



**HAL**  
open science

**Des orientations au travail : une sociologie de la  
construction sociale des parcours, des expériences et des  
qualités professionnelles dans le cadre du bilan de  
compétences**

Aurélie Gonnet

► **To cite this version:**

Aurélie Gonnet. Des orientations au travail : une sociologie de la construction sociale des parcours, des expériences et des qualités professionnelles dans le cadre du bilan de compétences. Sociologie. HESAM Université, 2020. Français. NNT : 2020HESAC034 . tel-03151185

**HAL Id: tel-03151185**

**<https://theses.hal.science/tel-03151185v1>**

Submitted on 24 Feb 2021

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

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

ÉCOLE DOCTORALE ABBE GREGOIRE  
LISE

# THÈSE

présentée par : **Aurélie GONNET**

soutenue le : **23 novembre 2020**

pour obtenir le grade de : **Docteur d'HESAM Université**

préparée au : **Conservatoire national des arts et métiers**

Discipline : **Sociologie**

Spécialité : **Sociologie du travail**

## DES ORIENTATIONS AU TRAVAIL

**Une sociologie de la construction sociale des parcours,  
des expériences et des qualités professionnelles dans le  
cadre du bilan de compétences**

THÈSE dirigée par :

**M. LALLEMENT Michel**, Professeur titulaire de chaire, Cnam

et co-dirigée par :

**Mme. LIMA Léa**, Maitresse de conférences HDR, Cnam

### Jury

**M. Didier DEMAZIÈRE**,

Directeur de recherche au CNRS, CSO, Science-Po

**Mme. Sylvie MONCHATRE**,

Professeure, Centre Max Weber, Université Lyon II

**M. Jérôme GAUTIÉ**, Professeur, CES, Université Paris I

**Mme. Françoise LAOT**,

Professeure, EXPERICE, Université Paris 8

**M. Éric VERDIER**,

Directeur de recherche émérite au CNRS, LEST,

Université Aix-Marseille

Rapporteur

Rapporteuse  
Examinateur

Examinatrice

Examinateur

T  
H  
È  
S  
E

À Christiane, Jean et André

## Remerciements

Que le lecteur ou la lectrice soit prévenue, ces remerciements aussi longs soient-ils, ne sont qu'un aperçu de la part collective de cette thèse, bien loin d'avoir été un exercice solitaire.

Je tiens en premier lieu à remercier Léa Lima qui m'a fait l'honneur de la primeur de sa direction de thèse, et Michel Lallement pour sa confiance quant au fait de mener à bien ce travail. Celui-ci doit beaucoup à la finesse de leurs relectures, à la bienveillance de leur accompagnement et à la richesse des réflexions que nous avons pu partager. J'ai également bénéficié des conseils de Bénédicte Zimmermann et Jérôme Gautié qui ont constitué mon comité de suivi de thèse et que je remercie grandement. Avoir pu mettre en discussion mon travail avec ces quatre chercheur.ses m'a indéniablement permis de progresser dans sa construction.

Je remercie également Didier Demazière, Françoise Laot, Sylvie Monchatre et Éric Verdier d'avoir accepté de lire ce travail, et de participer à cette étape fondatrice de la vie de tout aspirant.e chercheur.se qu'est la soutenance de thèse.

Une thèse de sociologie ne serait rien sans celles et ceux qui m'ont ouvert les portes de leurs bureaux, acceptant de mettre à l'épreuve de mon regard leurs pratiques, leurs réflexions et leurs parcours professionnels. Je leur en suis extrêmement reconnaissante.

La rédaction de ce travail a bénéficié des relectures de Rémy Ponge, Jules Simha, Ruggero Iori, Maëlezig Bigi, Quentin Chapus, Julie Couronné, Hadrien Clouet, Nicolas Roux, Julie Minoc et Xavier de Larminat. Pour la justesse de leurs remarques, leur entrain à m'accorder de leur temps, et leur coaching parfois aussi intensif qu'attentif, je les remercie infiniment. Merci également à Scarlett Salman pour sa lecture et discussion de mon projet de thèse et d'un papier devenu article, m'aidant considérablement à problématiser certains pans de la thèse.

La thèse et le doctorat ne sont pas seulement une étape de professionnalisation à la recherche ou la production d'un travail scientifique, ils sont aussi une expérience collective fondamentale. C'est pourquoi je voudrais remercier celles et ceux, (alors) doctorant.es, qui ont fait mon expérience du doctorat. Pourfendeur.ses de la solitude que l'exercice tend à susciter, je les remercie pour les moments de sociabilité, pour la dynamique de nos discussions académiques, de nos réflexions méthodologiques, de nos mobilisations doctorales et de nos échanges de vues (et de verres aussi...). Je remercie donc tout particulièrement, par ordre de rencontre, Céline Fèvres, Maëlezig Bigi, Eléonor Breton, Nicolas Roux, Quentin Chapus, Ken Fukuhara, Hicham Jamid, Camille Boullier, Murielle Matus et Arthur Jan. Mais aussi ma très chère Lef'.

Le Lise est un laboratoire qui m'a offert des conditions propices à la réalisation de cette thèse, en cela je suis redevable et heureuse d'avoir pu en être membre. Un merci tout spécifiquement

à Frédéric Rey grâce à qui j'ai pu devenir enseignante ; à Isabelle Berrebi-Hoffmann pour nos échanges et son apprentissage en matière de professionnalisation ; ainsi qu'à Maxime Quijoux qui m'a fait la courtoisie d'intégrer mon bureau, me gratifiant de discussions enrichissantes autant que récréatives. Ma gratitude va également à celles qui font vivre ce laboratoire, dans tous les sens du terme : les admirables et prévenantes Audrey Lefèvre, Zaëra Mariaux et Annie-France Aucaucou. Une pensée affectueuse également pour la flamboyante Géraldine. Merci enfin aux documentalistes du CDFT, toujours disponibles et efficaces.

Au gré du doctorat, j'ai également eu le privilège d'être associée au CEET, un espace stimulant intellectuellement comme amicalement. Merci à ses membres et surtout à Julie Couronné, Jules Simha et François Sarfati pour leur soutien, nos échanges fructueux et leurs conseils avisés.

