés : perception des conseillers (Barak & Lacrosse, 1975 ; Corrigan & Schmidt, 1983), maturité vocationnelle, estime de soi, acceptation ou assimilation des résultats du feed-back (Oliver & Spokane, 1988). Généralement le choix de ces critères s'appuie sur un ou plusieurs modèles théoriques du développement vocationnel. Ainsi, il est fait régulièrement référence à la théorie développementale de Donald Super (Super, 1957), qui insiste sur le caractère prévisible du développement, décrit le fonctionnement individuel en termes de « rôle » joué par un acteur et situe le concept de soi au coeur du processus. Plus récemment, la théorie de Linda Gottfredson (Gottfredson, 1981), présentant un certain nombre de notions nouvelles, est également citée pour rendre compte de l'élaboration des préférences professionnelles et des mécanismes expliquant la décision d'orientation.

Spokane (1991) observe que les interventions de conseil en orientation ont un effet modeste mais constant d'une étude à l'autre. Cet effet est davantage prononcé pour les procédures temporellement plus longues, pour le conseil individualisé, et semble perdurer au moins six mois au-delà du traitement. Oliver et Spokane (1988), dans une méta-analyse recensant 58 études et portant sur 7 311 sujets, observent une taille d'effet égale à + 0,48 pour l'ensemble des procédures de conseil. Parmi les critères relevés, il semble que la maturité vocationnelle, le degré de connaissance de soi et la capacité à prendre des décisions aient particulièrement évolué. Plus récemment, Whiston, Sexton et Lasoff (1998), analysant 47 recherches réalisées entre 1983 et 1995 et portant sur 4 660 sujets, confirment ces résultats en observant une taille d'effet de + 0,45.

Si ces études sont précieuses pour mieux comprendre l'impact des pratiques, un certain nombre de limites méritent d'être relevées. Tout d'abord, la plupart de ces études sont nord-américaines, et dans ce contexte culturel, le domaine du conseil en orientation s'intègre dans un ensemble plus vaste, le counseling. Or, de ce côté de l'Atlantique, le terme counseling est proche de celui de psychothérapie : dans ces démarches d'aide à la résolution de problèmes, les difficultés pouvant être abordées sont ainsi multiples, touchant certes les aspects liés à la sphère du travail, mais également aux autres domaines de vie (Gysbers, Heppner, & Johnston, 2000; Lecomte & Guillon, 2000). Aussi, de nombreuses pratiques évaluées dans ces recherches sont finalement assez éloignées des démarches s'inscrivant dans une tradition française qui, le rappelle Blanchard (2000) n'inclut pas la thérapie dans le conseil en orientation. Par ailleurs, dans ces études, les aspects interculturels sont rarement cités, ce qui laisse à penser que la généralisation des effets à d'autres contextes culturels mérite d'être appréciée. Ensuite, ces études s'intéressent assez rarement à la stabilité des effets plusieurs mois après l'intervention. Or c'est vraiment dans un espace temporel que peuvent s'apprécier des changements durables quant à l'image de soi, l'identité professionnelle ou l'évolution de la maturité vocationnelle. Enfin, et surtout, beaucoup d'entre elles portent sur des échantillons d'étudiants, ce qui éloigne le contexte d'évaluation d'une part des situations réelles et d'autre part des dispositifs pour adultes, tel le bilan de compétences.

En France, si la littérature sur le bilan est importante, il existe peu de travaux portant sur les effets de cette démarche d'orientation et utilisant, à l'instar des travaux américains, une méthodologie longitudinale. On trouve par contre quelques recherches nationales (Kop, Dickes, Desprez, Bachacou, Danton, & Moriconi, 1997), des rapports d'activité (Bellier & Osbert, 1994), des enquêtes régionales menées par des F.O.N.G.E.C.I.F. (C.I.B.C., 1996), et des rapports sur l'évaluation du droit des salariés au bilan de compétences (I.G.A.S., 1997). Les données issues pour la plupart de questionnaires post bilan montrent que les bénéficiaires jugent la démarche très utile, particulièrement pour la définition d'un projet professionnel, disent mieux se connaître, avoir été motivés et ont une plus grande confiance en eux. Pour autant, on constate que l'adéquation entre les attentes et les projets réalisés est loin d'être parfaite et que les changements professionnels chez les salariés ne concernent qu'une personne sur cinq. Mais, cela n'est pas vécu comme un échec dans la mesure où, généralement, ces enquêtes rapportent également une grande satisfaction des bénéficiaires. La méthodologie utilisée pose bien entendu le problème de la validité de résultats qui reposent sur les dires des sujets après une intervention sans avoir pu estimer un quelconque état initial, avant l'intervention.

Le choix d'une méthodologie longitudinale permet de remédier à cela. Ainsi, à partir de la mise en place d'une observation avant/après le bilan, Ferrieux et Carayon (1997) ont étudié les effets du bilan de compétences sur l'employabilité et l'insertion professionnelle de chômeurs de longue durée. Ils trouvent que le bilan permet une clarification du projet professionnel, une revalorisation de l'estime de soi, une amélioration de la capacité à s'auto-évaluer et une amélioration de la capacité à communiquer. Ainsi, si certains de leurs résultats sont consistants avec ceux des enquêtes post bilan, ils possèdent une validité très appréciable : d'une part ils reposent sur l'utilisation d'outils dont les qualités métriques sont reconnues (par exemple, l'échelle de Warr pour mesurer l'estime de soi), et d'autre part, ils s'appuient sur une mesure de l'évolution du positionnement des bénéficiaires sur les différents domaines évalués.

Pour autant, les études longitudinales peuvent prêter le flanc aux critiques concernant l'origine des évolutions constatées. Sont-elles bien provoquées par les facteurs en jeu dans le conseil en orientation ou sont-elles le résultat d'effets d'attentes, de soutiens individuels ou de maturations spontanées ? Autrement dit, est-on en présence d'effet du bilan ou d'un effet Hawthorne non distinct de l'effet placebo. On appelle effet Hawthorne « les résultats, positifs ou négatifs qui ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux, mais à l'effet psychologique que la conscience de participer à une recherche et d'être l'objet d'une attention spéciale exerce sur le sujet ou sur le groupe expérimental » (De Landsheere, 1979, cité par Huteau et Loarer, 1992). Pour contrôler l'effet Hawthorne, on utilise généralement un groupe contrôle. Et il n'existe pas, à notre connaissance, d'étude à caractère expérimental sur les effets du bilan, c'est-à-dire impliquant un groupe témoin servant de point de comparaison.

La présente recherche vise à évaluer l'effet des bilans de compétences en impliquant une comparaison intergroupe. Postulant que les rétroactions fournies par le conseiller dans le bilan, ainsi que l'élaboration active du bénéficiaire participent à la restructuration des informations disponibles sur le soi du bénéficiaire, nous formulons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 (H1):

La démarche de bilan aura pour effet une évolution du soi comme contenu, se caractérisant par (1) une meilleure estime de soi, (2) une plus grande richesse du soi (image de soi) et (3) une augmentation de l'auto-connaissance. Nous faisons également l'hypothèse que cette restructuration du soi permettra de définir de nouveaux objectifs qui se traduiront, au niveau du bénéficiaire, par (4) un certain nombre de comportements actifs de recherche d'informations et de mobilisation pour l'insertion (dynamisation).

Hypothèse 2 (H2):

Les effets se maintiendront 6 mois après la fin de la procédure (stabilité des effets). En effet, nous pensons, à l'instar de Donald Super, que le développement vocationnel est un processus quasiment irréversible, qui permet de tenir pour acquis les progrès effectués lors d'une démarche de conseil.