Plusieurs autres jeunes chercheur.ses ont participé de différentes manières à mon parcours. La rencontre et l'amitié nouée avec nombre d'entre elles et eux m'est précieuse. Je souhaite donc remercier Hadrien Clouet, Xavier de Larminat, Adrien Maret, Valérie Icard, Romain Juston et Ruggero Iori. Un merci tout particulier à Julie Minoc pour la finesse de son regard sociologique et la délicatesse qu'elle met en toute chose. Je n'oublie pas non plus celles et ceux qui ont accompagné mes premiers pas en sociologie : Marine Boisson, Rémy Ponge, Baptiste Legros, Pierre Saint-Gal et Julien Wacquez. Par l'éclectisme de leurs centres d'intérêt et de leurs sociologies, toutes et tous m'ont donné plus qu'un aperçu de la richesse de cette discipline, sur un plan professionnel comme personnel. Salutations au Tchatodo, au QG et autres moussaillons !

Par ailleurs, si elle fut une activité chronophage, la réalisation de cette thèse doit aussi énormément à tant d'autres. Pour m'avoir fait l'amitié en plus d'une occasion d'écouter et de chercher à comprendre de quoi étaient faites mes journées et mon travail, pour m'avoir accueillie lors de semaines d'été ensoleillées et autres soirées roboratives (disons...), je souhaite aussi remercier quelques compagnon.nes de (dé)route : Manon, Tibo L., Antoine, Débo, Pascale, Loule, Tom, Landry, Charles, Vir, Vince, Amandine, Renaud et Morgann.

Cette thèse ne serait pas advenue sans les encouragements et le soutien inconditionnels de mes tout premiers supporter.rices, mes parents, Clément et Manon. Je dédie également cette thèse à mes grands-parents qui par la variété de leurs situations et de leurs rapports au travail m'ont sans doute offert parmi mes premières sources d'étonnement, entre autres choses. Une pensée aussi pour celles et ceux pour qui « la rue des oiseaux » fait office de foyer indéfectible.

Enfin, parce qu'il a tenu promesse et m'a offert les meilleures conditions d'écriture possibles, ainsi que sa disponibilité pour confronter mes doutes et idées, je remercie infiniment Nedeleg.

## Résumé

Premier dispositif public d'orientation professionnelle des adultes introduit dans le Code du travail en 1991, le bilan de compétences a pour objectif de permettre aux travailleuses et travailleurs d'élaborer, à l'abri du travail et de son « marché », un projet professionnel motivant et motivé, c'est-à-dire conforme à leurs attentes et cohérent avec leurs compétences. À travers l'analyse de ce dispositif d'action publique, cette thèse développe une sociologie de la construction sociale des parcours, des compétences et du sens du travail - en termes de direction comme de signification. Combinant approche socio-historique, démarche ethnographique (entretiens et observation) et enquête par questionnaire, la thèse s'attache d'abord à rendre compte de la manière dont l'orientation professionnelle et les professionnels de l'orientation investissent la question de la distribution sociale du travail et tentent de concilier des enjeux ayant trait au système productif, à la structure sociale et à l'individu-sujet. Elle analyse ensuite les pratiques et usages professionnels de l'orientation des travailleurs et travailleuses en situation d'insatisfaction professionnelle voire d'épuisement au travail.

Il ressort de l'analyse que, procédant à une relecture des expériences personnelles et professionnelles à l'aune des motivations individuelles systématiquement mises en exergue, les professionnelles du bilan de compétences participent à une reconstruction biographique des parcours individuels dans une logique de valorisation et de singularisation de soi et de ses qualités. Or, parce qu'il s'appuie essentiellement sur une démarche introspective et rétrospective et se trouve lui-même pris dans les logiques et limites propres aux politiques et pratiques d'emploi, de travail et de formation, le dispositif conduit moins à une stimulation des mobilités professionnelles et à l'instauration d'une véritable liberté de choisir son avenir professionnel qu'à construire des projets ancrés dans des expériences socialement déterminées, bâtis sur des qualités professionnelles et personnelles réifiées. Dès lors, le bilan de compétences tend à dessiner un horizon des possibles professionnels restreint et à focaliser l'attention moins sur le changement de métier ou d'emploi que de rapport au travail, à la faveur d'un rapport plus expressif et d'une subjectivation accrue de celui-ci. *In fine*, par la promotion d'une activation préventive, soit en amont de toute rupture professionnelle, et d'une logique motivationnelle, le dispositif favorise simultanément l'externalisation de la gestion des parcours professionnels vis-à-vis des lieux et temps de travail, et la responsabilisation des travailleuses et travailleurs enjoins à reprendre la main sur leurs choix professionnels, fussent-ils fait sous contrainte.

Travail ; Emploi ; Formation ; Orientation professionnelle ; Parcours ; Bilan de compétences.

## Résumé en anglais

The first public career guidance system for adults introduced in the Labor Code in 1991, the skills assessment is designed to enable workers to develop, away from work and its "market", a motivating and motivated career plan, i.e. one that meets their expectations and is consistent with their skills. Through the analysis of this public action device, this thesis develops a sociology of the social construction of work paths, skills and meaning - in terms of direction as well as meaning. Combining a socio-historical approach, an ethnographic approach (interviews and observation) and a questionnaire survey, the thesis first attempts to account for the way in which career guidance and guidance professionals invest the question of the social distribution of work and attempt to reconcile issues relating to the productive system, the social structure and the individual-subject. It then analyzes the professional practices and uses of guidance for workers in situations of job dissatisfaction or even burnout at work.

It emerges from the analysis that, proceeding to a rereading of personal and professional experiences in the light of individual motivations systematically highlighted, the professionals of the skills assessment take part in a biographical reconstruction of individual paths in a logic of valorization and singularization of oneself and one's qualities. However, because it is essentially based on an introspective and retrospective approach and is itself caught up in the logics and limits specific to employment, work and training policies and practices, the system leads less to a stimulation of professional mobility and the establishment of a real freedom to choose one's professional future than to the construction of projects anchored in socially determined experiences, built on reified professional and personal qualities. As a result, the skills assessment tends to draw a limited horizon of professional possibilities and to focus attention less on the change of profession or job than on the change of relationship to work, in favor of a more expressive relationship and an increased subjectification of the latter. In fine, by promoting preventive activation, i.e., before any professional break-up, and a motivational logic, the system simultaneously encourages the outsourcing of the management of professional career paths with regard to work places and working hours, and the empowerment of workers who are urged to regain control over their professional choices, even if they are made under duress.

Work ; Employment ; Vocationnal training ; Vocationnal guidance ; Careers ; Skills assesment.

# Table des matières

Remerciements .....	2
Résumé .....	5
Résumé en anglais .....	6
Table des matières .....	7
Liste des tableaux .....	12
Liste des figures .....	15
Liste des annexes.....	16
Introduction .....	17
Le bilan de compétences, un dispositif d’activation préventive .....	20
Le bilan de compétences, un vecteur de disjonction entre travail et hors-travail .....	21
Le bilan de compétences au principe d’une subjectivation du travail et d’une injonction à la motivation.....	24
Dispositif d’enquête et enquête sur un dispositif .....	27
Cheminement de l’enquête.....	27
L’analyse d’un dispositif.....	30
De la question biographique.....	32
Combiner les méthodes pour saisir le dispositif.....	33
Plan de la thèse .....	43
Conventions rédactionnelles : écriture inclusive, choix terminologiques et anonymisation	44
Écriture inclusive.....	44
Les mots pour le dire .....	44
Anonymisation .....	46
Première partie Sociogenèse de l’orientation professionnelle. Modèles, mondes et modalités d’intervention sur la distribution sociale du travail.....	47
Chapitre 1 – Des places, des postes et des métiers. Entre science et technique, l’orientation professionnelle pour une juste distribution du travail .....	55
1 De l’émergence de préoccupations sur le travail et sa distribution à l’affirmation d’un projet scientifico-politique : la psychotechnique.....	57
1.1 La « juste sélection », une réponse scientifique à la question sociale ? .....	59
1.2 Du projet scientifique à sa mise en œuvre : impasses et opportunités de développement de la psychotechnique appliquée au travail .....	71



2	De l'avènement du modèle psychotechnique scientifique à sa mutation productiviste.....	81
2.1	L'orientation professionnelle en pratiques : un modèle psychotechnique dominant institutionnellement mais contesté et concurrencé sur le terrain.....	82
2.2	À qu(o)i sert la psychotechnique ?.....	88
2.3	Une injuste sélection ? La critique scientifique d'une orientation psychotechnique.....	96
3	L'orientation professionnelle contre, tout contre l'école. De l'émergence d'un modèle éducatif d'orientation à l'extension de son public et de ses domaines d'intervention. ....	109
3.1	De la mise en cause du système scolaire traditionnel à l'émergence d'une orientation scolaire et professionnelle.....	111
3.2	Orienter et (in)former pour démocratiser ? Vers une orientation éducative pour tou.tes.. .....	119
	Conclusion.....	140
Chapitre 2 – De la création d'un service public d'orientation professionnelle continue au développement d'une politique d'activation préventive : le bilan de compétences.....		
1	L'élaboration d'une politique publique de prise en charge des (dés)orientations et d'un modèle actif d'orientation .....	150
1.1	L'émergence d'un nouveau référentiel d'action publique en matière d'orientation face à la crise .....	152
1.2	La mise en dispositif du nouveau référentiel d'action publique d'orientation professionnelle : approche globale, personnalisation de l'accompagnement et valorisation des acquis de l'expérience.....	159
2	La construction du bilan de compétences : entre politique d'orientation des actifs et politique active d'orientation .....	165
2.1	Les acteurs et enjeux de la construction du bilan de compétences : trois forums pour une approche partagée et transpartisane.....	166
2.2	De la reconnaissance des acquis de l'expérience au bilan de compétences : l'institutionnalisation d'une gestion individualisée, externalisée et responsabilisante des parcours professionnels .....	177
2.3	L'institutionnalisation sous tension du bilan de compétences. Entre démarche personnelle et évaluation professionnelle, l'affirmation d'un champ de force .....	184

3	Le développement d'un quasi-marché de l'orientation professionnelle: la mise à mal d'une logique de service public ? .....	195
3.1	Des chiffres et des lois : les aspects concrets de la mise en œuvre du bilan de compétences comme dispositif d'orientation professionnelle tout au long de la vie.....	197
3.2	La mise en pratique du bilan de compétences : suites et fin d'un service public d'orientation professionnelle ? .....	211
	Conclusion.....	228
Chapitre 3 – Les mondes de l'orientation. Structuration et espace socioprofessionnels des praticien.nes du bilan de compétences .....		
	Méthodologie de l'enquête par questionnaire .....	235
1	Caractéristiques socio-économiques et parcours socio-professionnel des praticiennes du bilan.....	239
1.1	Une activité féminisée, des profils sociaux variés .....	239
1.2	Des praticiennes hautement diplômées .....	245
1.3	Origines professionnelles et entrée dans la carrière : variations autour l'orientation.. .....	257
2	Pratique professionnelle du bilan : conditions de travail et d'emploi et rapport au dispositif.....	269
2.1	Une majorité de salariés mais des indépendants bien présents .....	269
2.2	Une constellation d'organismes plus ou moins centrés sur le bilan de compétences... .....	272
2.3	Une tendance forte à la pluriactivité, entre choix et contrainte.....	275
2.4	Variations sur la structuration et l'identité professionnelle des praticiennes du bilan de compétences .....	287
3	Entre segmentation et circulations professionnelles, l'émergence d'un monde de l'orientation professionnelle.....	297
3.1	L'espace socio-professionnel des praticiennes du bilan de compétences .....	298
3.2	De la structuration professionnelle des praticiennes du bilan de compétences..	310
	Conclusion.....	318
Deuxième partie La construction sociale des parcours, des expériences et des qualités professionnelles en pratique(s).....		
Chapitre 4 – Un dispositif façonné par ses usage(r)s. De la définition de projet professionnel à la mise au travail d'autrui sur lui-même.....		
		329

1	De la projection professionnelle au travail sur soi : travailler sur un projet et/ou sur autrui ? Finalités et usages du bilan de compétences .....	334
1.1	Un dispositif façonné par les représentations et parcours propres de ses praticiennes.....	335
1.2	Un dispositif façonné par les attentes professionnelles et les transformations du travail et de l'emploi. ....	352
2	(Se) changer ? Tempérer, temporiser et temporaliser les attentes professionnelles par la mise au travail sur soi.....	369
2.1	La mise au travail sur soi : modération et subjectivation des attentes de changement.....	371
2.2	Un « temps pour soi ». Vers une institutionnalisation d'un cycle de réorientation du sens du travail ? .....	387
	Conclusion.....	402
Chapitre 5 – Une fabrique biographique et motivationnelle des parcours et des expériences		406
1	Accompagner la mise en récit de soi. La reconstruction biographique des parcours	409
1.1	L'accompagnement à la connaissance de soi, entre impératif pragmatique et promotion d'un droit à l'épanouissement.....	413
1.2	Entre hygiène psychique et hygiène des territoires : le rééquilibrage des sphères de vie.....	419
1.3	De la relecture méliorative de son parcours à sa mise en biographie .....	424
2	Évaluer les qualités et motivations intrinsèques. La production d'une totalisation biographique.....	432
2.1	Des usages et limites de l'évaluation des aptitudes en contexte d'accompagnement à l'orientation .....	436
2.2	Repérer les motivations, profiler les individus.....	444
2.3	Entre évaluation et accompagnement, la question du rapport aux outils .....	459
	Conclusion.....	465
Chapitre 6 – Révéler des compétences, construire des projets et sécuriser des parcours. ....		467
1	Acquérir une compétence de valorisation des compétences. Entre logique symbolique et économique. ....	470
1.1	Reprendre confiance en soi, un préalable à la (re)mise en forme de soi et de ses compétences .....	471