Hypothèse 3 (H3):

La durée du bilan aura un impact modérateur sur les effets. Comme l'a montré la méta-analyse d'Oliver & Spokane (1988), l'effet de la durée d'intervention semble le critère le plus déterminant pour expliquer pourquoi certains sujets progressent plus vite ou mieux que d'autres dans leur image de soi ou dans la construction de leur projet professionnel. Cet effet modérateur du temps passé en consultation s'explique par le recours à un plus grand nombre de méthodes d'exploration de l'image de soi, par une attention plus aigüe à l'encontre des choix envisageables, et par un meilleur accompagnement dans le processus de décision.

Méthodologie

Sujets

Les sujets de cette étude sont, pour le groupe expérimental, les bénéficiaires de deux Centres Interinstitutionnels de Bilan de Compétences (C.I.B.C.) et pour le groupe contrôle, les stagiaires de deux centres de formation professionnelle.

Concernant le groupe expérimental, seuls les bénéficiaires ayant terminé l'ensemble de la procédure et ayant complété correctement le pré-test et le post-test ont été retenus pour cette étude. Les 158 sujets retenus ont un âge moyen de 33 ans, comportent 31 % d'hommes et 69 % de femmes, et sont majoritairement des demandeurs d'emploi (66 %). Cinquante-huit pourcent possède un niveau scolaire au moins égal au baccalauréat. À l'origine de la demande de bilan, il y a une démarche spontanée dans 48 % des cas contre 52 % formulée par un organisme ou une entreprise.

Le groupe contrôle est composé de 80 stagiaires en formation professionnelle et n'ayant pas participé à une action de conseil en orientation dans les deux années précédentes. De même que pour le groupe expérimental, seuls les questionnaires correctement remplis ont été retenus. Les sujets ont 26 ans d'âge moyen, sont des hommes à 89 % et possèdent le baccalauréat dans 69 % des cas. Les formations professionnelles concernaient les branches suivantes : informatique, technique, commerce, administration et communication.

Instruments

La méthodologie de recueil d'information a reposé sur la passation avant/après bilan de questionnaires et sur des entretiens. Un premier questionnaire, rempli par les bénéficiaires, a permis l'évaluation des quatre catégories de variables étudiées en relation avec notre première hypothèse (estime de soi, auto-connaissance, image de soi et dynamisation). Ce questionnaire était anonyme. Un second questionnaire, rempli par les conseillers, donnait des informations biographiques des bénéficiaires (sexe, âge, niveau de formation, statut professionnel...), ainsi que certains éléments liés au contenu du bilan (durée, outils...). L'entretien s'est déroulé lors du suivi à 6 mois.

Estime de soi

L'échelle d'estime de soi est l'adaptation française de la C.F.S.E.I.-2 (Culture-free self-esteem inventory de Battle, 1992). L'échelle initiale comporte 40 items présentés avec

un format de réponse oui/non. Elle comporte, outre une échelle de mensonge, 3 facettes spécifiques : estime de soi générale, estime de soi personnelle et estime de soi sociale. L'estime de soi générale est liée à la perception globale que l'individu a de sa propre valeur (« Manquez-vous de confiance en vous ? ») L'estime de soi personnelle est liée à la perception plus intime de sa valeur et à la bonne santé mentale (« Vous faites-vous beaucoup de soucis ? »). L'estime de soi sociale est liée quant à elle à la qualité des relations avec des pairs (« Avez-vous seulement quelques amis ? »). L'échelle de Battle dispose dans sa version américaine de bonnes propriétés psychométriques et de nombreuses contributions à des recherches ont été relevées (Battle, 1990). La validation sur l'échantillon français (N = 238) a permis de retrouver la structure en trois facteurs postulée au départ (analyse en composantes principales et rotation oblique). Elle a également souligné la bonne qualité de la consistance interne des dimensions. Les coefficients alpha sont de .84 pour l'échelle estime générale, .81 pour l'échelle estime personnelle, .64 pour l'échelle estime sociale et .87 pour l'échelle totale.

Auto-connaissance

L'échelle d'auto-connaissance a été construite en référence au modèle théorique de l'emprise analytique (Lemoine, 1994), pour les besoins de la recherche. Elle a pour objectif de repérer le niveau de connaissance de soi apprécié par le sujet à partir d'activités de réflexion sur soi et d'attention focalisée à la fois sur ses caractéristiques et sur sa conduite. Comportant 32 items, elle est divisée en deux parties selon les modalités de réponse : 4 niveaux allant de « oui » à « non » dans la première moitié, 4 niveaux allant de « très souvent » à « presque jamais » dans la seconde moitié. Les analyses exploratoires (analyses factorielles en composantes principales avec rotation oblique) ont permis de dégager trois facteurs principaux expliquant 31 % de la variance. Le premier facteur rassemble les items concernant l'auto-réflexion portée à sa conduite (item 27 : « Je prends du recul sur ma façon d'agir »). Le deuxième facteur regroupe des items portant sur la clarté de l'image de soi (item 15 : « Je sais comment repérer mes compétences »). Le troisième facteur réunit les items sur la réalisation du projet professionnel et la détermination du sujet (item 18 : « J'agis selon un plan d'actions prévu »). Pour ces trois dimensions, les coefficients alpha de Cronbach sont respectivement de .73, .70 et .70.

Image de soi

Le degré de richesse de l'image de soi a été évalué à partir de 5 questions ouvertes. On demandait aux sujets d'indiquer librement ce qu'ils se représentent être : (1) leurs savoir-faire, (2) leurs savoir-être, (3) leurs intérêts professionnels, (4) les compétences acquises utiles pour leur projet professionnel et (5) les compétences qu'il faudrait développer pour leur projet professionnel. Pour chacune de ces questions, après analyse de contenu des réponses, le nombre d'éléments différents par rubrique a été comptabilisé.

Dynamisation

Cette échelle a été construite également pour les besoins de la recherche. Elle consiste à évaluer les comportements d'engagement déclarés des sujets à partir d'une échelle de 18 items et vise ainsi à mesurer sa mobilisation individuelle dans la recherche

d'informations. Les items se présentent sous la forme d'actes préalables à l'élaboration de projets professionnels (« Visiter une entreprise ») ou à l'insertion professionnelle (« Faire ou refaire mon curriculum vitae »). Le sujet devait indiquer s'il avait ou non effectué ces démarches au cours des quatre dernières semaines précédant l'évaluation. Le score du questionnaire correspondait ainsi au nombre d'actions effectuées. Le coefficient KR-20, obtenu sur 238 sujets, donne une valeur satisfaisante de .81.

Contenu du bilan de compétences

Chacun des conseillers en bilan des deux C.I.B.C. a rempli un questionnaire décrivant précisément les caractéristiques du bilan de compétences pour chaque bénéficiaire : (1) les buts de celui-ci (7 modalités ; « Élaborer un projet professionnel »; « Évoluer en interne dans une entreprise »...), (2) le format du bilan (durée en heures, étalement en mois, nombre d'entretiens individuels) et (3) les méthodes utilisées (entretien d'analyse de vie, inventaires de personnalité ou d'intérêts professionnels, analyse de poste...).

Entretiens à six mois

Le suivi 6 mois après le bilan a comporté une phase d'entretien individuel au cours de laquelle une grille standardisée d'évaluation de 42 thèmes a été utilisée. Celle-ci permettait (1) d'évaluer le statut professionnel des sujets (emploi, formation ou chômage), (2) d'apprécier l'utilisation de la synthèse et du portefeuille de compétences depuis la fin du bilan, (3) pour les salariés, d'évaluer les changements dans la perception du travail, les répercussions dans les autres domaines de vie, et dans la satisfaction au travail. Pour les deux derniers thèmes, le conseiller abordait les questions avec le sujet dans le but d'aboutir à une évaluation sur une échelle nominale en deux modalités (satisfait/non satisfait).