1.2	Le portefeuille de compétences, support du développement d'une compétence de valorisation .....	479
1.3	Usages et limites des pratiques de la valorisation des compétences .....	489
2	Articuler employabilité, compétence et motivation : la projection biographique.....	501
2.1	Le bilan de compétences et la formation. Entre développement, validation et signalement des compétences.....	504
2.2	Avoir l'envie et/ou les moyens : projets vocationnels et projets adéquationnistes.....	517
2.3	Construire des projets adéquationnistes : l'espace restreint (de l'accompagnement) des mobilités socio-professionnelles .....	527
	Conclusion.....	542
	Conclusion générale .....	547
	Bibliographie.....	563
	Annexes .....	583

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Secteurs d'activité dominants du public reçu en bilan de compétences selon ses praticiennes.....	208
Tableau 2 : Répartition des praticiennes du bilan selon l'âge et le sexe.....	240
Tableau 3 : Résumé de la situation personnelle et familiale des praticiennes du bilan de compétences .....	241
Tableau 4 : Origine et position sociales des praticiennes du bilan de compétences saisies par la catégorie socioprofessionnelle du conjoint, du père et de la mère.....	241
Tableau 5 : Position sociale des praticiennes salariés du bilan saisie par la situation familiale, le revenu du ménage et le salaire.....	243
Tableau 6 : Niveau et domaine de formation initiale .....	246
Tableau 7 : Sous-discipline de formation des praticiennes diplômés en psychologie .....	248
Tableau 8 : Domaine et niveau de formation acquis en reprise d'études par les praticiennes du bilan de compétences .....	250
Tableau 9 : Domaine des formations professionnelles non certifiantes ou diplômantes déclarées par les praticiennes du bilan de compétences.....	253
Tableau 10 : Croisement entre l'âge auquel les praticiennes ont exercé le bilan pour la première fois et leur ancienneté dans l'exercice de celui-ci .....	257
Tableau 11 : Origines professionnelles des praticiennes du bilan de compétences, classées selon la fréquence de leur mention .....	267
Tableau 12 : Croisement entre le statut de travail des praticiennes, le salaire et le temps de travail.....	270
Tableau 13 : Croisement entre la forme juridique de la structure d'appartenance des praticiennes, sa taille et le poids du bilan en termes de chiffre d'affaire .....	273
Tableau 14 : Répartition des activités des praticiennes de bilan selon le temps consacré aux différentes prestations pratiquées .....	276
Tableau 15 : Croisement entre le nombre de séances de bilan hebdomadaire et la fluctuation du nombre de bilans réalisés sur les cinq dernières années.....	280
Tableau 16 : Synthèse des données complémentaires sur l'organisation et les conditions de travail des praticiennes du bilan de compétences, rangés par ordre d'importance .....	284
Tableau 17 : Listes des autres métiers exercés simultanément, classés selon la fréquence de leur mention.....	286

Tableau 18 : Croisement entre le souhait de prolonger l'activité bilan jusqu'à sa retraite et l'âge auquel l'exercice de celui-ci a débuté .....	287
Tableau 19 : Liste des motifs évoqués quant à l'interruption de l'exercice du bilan à un moment de sa carrière, rangés par fréquence de citation.....	288
Tableau 20 : Inventaire des intitulés professionnels des praticiennes du bilan de compétences .....	294
Tableau 21 : Liste des mots utilisés dans la définition des objectifs du bilan de compétences, classés selon leur fréquence d'apparition .....	337
Tableau 22 : Fréquence de citation des types d'objectifs du bilan selon ses praticiennes, et croisement avec leur ancienneté dans la pratique .....	346
Tableau 23 : Situations des demandeur.ses et motifs du recours au bilan de compétences selon les praticiennes .....	358
Tableau 24 : Types de tests et questionnaires majoritairement utilisés par les praticiennes du bilan de compétences .....	434
Tableau 25 : Liste des savoir-être recensés dans les synthèses de bilan de compétences.....	498
Tableau 26 : Répartition géographique des organismes contactés et des répondantes .....	606
Tableau 27 : Variables actives et modalités de l'ACM "Espace socio-professionnel des praticiens du bilan de compétences" .....	628
Tableau 28 : Variables supplémentaires et modalités de l'ACM "Espace socio-professionnel des praticiens du bilan de compétences" .....	629
Tableau 29 : Taux d'inertie de chaque dimension de l'ACM, corrigée selon la méthode Benzecri .....	631
Tableau 30 : Modalités contribuant le plus à la construction des deux axes de l'ACM, rangés par ordre décroissant de contribution et selon leur signe sur les axes.....	632
Tableau 31 : Données globales pour le bilan de compétences .....	636
Tableau 32 : Caractéristiques globales du public du bilan de compétences .....	637
Tableau 33 : Chiffre d'affaires de la prestation bilan de compétences selon le financeur .....	638
Tableau 34 : Synthèse des données de l'activité bilan de compétences dans le cadre du CIF-CDI et comparaison avec les autres activités .....	639
Tableau 35 : Synthèse des données globales concernant l'ensemble des activités prises en charge par le CIF-CDI .....	640
Tableau 36 : Synthèse des données de l'activité bilan de compétences dans le cadre du CIF-CDD et comparaison avec les autres activités .....	641

Tableau 37 : Synthèse des données de l'activité bilan de compétences prise en charge par les OPCA et comparaison avec l'activité VAE et l'activité globale .....	642
Tableau 38 : Synthèse des données de l'activité bilan de compétences prise en charge par l'État et les régions.....	643
Tableau 39 : Synthèse des dépenses externes de formation des entreprises de plus de dix salariés .....	644
Tableau 40 : Synthèse des données de l'activité bilan de compétences dans le cadre de la fonction publique hospitalière.....	645