Procédure

Le recrutement des sujets

Pour le groupe expérimental, toutes les données de cette recherche ont été collectées auprès d'adultes ayant pris contact avec les deux C.I.B.C. Afin d'augmenter la validité externe, les sujets n'ont pas été choisis *a priori* : ont participé à l'expérience toutes les personnes ayant commencé et terminé un bilan de compétences entre mars 1996 et février 1998. Les sujets étaient volontaires et non rémunérés pour cette expérience : il leur était proposé de contribuer à une recherche menée en collaboration avec l'université. Les cas de refus furent exceptionnels (moins de 1 % des cas).

Pour le groupe contrôle, les sujets étaient également des volontaires non rémunérés auxquels il était demandé de remplir à deux reprises le questionnaire, en session collective, pendant leurs heures de formation. Les cas de refus furent également exceptionnels.

Le déroulement des phases de testage

Pour le groupe expérimental, tous les bénéficiaires ($N = 158$) ont passé le questionnaire à deux reprises et un échantillon plus restreint ($N = 74$) l'a passé une troisième fois. La première passation (d) avait lieu au début du bilan, juste avant le premier entretien

individuel (entretien d'analyse de la demande). La seconde passation (t2) avait lieu à la fin du bilan, juste après le dernier entretien individuel (entretien de synthèse). Enfin, la troisième passation (t3) avait lieu 6 mois après la fin du bilan, lors de l'entretien de suivi. Au cours des deux premiers testages, l'ordre des échelles était toujours le même : dynamisation, auto-connaissance, estime de soi, image de soi. Lors du troisième testage, l'échelle de dynamisation n'était plus intégrée car n'ayant plus de sens, et seules trois des cinq questions ouvertes sur le thème de l'image de soi étaient posées, afin d'alléger la procédure (savoir-faire, savoir-être et intérêts professionnels).

Pour le groupe contrôle, les sujets ont complété l'ensemble des instruments une première fois au cours de la première semaine de formation et une seconde fois trois mois après, cet intervalle de temps correspondant à la durée moyenne du bilan de compétences. L'ordre des échelles était le même que pour les bénéficiaires du bilan de compétences. Les sujets ont été informés après la deuxième passation des buts de l'expérience grâce à un bref debriefing.

L'homogénéité des consultations

Malgré des variations formelles inévitables, l'esprit et les types d'outils utilisés dans la démarche de bilan étudiée ici diffèrent peu d'un centre à l'autre ou d'un conseiller à l'autre. Les deux C.I.B.C. et l'ensemble des conseillers travaillent en étroite relation, disposent des mêmes tests et méthodes et participent régulièrement aux mêmes formations. Les équipes insistent beaucoup sur l'appropriation de la démarche par les bénéficiaires et sur son caractère éducatif. Par ailleurs, si les outils évaluatifs sont utilisés, si les activités de prise en compte de la réalité sont nombreuses, le bilan reste néanmoins centré sur le bénéficiaire avec un important travail sur le sens des expériences acquises. Les caractéristiques moyennes des bilans de compétences indiquent une durée moyenne de 17 heures, un étalement moyen de trois mois, et un nombre moyen de 6 entretiens individuels. Les méthodes les plus utilisées sont l'histoire de vie (100 %), les inventaires de personnalité (73,4 %), les questionnaires d'intérêts professionnels (67,8 %) et l'analyse des compétences (46,5 %). Le lecteur trouvera en annexe une description de la démarche et des activités offertes dans le cadre de celle-ci par ces deux C.I.B.C. Effets individuels du bilan de compétences

Résultats

Traitements des données

L'analyse statistique des données a été réalisée en plusieurs étapes à l'aide du logiciel S.P.S.S. sous Windows (Version 8.0) et a permis de générer différents indices.

Pour l'étude des effets du bilan sur les quatre variables (H1), les scores moyens et écarts-types des échelles de mesure ont été évalués pour chaque groupe séparément (expérimental et contrôle) avant le bilan (t1) et après le bilan (t2). Pour apprécier les effets, deux procédures ont été utilisées : l'analyse de la covariance et l'évaluation de la taille de l'effet.

L'analyse de la covariance (plan $S < G2 > * T2$) a d'abord permis de tester le degré de significativité des différences intergroupes. Les avantages de l'analyse de la covariance sont nombreux, par rapport à d'autres méthodes inférentielles : elle permet de

travailler directement sur des différences de moyennes au post-test plutôt que sur des scores de différences, qui sont caractérisés par une fidélité plus limitée ; elle génère également des moyennes ajustées en tenant compte des différences de niveau initial entre le groupe contrôle et le groupe expérimental (Huteau & Loarer, 1992).

La taille de l'effet a par ailleurs été calculée pour chaque variable en appliquant la procédure proposée par Lipsey et Wilson (1993) :

$Me - Mc$

TE = avec : Me: Moyenne du groupe expérimental

a Mc: Moyenne du groupe contrôle

σ : Écart-type pour l'ensemble des groupes ou pour le groupe contrôle

Les avantages de cet indice tiennent principalement en deux points. Premièrement, il évalue l'effet indépendamment de la taille de l'échantillon. L'impact d'un traitement peut ainsi être analysé de manière plus intelligible que pour un seuil de significativité. Secondement, cet indice autorise une comparabilité des effets d'une étude à l'autre, notamment lorsque celles-ci portent sur des critères différents, sur des tailles d'échantillon différentes ou sont menées dans des contextes culturels différents.

Pour l'étude de la stabilité des effets dans le temps (H2), a été utilisée l'analyse de la variance entre t2 et t3, afin d'évaluer si les différences de niveau étaient significatives. La taille de l'effet entre t1 et t3 a également été calculée.

Pour le rôle de la durée de l'intervention, ont été comptabilisés : la durée du bilan en heures, l'étalement du bilan en semaines et le nombre d'entretiens individuels. Ces paramètres ont été corrélés (r de Bravais-Pearson) aux scores de différences entre t1 et t2 et entre t1 et t3 de façon à repérer si l'intensité du traitement avait un impact sur le niveau de progression des sujets.

Enfin, pour les changements professionnels, l'utilisation du portefeuille de compétences et du document de synthèse, les informations ont été résumées à partir de l'ensemble des réponses et ont donné lieu à une interprétation qualitative.

Afin d'en faciliter la lecture, nous présenterons les résultats selon l'ordre de nos trois hypothèses. Nous terminerons par une lecture descriptive des données montrant des évolutions professionnelles ou personnelles et l'utilisation des documents construits lors du bilan.

Les effets de la démarche (H1)

Les résultats du *tableau 1* présentent les effets de la démarche sur les quatre catégories de variables. Comme nous le proposons, les comparaisons intergroupes permettent d'évaluer l'effet du bilan de compétences indépendamment de l'effet du temps et indépendamment de l'effet Hawthorne. Ici les différences sont significatives pour les quatre catégories de variables et indiquent une progression en faveur des sujets du groupe expérimental, qui ont davantage progressé que ceux du groupe témoin : la première de nos hypothèses semble donc vérifiée.