## Liste des figures

Figure 1 : Les quatre temps de l'orientation professionnelle.....	52
Figure 2 : Les forum de la construction du bilan de compétences et leurs acteurs et actrices.....	171
Figure 3 : Représentation graphique de l'espace socio-professionnel des praticiennes de bilan de compétences .....	299
Figure 4 : Trames de synthèses des CIBC de Chavagne et Roquevans .....	410
Figure 5 : Fiche d'inventaire chronologique des expériences, CIBC de Chavagne.....	417
Figure 6 - Exercice de la "courbe de vie", CIBC de Chavagne.....	418
Figure 7 : Exemple d'exercice de raisonnement spatial tiré du NV7 .....	439
Figure 8 : Extrait du questionnaire des valeurs professionnelles .....	445
Figure 9 : Sommaire du portefeuille de compétences du CIBC de Roquevans .....	481
Figure 10 : Fiche synthèse des compétences, extrait du portefeuille de compétences du CIBC de Chavagne .....	491
Figure 11 : Liste de compétences, extrait du portefeuille de compétences du CIBC de Chavagne .....	493
Figure 12 : Projets de Madame Gerbot, extrait de la synthèse.....	519
Figure 13 : Projets d'Yvan Destombes, extrait de synthèse, CIBC de Chavagne .....	523
Figure 14 : Graphe des modalités actives (sortie sous R Studio).....	632
Figure 15 : Graphes des variables supplémentaires .....	633
Figure 16 : Graphes des individus.....	633



## Liste des annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des entretiens et des enquêtés .....	584
Annexe 2 : Tableau récapitulatif des observations.....	594
Annexe 3 : Transcription des journaux de terrain (extrait) .....	599
Annexe 4 : Guide d'entretien .....	603
Annexe 5 : Présentation du questionnaire et l'enquête par questionnaire.....	605
Annexe 6 : Construction de l'analyse factorielle multiple « Espace socio-professionnel des praticiens du bilan de compétences » .....	628
Annexe 7 : Tableaux de synthèse des données portant sur le bilan de compétences fournies par les « jaunes » budgétaires pour la période 1997-2018 .....	634
Annexe 8 : Index des acronymes.....	646

# Introduction

*« Mesdames, Messieurs les Sénateurs,*

*"De tous les actes, le plus complet est celui de construire", écrivait Paul Valéry. Il est un acte encore plus complet me semble-t-il. Celui de donner à chacun, notamment aux plus vulnérables, les moyens de construire librement leur propre voie de réussite professionnelle, avec des protections collectives, c'est-à-dire de choisir l'espace dans lequel ils pourront avoir davantage confiance en eux, pour oser s'engager dans des projets, exprimer tout leur talent, le transmettre et contribuer ainsi à la société toute entière. Investir dans leur potentiel parce que nous croyons et avons confiance en eux, c'est ce que vous propose ce projet de loi. Cette confiance dans les acteurs de terrain, les entreprises, les actifs, [...] il nous faut aujourd'hui lui donner un second souffle pour remporter la bataille mondiale des compétences, gage de performance économique et de progrès social collectif, et d'attractivité de nos territoires. Mobilisons-nous donc pour créer cet espace d'émancipation sociale par le travail, en ouvrant largement, par ce projet de loi, le champ des possibles. »*

Muriel Pénicaud, Discours de présentation du projet de loi Pour la liberté de choisir son avenir professionnel, Sénat, 10 juillet 2018.

« Ouvrir le champ des possibles » en donnant à chacun et chacune « les moyens de construire librement [sa] propre voie » pour « avoir davantage confiance en [soi] », « oser s'engager dans des projets », « exprimer tout [son] talent », « contribuer ainsi à la société tout entière » et *in fine* « remporter la bataille mondiale des compétences », telle est l'ambition affichée par la dernière réforme en date de la formation professionnelle. Cette ambition repose sur un objectif central, affiché très tôt par l'orientation professionnelle, à savoir conjuguer des enjeux propres à la société et au système productif, mais aussi et peut-être surtout propres à l'individu. Au cœur d'un « big bang »<sup>1</sup> de la formation professionnelle promis par la ministre du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, la notion de compétence, popularisée dès la fin des années 1980, est présentée comme le grand ordonnateur des qualités et destins professionnels, à même de permettre la conjugaison de tels enjeux. Elle se voit ainsi parées de vertus démocratiques, émancipatrices mais aussi protectrices, la ministre affirmant quelques semaines plus tôt, devant l'Assemblée nationale cette fois, que la compétence « est la protection sociale active du XXI<sup>e</sup> siècle »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Selon le mot utilisé par Muriel Pénicaud lors de la présentation de la loi le 5 mars 2018.

<sup>2</sup> Muriel Pénicaud, Discours de présentation du projet de loi pour la Liberté de choisir son avenir professionnel, Assemblée Nationale, 11 juin 2018.

L'accent mis sur *les compétences* viserait ainsi à mettre en valeur d'autres qualités professionnelles que celles sanctionnées par un diplôme ou associées à une grille de qualifications, tout système qui favoriserait reproduction et immobilité sociales, et laisseraient dans l'ombre des qualités, des capacités, des savoir-faire acquis au travail ou en dehors, mais non reconnus alors même qu'ils permettraient de soutenir une évolution professionnelle. De cette logique découle l'idée que tout individu, avec ou sans diplôme, possède des compétences valorisables en emploi, et que de la reconnaissance de ces compétences découlent également une réhabilitation symbolique de soi, pour soi mais aussi pour autrui, notamment quand cet autrui est un.e employeur.se ou un.e recruteur.se. Transversale et transférable, la *compétence* serait également un support majeur de mobilité et, partant, de « sécurisation des parcours professionnels ».