TABLEAU 1. Effets du bilan entre t1 (avant la démarche) et t2 (après la démarche)

| | MOYENNE AJUSTÉE GROUPE GROUPE EXPÉRIMENTAL CONTRÔLE (N= 158) (N = 80) | F | SEUIL | TAILLE DE L'EFFET |
|--------------------------------|--|-------|-------------|----------------------|
| Estime de soi | | | | (+ 0,16) |
| Estime de soi générale | 40.62 38.27 | 12.37 | $p < .001$ | + 0,34 |
| Estime de soi personnelle | 14.85 15.02 | 0.16 | N.S. | -0,03 |
| Estime de soi sociale | 20.10 19.66 | 2.71 | N.S. | + 0,17 |
| Estime de soi totale | 75.54 73.00 | 5.77 | $p < .02$ | + 0,23 |
| Auto-connaissance | | | | (+ 0,65) |
| Réflexion sur soi | 24.29 22.97 | 8.77 | $p < .01$ | + 0,33 |
| Clarté de l'image de soi | 20.20 18.52 | 29.53 | $p < .0001$ | + 0,72 |
| Clarté du projet professionnel | 27.32 24.34 | 51.12 | $p < .0001$ | + 0,89 |
| Image de soi | | | | (+ 1,19) |
| Savoir-faire | 4.52 2.81 | 32.02 | $p < .0001$ | + 0,73 |
| Savoir-être | 4.62 2.37 | 60.11 | $p < .0001$ | + 1,05 |
| Intérêts professionnels | 2.72 1.55 | 25.87 | $p < .0001$ | + 2,71 |
| Compétences utiles | 5.81 2.92 | 33.53 | $p < .0001$ | + 0,78 |
| Compétences à développer | 1.61 0.82 | 23.39 | $p < .0001$ | + 0,68 |
| Dynamisation | 8.52 6.48 | 14.15 | $p < .0001$ | + 0,47 |

TABLE 1. Intervention effects between t1 (before intervention) and t2 (after intervention)

Une analyse plus fine des données permet par ailleurs de hiérarchiser les quatre catégories de variables : ainsi, les aspects cognitifs de l'image de soi ont davantage évolué que les aspects émotionnels du soi ou que les descriptions comportementales. Les productions de descripteurs de l'image de soi (+ 1,19) semblent avoir nettement progressé, surtout pour les intérêts professionnels (+ 2,71) et les savoir-être (+ 1,05). Ceci peut s'expliquer en grande partie par le fréquent recours lors de la démarche de bilan à des instruments spécifiques pour évaluer ces caractéristiques. En moyenne, les sujets du groupe expérimental produisent environ entre un et trois descripteurs supplémentaires pour décrire leurs caractéristiques personnelles. L'auto-connaissance progresse également de manière notable (+ 0,65). Les résultats sont conformes à l'un des objectifs principaux de l'intervention, à savoir, faire évoluer le projet professionnel

(+ 0,89). Bien que la différence soit significative, l'effet est un peu plus modéré pour les conduites d'exploration (+ 0,47), deux actions en moyenne permettant de différencier le groupe expérimental du groupe témoin. Enfin, même si la différence est significative pour l'estime de soi totale (TE = + 0,16), l'effet est beaucoup plus modéré au niveau des sous rubriques de l'estime de soi, seule l'estime de soi générale contribuant à l'effet.

La stabilité des effets (H2)

L'étude de la stabilité des effets dans le temps a consisté à comparer les moyennes du groupe expérimental avant le bilan (a), à la fin du bilan (t2) et 6 mois après le bilan (t3), soit environ 9 mois après la première phase tl. Le *tableau 2* présente ces moyennes et les tailles d'effet intragroupe, pour le seul

TABLEAU 2. La stabilité intragroupe des effets (groupe expérimental à fi, t2 et t3)

| | MOYENNES | | | SEUILS DES F | | TAILLES D'EFFETS | |
|--------------------------------|----------|-------|-------|--------------|-------------|------------------|----------|
| | t1 | t2 | t3 | t1t2 | t2t3 | t1t2 | t1t3 |
| | N=158 | N=158 | N=74 | | | | |
| Estime de soi | | | | | | (+ 0,25) | (+ 0,25) |
| Estime de soi générale | 37.80 | 40.49 | 40.10 | $p < .001$ | N.S. | + 0,36 | + 0,33 |
| Estime de soi personnelle | 13.63 | 14.58 | 14.19 | $p < .001$ | N.S. | + 0,20 | + 0,12 |
| Estime de soi sociale | 19.77 | 20.20 | 20.47 | $p < .02$ | N.S. | + 0,18 | + 0,31 |
| Estime de soi totale | 71.20 | 75.27 | 74.77 | $p < .0001$ | N.S. | + 0,34 | + 0,26 |
| Auto-connaissance | | | | | | (+ 1,06) | (+ 0,88) |
| Réflexion sur soi | 22.88 | 24.40 | 24.50 | $p < .0001$ | N.S. | + 0,40 | + 0,40 |
| Clarté de l'image de soi | 16.32 | 19.99 | 19.57 | $p < .0001$ | N.S. | + 1,45 | + 1,24 |
| Clarté du projet professionnel | 22.62 | 27.04 | 26.24 | $p < .0001$ | N.S. | + 1,32 | + 1,01 |
| Image de soi | | | | | | (+ 0,54) | (+ 0,19) |
| Savoir-faire | 3.51 | 4.67 | 3.58 | $p < .0001$ | $p < .01$ | + 0,48 | + 0,03 |
| Savoir-être | 3.03 | 4.68 | 3.58 | $p < .0001$ | $p < .0001$ | + 0,71 | + 0,24 |
| Intérêts professionnels | 2.00 | 2.73 | 2.48 | $p < .0001$ | N.S. | +0,42 | + 0,29 |
| Compétences utiles | 2.80 | 5.87 | - | $p < .0001$ | - | + 0,75 | - |
| Compétences à développer | 0.88 | 1.64 | - | $p < .0001$ | - | + 0,61 | - |

TABLE 2. Internal effects on stability (experimental group at t1, t2 and t3)

groupe expérimental. Nous nous intéressons ici surtout à la dernière phase (t3), afin de vérifier si les données sont conformes à ce qui était prédit.

Avec une taille d'effet moyenne de + 0,44 entre t1 et t3, l'hypothèse semble ici partiellement vérifiée. Les questionnaires d'auto-évaluation donnent lieu à des différences non significatives entre t2 et t3 malgré une légère décroissance des moyennes. On peut donc considérer comme acquise une stabilité globale des gains sur le plan de l'estime de soi et de l'auto-connaissance. Par contre, la décroissance est beaucoup plus nette et significative pour deux des trois catégories relatives à l'image de soi : les savoir-faire et les savoir-être. Dans ces deux rubriques, les sujets citent en moyenne une caractéristique en moins à t3 par rapport à t2, ce qui correspond quasiment à une régression à l'état initial (d).

Rôle de la durée de l'intervention (H3)

Le tableau 3 présente les corrélations entre les trois indicateurs de l'intensité du traitement et les scores de différences pour chaque catégorie de variable. Les résultats ne confirment pas l'hypothèse d'une manière aussi exemplaire que ce qui était attendu. Les valeurs des coefficients sont généralement faibles et pour la plupart proches de 0. Aucune relation n'est significative pour les critères

TABLEAU 3. Corrélations entre les scores de différences et l'intensité du traitement

| | DIFFÉRENCE t2-t1 | | | DIFFÉRENCE t3-t1 | | |
|--------------------------------|----------------------------------|--|--|-------------------------------|--|--|
| | DURÉE DU BILAN (HEURES) | ÉTALE- MENT DU BILAN (SEMAINES) | NOMBRE D'ENTRE- TIEN INDIVIDUEL | DURÉE DU BILAN (HEURES) | ÉTALE- MENT DU BILAN (SEMAINES) | NOMBRE D'ENTRE- TIEN INDIVIDUEL |
| Estime de soi | | | | | | |
| Estime de soi générale | .03 | -.05 | .00 | .15 | .14 | .06 |
| Estime de soi personnelle | .02 | -.12 | .02 | -.03 | .04 | -.05 |
| Estime de soi sociale | .11 | -.03 | .08 | .15 | .14 | -.13 |
| Estime de soi totale | .06 | -.09 | .02 | | .15 | -.10 |
| Auto-connaissance | | | | | | |
| Réflexion sur soi | .08 | | .06 | | .23 | .02 |
| Clarté de l'image de soi | .18* | .17* | .24** | -.01 | .22 | .32** |
| Clarté du projet professionnel | .09 | .11 | -.03 | .00 | .09 | -.14 |

| Image de soi | | | | | | |
|--------------------------|------|-------------|------|--------|------|-------|
| Savoir-faire | -.13 | | -.11 | | | |
| Savoir-être | -.03 | -.18* - .17 | -.07 | -.15 | -.01 | -.04 |
| Intérêts professionnels | -.03 | .09 | -.09 | -.31** | -.17 | -.24* |
| Compétences utiles | .17 | -.04 | .00 | -.10 | -.14 | -.06 |
| Compétences à développer | -.05 | .09 | .09 | | | |

* $p < .05$ ** $p < .01$

TABLE 3. **CORRELATIONS BETWEEN INDICATORS OF TREATMENT INTENSITY AND DIFFERENCE SCORES** Effets individuels du bilan de compétences

d'estime de soi et d'exploration. Par contre, deux des trois dimensions relatives à l'auto-connaissance (réflexion sur soi, clarté de l'image de soi) semblent être liées à l'intensité du traitement : les sujets qui ont pu bénéficier d'un bilan plus long et d'un étalement plus important ont fait évoluer positivement leur degré d'auto-connaissance (valeurs significatives comprises entre .17 et .32).

Par ailleurs, c'est l'inverse qui semble se manifester pour les productions de descripteurs relatifs à l'image de soi : les corrélations sont faibles mais négatives et ces valeurs sont significatives pour deux critères : les savoir-faire et les savoir-être. À ce niveau, un bilan plus long, plus étalé, est susceptible d'avoir limité l'expression d'une richesse de l'image de soi. Néanmoins, pour interpréter correctement ces données, il faut tenir compte du fait que la durée du bilan n'est pas construite expérimentalement, mais dépend souvent de la situation spécifique du bénéficiaire. La signification des corrélations présentées ici mériterait donc un approfondissement à travers une recherche complémentaire.

Changements professionnels et personnels et utilisation des documents du bilan

Ces données étant essentiellement qualitatives et ne correspondant pas à une hypothèse initiale, nous nous contenterons d'une lecture descriptive.

TABLEAU 4. Changements de statut des sujets du groupe expérimental entre t1 et t3 (N = 93)

| SITUATION FINALE À 6 MOIS | SALARIE | SITUATION INITIALE | | |
|---------------------------|---------|--------------------|--|-------------|
| | | DEMANDEUR D'EMPLOI | | TOTAL |
| En emploi | 17 | 15 | | 32 (34,4 %) |
| En formation | 10 | 26 | | 36 (38,7 %) |
| En recherche d'emploi | 11 | 14 | | 25 (26,8 %) |

| | | | |
|-------|-------------|-------------|----|
| Total | 38 (40,9 %) | 55 (59,1 %) | 93 |
|-------|-------------|-------------|----|

TABLE 4. **OCCUPATIONAL CHANGES OF THE EXPERIMENTAL GROUP** subjects between t1 and t3 (N = 93)

Concernant le changement de statut professionnel, les observations rapportées dans le tableau 4 semblent montrer que le bilan de compétences n'a pas d'impact majeur au niveau de l'accès à un emploi : des 41 % de salariés avant le bilan de compétences il ne reste plus que 34 % six mois après son achèvement. Mais, ces chiffres cachent une variété d'évolution. Parmi les salariés initiaux, on note un turn-over important indiquant une période de mutation : 29 % se retrouvent sans emploi après l'intervention, tandis que 26 % sont en formation professionnelle. Pour les demandeurs d'emploi, 27 % ont trouvé un emploi à 6 mois et 47 % sont en cours de formation. L'intervention peut ainsi être vue comme une préparation à une formation professionnelle. Globalement, 39 % des personnes interrogées ont abouti à une solution correspondant visiblement à la redéfinition d'un projet de carrière, puisqu'elles s'insèrent dans une formation professionnelle. In fine la proportion de personnes sans activité est donc passé de 59 % à seulement 27 % six mois après la fin de la démarche. Il semble donc que le bilan de compétences ait eu un effet positif de redynamisation et d'engagement dans une vie sociale et professionnelle.

L'analyse des quelques sujets qui ont intégré un travail et qui avaient déjà travaillé antérieurement, montre que suite au bilan, la modification de leur perception du travail est minime : 34,3 % déclarent ressentir des modifications dans leurs rapports avec leurs collègues, 25 % des modifications dans leurs rapports avec leur hiérarchie, 15,6 % ont une perception différente de leur entreprise, 34,3 % de leur poste et 6,2 % de leurs conditions de travail. 25 % pensent que leur investissement dans le travail s'est développé, alors que 34 % pensent que c'est l'investissement dans leur vie personnelle (famille, hobbies, vie associative) qui s'est développé. Enfin, l'épanouissement au travail semble la donnée la plus marquante au niveau de l'évolution : 73 % des répondants pensent en effet que leur satisfaction à travailler a évolué positivement depuis qu'ils ont suivi le bilan de compétences.

Enfin, l'utilisation des documents réalisés au cours du bilan peut être considérée comme modérée. Concernant le document de synthèse, les bénéficiaires de bilan déclarent dans près d'un cas sur deux (46,2 %) l'avoir utilisé dans la perspective de préparer un entretien de recrutement ou de revoir leur curriculum vitae. Dans seulement un cas sur quatre (25,8 %), la synthèse a été directement lue à un tiers (conseiller professionnel, assistante sociale...). Le constat est sensiblement le même pour le portefeuille de compétences : 40,9 % des bénéficiaires l'ont utilisé et 16,7 % l'ont complété. Considéré comme un document personnel, il n'a été montré que par 7,8 % des sujets.

Discussion

Cette recherche avait pour objectif d'évaluer les effets individuels du bilan de compétences et de mieux comprendre comment des individus s'approprient des informations correspondant à leurs compétences et à leurs aspirations. L'originalité et la force de cette recherche tiennent en trois points. Premièrement, il s'agit d'une étude longitudinale, comportant trois mesures dans le temps et impliquant un groupe

contrôle servant de point de référence. Deuxièmement, la recherche s'est appuyée sur une méthodologie multicritérielle, sélectionnée à partir des travaux théoriques et empiriques sur le développement vocationnel, en intégrant aussi bien des mesures quantitatives que qualitatives. Les mesures effectuées, correspondant à des construits de référence des conduites vocationnelles (image de soi, estime de soi, auto-connaissance), autorisent une comparabilité avec des travaux nord-américains dans une perspective transculturelle. Troisièmement, l'étude a été réalisée sur des adultes en situation naturelle, ce qui confère aux données une certaine authenticité et un niveau élevé de validité écologique.

La première hypothèse a été largement vérifiée dans cette recherche. Les effets individuels du bilan de compétences semblent positifs pour toutes les catégories de variables que nous avons mesurées. Cette démarche d'orientation pour adultes permet d'enrichir le contenu du soi et offre à l'individu de meilleurs éléments de réflexion et de décision quant à son horizon professionnel. Enfin, son impact, quoique plus modéré, s'affirme également dans la mobilisation du comportement et l'exploration de champs nouveaux et permet la restauration d'un certain niveau de confiance en soi. Au niveau de leur dynamisation, les bénéficiaires n'entreprennent que deux actions d'exploration de plus que les sujets du groupe témoin : ceci peut s'expliquer par la relative volatilité de ces activités qui s'inscrivent dans un créneau temporel limité. On suppose notamment qu'elles peuvent dépendre des opportunités et que leur déclenchement peut varier en fonction de l'orientation professionnelle choisie et de la phase de conseil. Concernant la confiance en soi, on a pu observer que si la différence était significative pour l'estime de soi totale, l'effet était beaucoup plus modéré au niveau des sous rubriques de l'estime de soi (estime de soi personnelle et estime de soi sociale), seule l'estime de soi générale contribuant à l'effet. La relative faiblesse de ces derniers indices ne nous surprend guère. Il existe en effet dans la structure du soi des aspects plus malléables et d'autres plus stables. L'estime de soi se construit sur un terrain identitaire profond et son évolution est soumise à un certain nombre de conditions (Banaji & Prentice, 1994). L'évolution plus sensible de l'estime de soi générale traduit selon nous la restauration d'une certaine confiance en soi que le questionnement professionnel ou une période de chômage avait contribué à atténuer.