En effet, le succès croissant depuis trente ans des notions de mobilité et de transition professionnelles, dans un contexte de chômage de masse et de la précarisation de l'emploi (Castel, 2003 ; Paugam, 2007), a conduit à une reconfiguration progressive des politiques d'emploi et de formation (Gazier & Tuchsirer, 2015), tout comme des dispositifs dans lesquels ces dernières prennent forme. La loi relative à la sécurisation de l'emploi adoptée le 14 juin 2013 consacre ainsi l'un de ses axes centraux à la thématique désormais clé des « parcours professionnels », quand la réforme de l'apprentissage et de la formation professionnelle promulguée le 5 décembre 2018 a, elle, promu « la liberté de choisir son avenir professionnel ». Aux ambitions de promotion sociale, déjà à l'origine de la loi de 1971 inaugurant le système de formation professionnelle continue, sont ainsi ajoutés un impératif à devenir acteur et actrice de son devenir professionnel ainsi qu'une injonction à la mobilité. Ceux-ci sont présentés comme nécessaires en regard de la flexibilisation de l'emploi due à sa raréfaction et à la mise en cause de la prétendue rigidité du marché du travail (Caillaud & Zimmerman, 2011). Seule une prise en charge de soi (Astier, 2003 ; Stevens, 2012) permettrait de résoudre le désajustement entre conditions de travail et épanouissement personnel (Negroni, 2007). Les différents dispositifs d'accompagnement des transitions professionnelles alors développés ont en effet en commun de privilégier la prise en charge individuelle dans une démarche soucieuse de coller au plus près des réalités de chacun et chacune. Il s'agirait ici d'agir pour plus d'efficacité au regard de la très grande diversité des parcours professionnels, de plus en plus heurtés (Denave, 2015). Consécutivement, l'individu se voit attribuer une part non-négligeable de responsabilité dans sa situation puisque c'est « sur », « avec » et « pour » lui que l'on agit, dans le cadre de ce qui se dessine comme une magistrature sociale (Lima, 2013 ; Weller, 2000).

De tels processus, bien identifiés aujourd'hui, s'inscrivent dans une histoire longue, non pas tant linéaire que faite de moments participant à construire ces processus et à en infléchir d'autres. La création du bilan de compétences et sa constitution en droit est un de ces moments précurseurs selon nous de nombre des processus à l'œuvre aujourd'hui.

## Le bilan de compétences, un dispositif d'activation préventive

Élaboré dès 1984 puis expérimenté à partir de 1986, le bilan de compétences devient effectivement en 1991 un droit inscrit dans le Code du travail auquel peuvent recourir tous les travailleurs et travailleuses 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 » (art. L900-2). Par son esprit et son cadre juridique, il promeut une « focalisation sur la personne du travailleur » (Salman, 2013, p. 130) qui interpelle quant aux glissements opérés du professionnel au personnel, des aptitudes aux motivations, mais aussi vis-à-vis d'une forme de neutralisation potentielle de la conflictualité du travail, tout comme des ressources que celui-ci pourrait offrir. En effet, alors même que l'on n'engage pas une démarche de bilan lorsque « tout va bien sur le plan professionnel » (Gosseume & Hardy-Dubernet, 2005, p. 2), le traitement de cette insatisfaction tend à être ici renvoyé hors de l'entreprise, à la responsabilité individuelle, au risque d'une invisibilisation des supports collectifs liés au travail. Jean-Pierre Soisson<sup>3</sup>, « père politique » du bilan de compétences, le dotait d'ailleurs de trois objectifs : « partir du salarié », « viser son autonomie » et « lui permettre de s'approprier son projet d'avenir » (Lacaille et al., 2012). Ces objectifs, *a priori* émancipateurs, interrogent nécessairement sur les possibilités réelles de liberté de choix sur le marché du travail et/ou dans le cadre d'une relation de subordination qu'implique tout contrat de travail. D'ailleurs, la forme grammaticale choisie pour exprimer ces objectifs fait des salarié.es l'objet de l'action et renvoie au bilan la position de sujet.

Aussi, d'après René Levy, « les parcours se diversifient à certains égards et ils sont culturellement interprétés comme étant avant tout individuels – tout en demeurant, à certains égards, fortement structurés par une régulation sociale [...] médiatisée par des acteurs, tantôt personnellement concernés sans compétences institutionnelles, tantôt professionnels de passages biographiques » (2001, p. 4). Parce que le travail de définition de projet mené en bilan prend appui sur l'analyse des expériences passées des travailleuses et travailleurs afin

---

<sup>3</sup> Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle de 1986 à 1991.

d'identifier des « compétences », des « aptitudes » et des « motivations », ses praticiennes<sup>4</sup> peuvent effectivement être appréhendées comme des professionnelles de passages biographiques.

Nous faisons l'hypothèse que celles-ci contribuent avant tout à une (re)mise en forme de soi, de ses expériences et qualités professionnelles par le biais d'opérations de qualification et de reconstruction. Ce faisant, elles participent simultanément à une singularisation biographique et à une normalisation des rapports au travail et des comportements d'emploi au principe de ce que nous qualifions d'*activation préventive*. L'activation préventive peut être définie comme une mise en action des travailleuses et travailleurs – principalement sur eux et elles-mêmes – en amont de potentielles ruptures ou transitions professionnelles en vue de fluidifier, de « sécuriser » et de stimuler celles-ci.

Par l'analyse de la construction sociale des parcours, des expériences et des qualités à laquelle procède l'orientation professionnelle et notamment le bilan de compétences, c'est précisément le cadre d'intervention, l'activité et le rôle de ces intervenantes biographiques en matière d'orientation et à d'interprétation des parcours professionnels que cette thèse souhaite interroger, au croisement de la sociologie du travail, de l'emploi et de la formation.

## Le bilan de compétences, un vecteur de disjonction entre travail et hors-travail

Lorsqu'on entreprend de s'intéresser aux transformations du travail liées notamment à la montée en charge des notions de flexibilité, de mobilité, d'employabilité, comme de la discontinuité croissante de l'emploi, on constate rapidement la démultiplication des acteurs et actrices intervenant sur le « marché du travail »<sup>5</sup> depuis l'après-guerre et particulièrement à partir des années 1990, qu'ils interviennent pour former les travailleurs et travailleuses, pour les aider à changer ou à retrouver un emploi, ou encore accompagner leur évolution professionnelle au travail. Service public de l'emploi, opérateurs de placement, organismes de formation, groupements d'employeurs, entreprises de portage salarial ou de travail temporaire, cabinets de recrutement ou d'*outplacement*..., la liste des « intermédiaires » (Fretel, 2012 ;

---

<sup>4</sup> Nous précisons en dernière partie d'introduction le choix de ce terme.

<sup>5</sup> Si par la suite nous ne conserverons pas les guillemets, nous souhaitons souligner que le recours à cette expression n'implique en rien une adhésion à la conception du travail comme marchandise non différenciée vis-à-vis de tout autre type de bien, conception défendue par les économistes néo-classiques notamment. S'il est possible d'identifier une offre et une demande de travail, leurs modes d'interaction, de mise en relation et d'échange ne correspondent en rien à l'image simplifiée véhiculée par cette représentation en termes de marché, bien que l'usage conduise à en conserver le terme par commodité.