La taille de l'effet moyennée sur l'ensemble des quatre variables est de + 0,62. Cette valeur est finalement comparable à celle de + 0,47 observée dans la méta-analyse d'Oliver et Spokane (1988) et à celle de + 0,45 observée par Whiston et al. (1998). On peut ainsi considérer que les données relevées en France sont assez semblables à celles observées en Amérique du Nord. La validité transculturelle de l'impact des pratiques de conseil en orientation peut être avancée.

La seconde hypothèse est partiellement vérifiée : la stabilité des acquisitions développementales six mois après la fin de la démarche est évidente pour les critères d'auto-connaissance et d'estime de soi. Par contre, les sujets semblent régresser à l'état initial en ce qui concerne les productions relatives à l'image de soi. Deux hypothèses peuvent être avancées pour rendre compte de ce phénomène. La décroissance peut d'abord être due à une déperdition mémorielle des informations concernant le soi (observée aussi par Hansen et al., 1994). Après le bilan, le sujet possède en mémoire les informations transmises au cours de l'entretien de synthèse. Six mois après la démarche, le sujet a repris une activité et ces informations sont moins utiles pour lui car sa décision d'orientation a généralement été prise. Une autre hypothèse

concernerait un effet de lassitude et de désimplication lorsque l'activité n'a plus la même signification. La passation pour la troisième fois du même questionnaire, à un moment où le sujet se sent moins concerné par la problématique de l'orientation, peut avoir un effet démotivant et amener le sujet à produire un nombre plus limité de descripteurs pour terminer la tâche plus rapidement.

La troisième hypothèse enfin, n'est pas considérée comme vérifiée : les corrélations relevées entre l'intensité du traitement et la progression des sujets expérimentaux sont très faibles, à l'exception de deux des trois dimensions de l'échelle d'auto-connaissance (réflexion sur soi et clarté de l'image de soi), ainsi que pour la production des descripteurs relatifs aux savoir-faire et aux savoir-être (corrélations négatives rappelons-le). Il est difficile a priori d'interpréter un tel résultat. On peut simplement soulever deux hypothèses : soit les bénéficiaires ont été lassés par la longueur du bilan et, bien qu'ayant changé leur image d'eux-mêmes, n'ont pas produit un nombre important de descripteurs. Il est aussi possible que ces bénéficiaires aient développé la qualité de leur réflexion au détriment de la quantité produite : ainsi les descripteurs sont peut-être plus limités mais correspondent de façon plus précise à leurs modalités de fonctionnement.

De façon générale, ces résultats peuvent également s'expliquer de part le dispositif choisi. Comme nous le soulignons dans la procédure, les démarches de bilans des deux structures choisies comme terrain d'observation sont formalisées et très standardisées : les deux C.I.B.C. utilisent des approches théoriques et des outils identiques, les conseillers ont régulièrement des réunions pour harmoniser les pratiques. Ainsi, la durée des bilans varie entre 10 heures et 28 heures, et le nombre d'entretiens entre 2 et 11. Ces fourchettes sont beaucoup plus faibles que celles qui sont prises en compte dans les méta-analyses américaines. Celles-ci peuvent en effet intégrer des dispositifs très différents, de la session collective de 3 heures à la démarche d'orientation approfondie pouvant durer plusieurs semaines.

Cette recherche comporte un certain nombre de limites qui peuvent être résumées comme suit. La taille de l'échantillon, très acceptable pour les temps t1 et t2, est plus limitée pour le temps t3, notamment lorsqu'on cherche à analyser les caractéristiques de sous-échantillons (comme les salariés). Les mesures qualitatives effectuées à l'aide de la grille d'entretien à t3 doivent être considérées comme des données exploratoires car on ne dispose guère d'informations sur la fidélité et la validité des mesures effectuées : pour ce type de données l'erreur de mesure est probablement plus élevée que cela ne l'est pour une échelle traditionnelle. Les mesures choisies, malgré leur diversité, ne couvrent pas l'ensemble des dimensions vocationnelles : ainsi nous n'avons guère étudié l'efficacité des processus de décision, l'évolution de la représentation des métiers ou encore les conduites de planification envisagées pour le pilotage de sa carrière. Enfin, le groupe contrôle n'est pas strictement comparable au groupe expérimental : en général il s'agit de personnes plus avancées sur le plan du développement vocationnel, puisqu'elles ont choisi de s'engager dans des formations, dont on peut supposer, a priori, qu'elles correspondent à leurs aspirations. On aura également noté des différences concernant l'âge et le sexe. Pour bénéficier d'un véritable groupe contrôle en tout point comparable, il aurait fallu que chaque sujet de la population étudiée dispose du même nombre de chance de se retrouver dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. Il n'était toutefois pas acceptable du point de vue éthique de construire un groupe contrôle composé d'individus qui auraient souhaité bénéficier d'un bilan de compétences et que l'on aurait affecté

aléatoirement à l'exercice d'une tâche neutre pendant une durée équivalente à celle d'un bilan, soit de trois mois. Aussi, n'avons-nous pas un plan de recherche expérimental. Dans la mesure où nous avons comparé deux groupes déjà constitués, nous avons mis en place un plan de recherche quasi-expérimental, et plus précisément un plan à groupe non équivalent (Bouchard, Earls, & Fortin, 1988).

Conclusion

Évaluer les effets d'une pratique d'orientation professionnelle est une activité que tout conseiller est amené à entreprendre au cours de la démarche de son client et lorsque celle-ci se termine. Spontanée et intuitive, essentiellement basée sur les interactions avec le bénéficiaire et l'accumulation des expériences dans le domaine, cette évaluation lui permettra finalement d'alimenter sa propre réflexion sur les méthodes, les outils, ses propres points forts et points de progrès. Elle peut également être systématique, telle l'auto-supervision d'entretien de conseil (Lecomte & Tremblay, 1987). Finalement, « évaluer », compétence de tout acteur d'intervention sociale, participera en retour à la construction des compétences. Cependant, cette évaluation individuelle présente les limites inhérentes à sa nature spontanée. Un long développement sur la méthodologie de l'évaluation et en particulier sur les différences entre l'observation spontanée et l'observation scientifique dépasserait le cadre imparti à ce texte. Mais les nombreuses études sur ce thème ont montré que ce type d'observation conduisait à une construction de la réalité présentant de nombreux biais, ces déformations étant le plus souvent inconscientes car reposant sur des processus de sélection et d'inférence guidés par les représentations préalables de l'observateur. Aussi, lorsque l'on pose la question des effets du bilan, on attend plutôt des réponses fiables, obtenues à l'aide de méthodes objectives, explicites et systématiques dans lesquelles ces processus de sélection et d'inférence sont contrôlés (Guichard & Huteau, 2001).

Lorsque l'on désire évaluer une pratique, il est nécessaire alors de procéder à des comparaisons : comparaisons intra-individuelles et comparaisons interindividuelles. La mise en place de ces comparaisons pose au final deux questions, courtes mais essentielles : comparer quoi ? Et comparer comment ? La première question fait référence aux objectifs de l'évaluation et aboutit aux choix des critères à évaluer. En d'autres termes, il s'agit de préciser sinon ce que l'on entend par un bilan réussi, du moins de définir les concepts en jeu. La seconde question porte sur la méthodologie de l'évaluation : comment mesurer les évolutions, comment vérifier que les changements sont liés à l'intervention, et plus globalement comment observer, comment organiser puis traiter les informations recueillies ? (Huteau & Loarer, 1992).

On conçoit alors sans peine les innombrables difficultés que présente la mise en place de telles études : elles sont de nature éthique, conceptuelle et méthodologique (sans compter le coût en temps, en personnel et financier). Par ailleurs, leur finalité n'est pas sans risque : il n'est pas difficile d'imaginer les enjeux politiques et corporatistes que la question des effets du bilan peut susciter. Ce sont peut-être les raisons pour lesquelles elles sont si peu nombreuses. Pourtant nous manquons de travaux de cette nature, et avons besoin davantage d'études scientifiques pour mieux connaître les effets des pratiques d'orientation. La présente recherche peut être considérée comme la première étude longitudinale et quasi-expérimentale, menée sur les effets d'une pratique de conseil en orientation professionnelle pour adultes, le bilan de compétences. Nous en

avons souligné les apports, mais également les limites. Ainsi, l'analyse critique des données de cette recherche permet de tracer les perspectives futures en matière de réflexion théorique et de recherche empirique dans ce domaine

Une première piste, empirique, porterait sur le développement des modèles A.T.I. (Aptitude Treatment Interaction) pour mieux comprendre les facteurs concourant à l'interaction entre le style du conseiller, le style du sujet et le type de méthode (Bernaud, 1998). Plusieurs recherches se sont orientées dans cette voie (Kivlighan *et al.*, 1981, 1987), mais elles semblent insuffisantes pour rendre compte de l'ensemble des facteurs qui entrent en jeu dans le processus de consultation. L'enjeu de telles recherches se situerait au niveau du développement d'une véritable individualisation des pratiques de conseil, dans le but de renforcer leur efficacité, mais aussi d'accroître le bien-être et la satisfaction du client. Si quelques variables liées à la personnalité ont été repérées (Miller, 1991 ; Furnham, 1988, 1989), il reste encore beaucoup à explorer au niveau du système de représentation et d'attente du sujet (Gaudron, Cayasse, & Capdevielle, 2001), du sentiment d'auto-efficacité des deux parties (voir Bandura, 1997) ou encore des facteurs psychosociaux comme l'attractivité, la confiance en l'autre ou la croyance qu'il permettra d'atteindre les buts recherchés.

Une seconde piste, plus théorique, reviendrait à reconsidérer les enjeux psychosociaux du conseil en orientation en distinguant notamment les notions d'évaluation et d'analyse. En effet, les pratiques sociales confondent facilement les deux notions. Or, si l'on souhaite que le bénéficiaire du conseil procède à une analyse de ses caractéristiques et non à un jugement de valeur, il est nécessaire de bien distinguer les processus. En effet, l'évaluation renvoie davantage à une recherche d'attribution des responsabilités et joue surtout dans le registre du jugement. On sait que la simple présence d'un tiers observateur est susceptible de faire ressentir la situation comme évaluative. Un des facteurs clés qui différencie analyse et évaluation repose sur la connaissance explicite des critères utilisés. Dans le domaine du conseil en orientation, on cherche à gommer le caractère évaluatif de ces situations, en fournissant à l'intéressé des critères lui permettant de focaliser son attention et de recueillir de l'information sur des aspects de lui-même. Il convient donc de repenser les fondements des pratiques de conseil en facilitant davantage l'acquisition d'une nouvelle compétence : « savoir analyser ses propres compétences ».

Cet objectif peut être atteint en repensant la place du sujet, le rôle du conseiller et la conception des méthodes (Lemoine, 1996, 1997, 1998). Le problème de la place du sujet revient à ne plus considérer ce dernier comme objet « physique » d'évaluation mais comme un acteur susceptible de réagir face à un acte de prélèvement d'informations le concernant. Il faut donc rechercher les conditions favorables permettant au sujet de recueillir de l'information sur lui-même en évitant de se tromper. Dans ce cadre, le sujet devient un analyste qui réalise sa démarche de bilan sans que le conseiller dirige, influence ou impose l'analyse. Le rôle du conseiller en découle : ce n'est plus un expert qui produit des catégories évaluatives, mais quelqu'un qui joue le rôle d'un accompagnateur, mettant des moyens théoriques et méthodologiques à la disposition du client. Les méthodes de conseil méritent également d'être repensées dans cet esprit. Elles ne devraient plus être considérées comme des ensembles d'instruments de mesure indépendants de leur utilisateur et de leur objet, mais deviennent des relais de la communication interactive entre les deux pôles en présence.

C'est en tout cas, comme le pensent Savickas et Walsh (1996), dans l'articulation permanente entre pratique et réflexion théorique, que se joueront les recherches futures en matière de conseil en orientation.

BIBLIOGRAPHY

- Atanasoff, G. E., & Slaney, R. B. (1980). Three approaches to counselor-free career exploration among college women. *Journal of Counseling Psychology* 27, 332-339.
- Banaji, M. R., & Prentice, D. A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New-York : Freeman
- Barak, A., & Lacrosse, M. B. (1975). Multidimensional perception of counselor behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 471-476.
- Battle, J. (1990). *Self-esteem : the new revolution*. Edmonton : J. Battle & associates. Battle, J. (1992). *Culture-free self-esteem inventories*. Pro-ed, Austin.
- Bellier-Michel, S. (1999). Les Bilans, quel sens et quelle place dans l'orientation ? In *Études 73: L'orientation professionnelle des adultes* (pp. 173-178). Marseille : C.E.R.E.Q.
- Bellier, J.-P., & Osbert, G. (1994). Organisme de bilans de compétences. *Activités 1993. Actualité de la Formation Permanente*, 132, 68-72.
- Bernaud, J.-L. (1998). Les modérateurs des effets du bilan de compétences : une approche individuelle et situationnelle. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 263-273.
- Bernaud, J.-L., & Loss, I. (1995). Évaluation expérimentale des effets d'une méthode de restitution de questionnaire d'intérêts. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2.
- Blanchard, S. (2000). Le conseil en orientation : introduction. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 3-26.
- Bouchard, M.-A., Earls, C., & Fortin, A. (1988). Plans de recherche quasi-expérimentaux. In M. Robert (Éd.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, 3e édition (pp. 167-189). Paris : Maloine S.A.
- Cépède, J.-P. (1999). L'orientation professionnelle des adultes dans le code du travail. In *Études 73: L'orientation professionnelle des adultes* (pp. 53-59). Marseille : C.E.R.E.Q.
- C.I.B.C. (1997). *Bilan des compétences : actes du 10 anniversaire des C.I.B.C., Lille, 20-21 juin 1996*. Béthune : C.I.B.C.
- Corrigan, J. D., & Schmidt, L. D. (1983). Development and validation of revisions in the counselor rating form. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 64-75.
- Dickson, D. H., & Kelly, I. W. (1985). The « barnum effect » in personality assessment : a review of the literature. *Psychological Reports*, 57, 367-382. Jean-Philippe Gaudron et al.