Fretel et al., 2016) intervenant dans la relation d'emploi entre un.e employeur.se et un.e travailleur.se ne cesse de s'allonger, ouvrant un chantier conséquent sur le sujet (Berhuet, 2013 ; Divay, 2009 ; Lavitry, 2013 ; Pillon, 2017 ; Vives, 2013), sur les dispositifs d'accompagnement en tout genre (Balzani et al., 2008 ; Domingo, 2012 ; Meilland & Sarfati, 2016) mais aussi, plus récemment, sur les formes de « triangulation » de la relation salariale (Louvion, 2017 ; Roux, 2018 ; Sarfati & Vivés, 2016 ; Schütz, 2014 ; Zimmermann, 2011). Les travaux consacrés à ces questions invitent, entre autres, à considérer la complexification des relations d'emploi et de travail, mais aussi le fait que l'implication de ces nouveaux acteurs et actrices peut conduire à une forme d'externalisation et de désengagement des employeurs et employeuses quant à leur responsabilité sociale à l'égard de la santé, de la sécurité, de la formation et plus généralement de l'entretien et du développement professionnels des travailleuses et travailleurs qui assurent l'activité de ces entreprises (Sarfati & Schütz, 2018 ; Sigaud, 2014). De fait, à la lecture des réformes politiques en cours, la prise en charge de cette discontinuité croissante de l'emploi reposerait de plus en plus sur les travailleuses et travailleurs eux-mêmes, sommés de devenir actrices et acteurs de leurs parcours et de leurs employabilité, entrepreneuses et entrepreneur d'eux-mêmes (Abdelnour, 2017 ; Aubert-Tarby & Perez, 2016). Or, cet esprit de la loi favorise un investissement subjectif de la relation de travail et une hybridation entre travail et hors travail croissants.

En tant que droit auquel peuvent recourir toutes les travailleuses et travailleurs, le bilan de compétences est un outil pensé pour permettre à ceux-ci de faire le point sur leur carrière, leurs expériences et leur vécu au travail, afin de réfléchir à leur orientation professionnelle. La loi prévoit en effet un cadre censé parer à toute instrumentalisation du dispositif par les entreprises : couvert par le secret professionnel, le bilan de compétences est le seul outil de diagnostic professionnel confidentiel pour les salarié.es. La synthèse qui en est faite n'appartient qu'à ces derniers, le prestataire devant détruire l'ensemble des documents produits par lui à l'issue du bilan. Réalisable sur le temps de travail ou en dehors, il implique que la rémunération soit maintenue tout du long du processus, soit 24 heures maximum généralement réparties sur trois mois. Le législateur insiste également sur la dimension volontaire de la démarche de bilan, le ou la salarié.e pouvant refuser d'en réaliser un préconisé par son employeur.se, sans que cela puisse être sanctionné ou justifier un licenciement. Dans les faits, la grande majorité des bilans de compétences sont financés par le biais d'un organisme paritaire collecteur agréé gérant les contributions financières des entreprises dans le cadre du financement de la formation

professionnelle<sup>6</sup>, hors temps de travail<sup>7</sup> et sans que l'employeuse ou l'employeur en soit informé, externalisant d'autant plus la prestation.

Qu'il soit motivé par un désir d'évolution ou par une insatisfaction professionnelle – ce qui est majoritairement le cas (Gosseume & Hardy-Dubernet, 2005) – le bilan traite d'enjeux intrinsèques au travail et dont on pourrait penser qu'ils relèvent de la responsabilité sociale de l'entreprise, ou sont *a minima* ancrés voire nourris par un contexte de travail précis. Pourtant, le bilan de compétences repose sur une approche externalisée vis-à-vis des lieux et temps de travail, typique de ce que Sylvie Monchatre analyse comme « l'institutionnalisation d'une gestion des parcours, bien au-delà des frontières de l'entreprise » (2007, p. 517), laquelle marque un tournant dans les politiques de gestion du travail. Ceci se lit d'abord dans le cadre d'intervention du bilan de compétences : confidentialité et caractère volontaire de la démarche que doivent permettre le fait qu'elle ne soit pas nécessairement ou majoritairement l'objet d'une prescription, et que l'employeur se n'en soit pas obligatoirement informé. S'ils se veulent protecteurs, ces éléments questionnent nécessairement sur une forme de découplage entre l'expérience de travail, inscrite dans une temporalité et un espace circonscrits, et son récit à visée d'orientation et de développement professionnels, hors des temps et lieu de travail.

Le bilan participe ainsi d'un double mouvement : d'une part une disjonction entre l'expérience du travail et sa mise en parcours professionnel ; d'autre part, un brouillage des frontières entre travail et hors-travail, personnel et professionnel favorisant une subjectivation du rapport au travail et à l'emploi. Le succès de la notion de « parcours », mêlant plus ou moins distinctement parcours de vie, d'emploi, de formation, voire de santé, participe à cette intrication croissante du personnel et du professionnel. Simultanément, la notion de parcours promeut l'idée d'une continuité temporelle des expériences favorisant l'émergence d'une forme de « totalisation biographique » entendue comme la production d'un tout qui « englobe le travail de production de sens, de mise en cohérence et de justification qui scelle l'appropriation personnelle d'un parcours et sa mise en forme pour soi-même et les autres » (Zimmermann, 2013, p. 54). Or, les cas rencontrés lors de notre enquête témoignent du décalage qu'il peut y avoir entre l'urgence

---

<sup>6</sup> Le bilan est finançable, au moment de l'enquête, par le plan de formation de l'entreprise, l'auto-financement, et les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) ou les organismes paritaires agréés au titre du congé individuel de formation (OPACIF) qui collectent auprès des entreprises de leur branche les fonds dédiés à la formation et les gèrent. Le FONGECIF, OPACIF généraliste, finance 50 à 60 % des bilans (Ardouin & Lacaille, 2012, p. 6). S'il n'y a pas d'automatisme en matière de financement, la plupart des demandes de bilan sont acceptées selon les praticiennes rencontrées. Les données d'un rapport de l'Inspection générale des affaires sociales abondent en ce sens (De Saintignon et al., 2008).