- Ferrieux, D., & Carayon, D. (1998). Évaluation de l'aide apportée par un bilan de compétences en terme d'employabilité et de réinsertion de chômeurs de longue durée. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 4, 251-259.
- Fletcher, C., Taylor, P., & Glanfield, K. (1996). Acceptance of personality questionnaire feedback : the role of individual difference variables and source of interpretation. *Personality and Individual Differences*, 20, 151-156.
- Fribush, Cooper, J. (1976). Comparative impact of the S.C.U. and the vocational card sort on career salience and career exploration of women. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 348-352.
- Furnham, A., & Varian, C. (1988). Predicting and accepting personality test scores. *Personality and Individual Differences*, 9, 735-748.
- Furnham, A. (1989). Personality and the acceptance of diagnostic feedback. *Personality and Individual Differences*, 10, 1121-1133.
- Gaudron, J.-P., Cayasse, N., & Capdevielle, V. (2001). Bilan de compétences et transition professionnelle : réduire ou produire de l'incertitude ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 87-108.
- Goodyear, R. K. (1990). Research on the effects of test interpretation : a review. *The Counseling Psychologist*, 18, 240-257.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise : a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545-579. Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod. Gysbers, N., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2000). Conseil et développement de carrière tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 91-115.
- Hansen, J. I. C., Gurvitz Kozberg, J., & Goranson, D. (1994). Accuracy of student recall of Strong interest inventory results 1 year after interpretation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 26, 235-242.
- Hoffman, M. A., Spokane, A. R., & Magoon, T. M. (1981). Effects of feedback mode on counseling outcomes using the Strong-Campbell interest inventory : does the counselor really matter ? *Journal of Counseling Psychology*, 28, 119-125.
- Holland, J. L., Takai, R., Gottfredson, G. D., & Hanau, C. (1978). A multivariate analysis of the effects of the self-directed search on high school girls. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 384-389.
- Huteau, M., & Loarer, E. (1992). Comment évaluer les méthodes d' éducation cognitive. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 21, 47-74.
- I.G.A.S. : Inspection Générale des Affaires Sociales. (1997). *Évaluation de la mise en œuvre du droit des salariés au bilan de compétences. Note de synthèse*. Paris.
- Kivlighan, D. M., Hageseth, J. A., Tipton, R. M., & Mc Goverri, T. V. (1981). Effect of matching treatment approaches and personality types in group vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 315-320.
- Kivlighan, D. M., & Shapiro, R. M. (1987). Holland type as a predictor of benefit from selfhelp career counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 326-329.
- Krivatsy, S. E., & Magoon, T. M. (1976). Differential effects of three vocational counseling treatments. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 332-339.

- Kop, J.-L., Dickes, P., Desprez, W., Bachacou, H., Danton, G., & Moriconi, T. (1997). L'évaluation des effets du bilan de compétences par les bénéficiaires. Résultats d'une enquête nationale. *Connexion*, 70, 95-108.
- Lecomte, C., & Guillon, V. (2000). Counseling personnel, counseling de carrière et psychothérapie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 117-140.
- Lecomte, C., & Tremblay, L. (1987). *L'entrevue d'évaluation en counseling d'emploi*. Montréal : Institut de recherches psychologiques.
- Lemoine, C. (1994). Connaissance d'autrui, enjeu psycho-social. Rouen : P.U.R. Lemoine, C. (1996). Objet ou analyste de son bilan. *Revue de Carrierologie*, 6, 13-24.
- Lemoine, C. (1997). Modèle théorique du bilan et soutien à l'émergence d'une nouvelle compétence: l'auto-analyse. In E. Brangier, N. Duboid, & C. Tarquin° (Éds.), *Compétences et contextes professionnel* (pp. 118-123). Université de Metz.
- Lemoine, C. (1998). Qu'est-ce qu'un bilan de compétences ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 243-248.
- Liétard, B M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment. Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209.
- Miller, M. J., & Cochran, J. R. (1979). Comparison of the effectiveness of four methods of reporting interest inventory results. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 263-266.
- Miller, T. R. (1991). The psychotherapeutic utility of the five-factor model of personality : a clinician' s experience. *Journal of Personality Assessment*, 57, 415-133.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome : what contributes to client gain ? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462.
- Rubinstein, M. R. (1978). Integrative interpretation of vocational interest inventory results. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 306-309.
- Savickas, M. L., & Walsh, W. B. (1996). *Handbook of career counseling, theory and practice*. Palo Alto : Davies-Black publishing.
- Spokane, A. R. (1991). *Career intervention*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall. Super, D. E. (1957). *The psychology of career : an introduction to vocational development*. New-York : Harper and Row.
- Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcomes : a replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165. Zener, T. B., & Schnuelle, L. (1976). Effects of the self-directed search on high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 353-359.
- Zytowski, O. G. (1977). The effects of being interest-inventoried. *Journal of Vocational Behavior*, 11, 153-157.
- Zytowski, O. G., & Borgen, P. H. (1983). Assessment. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology*, vol. 2 (applications). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

NOTES

1. Une recherche est quasi-expérimentale lorsque les groupes de sujets qui sont comparés préexistent en dehors du contexte de la recherche.

ABSTRACTS

From theoretical and empirical works analyzing the effects of career counseling, an experimental and longitudinal study has been carried out ; it compares a sample of individuals having undertaken competence assessment with a control group and deals with self-esteem, career maturity, self-concept, individual mobilization and the subjects' situations several months after the intervention. The results correspond to our main hypotheses. The magnitude of the effect calculated for all the variables (+ 0.62) is similar to the one observed in the meta-analysis concerning the same topic. The stability of effects has also been demonstrated for two out of three categories of variables in spite of a slight decrease in the production of self-concept. Finally, treatment intensity seems to have a lesser effect than the one expected but it strengthens its role in the development of career maturity. The discussion focuses on the prospects for counselling practice assessment, as well as theoretical direction meriting future development.

À partir des travaux théoriques et empiriques qui analysent les effets du conseil en orientation, une recherche longitudinale et quasi-expérimentale a été menée en comparant un échantillon de sujets ayant suivi un bilan de compétences à un groupe contrôle. Cette étude porte sur des processus individuels décrits dans plusieurs théories vocationnelles : l'estime de soi, l'auto-connaissance et l'image de soi, les démarches d'engagement et le devenir des bénéficiaires plusieurs mois après l'intervention. Les résultats semblent confirmer les principales hypothèses. La taille de l'effet relevée pour l'ensemble des variables (+ 0.62) est comparable à celle observée dans les travaux nord-américains. La stabilité des effets semble acquise pour deux catégories de variables sur trois malgré une légère décroissance des productions de l'image de soi. Enfin l'intensité du traitement ne semble pas confirmer totalement son statut de variable modératrice, à l'exception de son rôle dans le développement de l'auto-connaissance. La discussion porte sur les perspectives en matière d'évaluation des pratiques d'orientation, ainsi que les considérations théoriques qui méritent d'être développées dans le futur.

INDEX

Keywords: Competencies assessment, career guidance, evaluation of career counseling practices, career transitions, self-esteem, career maturity

Mots-clés: Bilan de compétences, orientation professionnelle, évaluation de pratique de conseil, transitions professionnelles, estime de soi, maturité vocationnelle

AUTHORS

JEAN-PHILIPPE GAUDRON

est Maître de Conférences en Psychologie sociale et du travail à l'Université Toulouse le Mirail et membre du laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux. Contact : Université Toulouse le Mirail, U.F.R. de Psychologie, 5 allées Machado, 31058 Toulouse Cedex.

JEAN-LUC BERNAUD

est Maître de Conférences en Psychologie différentielle à l'Université de Rouen et membre du Laboratoire Psychologie des Régulations Individuelles et Sociales. Contact : Université de Rouen, U.F.R. de psychologie, sociologie et sciences de l'éducation, rue Lavoisier, 76821 Mont Saint Aignan Cedex. Courriel : bernaud@epeire.univ-rouen.fr

CLAUDE LEMOINE

est Professeur de Psychologie à l'Université Lille 3. Contact : Université Lille 3, U.F.R. Psychologie, Équipe « Psychologie des Interactions et des Cognitions dans les Organisations (P.S.I.C.O.), B.P. 149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex. lemoine@univ-lille3.fr Cette recherche a bénéficié de la collaboration étroite et du soutien du C.I.B.C. de Rouen. Nos plus vifs remerciements sont également adressés au C.I.B.C. d'Évreux, à l'A.F.P.A. de Haute-Normandie, au C.F.A. de Rouen-Mont Saint Aignan et aux équipes qui ont contribué à cette étude.