<sup>7</sup> 77,5 % des bilans de salarié.es en 2017 d'après les données de la Direction générale de l'emploi et de la formation professionnelle.



imposée par une situation profondément problématique (un licenciement, une situation de harcèlement au travail, une perte de sens, une maladie entravant la possibilité de continuer à tenir son poste, une souffrance psychique...), et le temps long des dispositifs de transitions et de formation (Gonnet, 2018). Ces situations donnent aussi à voir la multiplicité des temporalités et des échelles temporelles de référence : le temps de travail et celui hors travail, le temps de la formulation du projet et de sa mise en place, le temps de la formation ou du développement d'une activité, le temps de sa carrière professionnelle propre et de celle de son ou sa conjoint.e ou de l'insertion professionnelle de ses enfants, le temps de la rupture professionnelle et celui d'ouverture de droits sociaux (droits à la formation, à indemnisation du chômage), etc. Toutes ces références temporelles dont la compatibilité n'a rien d'évident tendent progressivement, au fil des dispositifs d'accompagnement, à se dissoudre en un parcours dont il s'agirait de lisser les aspérités par la sécurisation des transitions et la mise en cohérence et en continuité des expériences et aspirations professionnelles. C'est bien ce que propose de faire le bilan en travaillant à conjuguer ces enjeux et leurs temporalités respectives afin de dessiner un projet, ou du moins de mettre en forme une présentation de soi lisible et ainsi valorisable sur le marché du travail.

## Le bilan de compétences au principe d'une subjectivation du travail et d'une injonction à la motivation

Plutôt qu'une analyse visant à évaluer les effets du dispositif notamment en termes de sécurisation des parcours – ce qui supposerait une méthodologie reposant par exemple sur le suivi longitudinal d'une cohorte si possible saisie en amont de la démarche de bilan – la perspective développée ici est partie d'une question pragmatique : que se passe-t-il lors d'un bilan de compétence ? Sur la base de cette question de départ, les allers-retours entre l'enquête réalisée dans le cadre de cette thèse et l'analyse des matériaux recueillis à cette occasion nous a conduit à formuler la question suivante : dans quelle mesure les dispositifs et pratiques d'orientation professionnelle contribuent-ils à façonner les expériences, les qualités et les sens du travail – en termes de direction comme de signification –, et ce faisant à normaliser une appréhension subjective des enjeux d'emploi, de travail et de formation responsabilisant les travailleur.ses alors promus comme acteur.rices de leurs choix et parcours professionnels ? Autrement dit, il s'agit de s'interroger d'une part, sur les conditions de construction sociale des parcours, des expériences, des qualités et des sens du travail. Et d'autre part, sur la manière dont cette fabrique des parcours combine deux logiques *a priori* opposées : d'un côté une forme de

singularisation biographique par la mise en valeur de ses expériences et qualités propres ; de l'autre une normalisation biographique par la construction de parcours qui soient valorisables symboliquement – mettant en valeur des qualités reconnues comme telles par autrui – et économiquement, c'est-à-dire conformes aux attentes et exigences de la structure productive. Dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse que le bilan de compétences, en tant que dispositif d'orientation professionnelle, participe d'une nouvelle économie morale (Fassin, 2009 ; Thompson, 1971) de la division du travail qui vise à répondre aux problèmes d'emploi, de travail et de formation par la prise en compte des expériences vécues, des attentes et des contraintes individuelles, conduisant dès lors à une subjectivation et une responsabilisation accrue des individus en la matière, mais également à l'invisibilisation des supports sociaux et collectifs dont le travail notamment est porteur. Cette économie morale repose sur une notion centrale, la *motivation*.

Introduit dans la loi sur le bilan de compétences, le terme de motivation induit précisément que le travail ne relève pas de la simple application d'aptitudes et de savoir-faire, mais bien d'une *action motivée*, en termes de stimulation mais aussi de justification si l'on se réfère au double sens du terme. De surcroît, il implique également une centration sur la subjectivité individuelle en cela que les sources de motivation seraient non seulement variables d'une personne à l'autre, mais également à rechercher en elle-même. Si cette notion renvoie en psychologie, aux théories de la motivation<sup>8</sup> qui soutiennent précisément que l'efficacité et la performance professionnelle sont dépendantes de l'engagement subjectif et donc de la propension du travail à répondre à une diversité d'attentes et de besoins (confort de travail, sécurité matérielle, reconnaissance, réalisation de soi, etc.), elle implique aussi, dans sa définition générale, une forme de justification de l'action, un *motif*. Or, cette seconde acception, bien qu'elle ne fasse guère l'objet de théorisations spécifiques en matière d'orientation, nous semble tout aussi déterminante de ce qui se joue dans un bilan de compétences, si l'on considère notamment que toutes les formes de motivations comme de projets qui en découlent ne se valent pas et se doivent d'être justifiés

---

<sup>8</sup> « Concernant toutes les conduites, le domaine de la motivation est aussi vaste que celui de la psychologie. La motivation peut être abordée dans des perspectives diverses et son étude peut concerner des secteurs de la conduite plus ou moins spécifiés. La variété des théories de la motivation (on en a répertorié une quarantaine) reflète cette diversité de points de vue. On regroupe souvent en deux grandes classes les analyses du phénomène motivationnel. Certaines se proposent de préciser la nature des forces qui poussent à l'action (ou le contenu de la motivation). D'autres s'intéressent davantage à la manière dont la conduite est élaborée, maintenue ou régulée (ou au processus motivationnel). Dans le contexte de l'orientation, la motivation se manifeste par l'émergence de préférence pour des études et des professions particulières [...]. Elle soutient les activités relatives à l'exploration des possibles (recherche d'informations, réflexion sur soi...) et à la décision. Elle est aussi à la base de l'implication et de l'engagement dans toutes les activités nécessaires à la réalisation des projets et plus particulièrement dans les formations » (Huteau, 2007, p. 299-302).

pour être portés à l'issue de la prestation. Cette terminologie de la motivation appliquée au bilan suggère donc que le projet professionnel déterminé en prestation est à la fois *motivant*, et correspond donc à des intérêts et attentes personnelles, mais aussi *motivé* c'est-à-dire justifié par les capacités propres de l'individu, par ses expériences antérieures et par les possibilités offertes par le marché du travail, et donc défendable face à autrui, notamment quand celui-ci est un employeur ou une employeuse. Ainsi ce seul terme de motivation, par le double sens qu'il implique, et par l'innovation qu'il introduit dans les pratiques d'orientation en focalisant notamment l'attention sur la subjectivité et sur l'action – qu'il s'agisse de justifier une action passée ou de stimuler une action future –, résume l'ambition d'une telle prestation : mettre l'individu en action en conciliant ses attentes propres et les possibles professionnels en termes d'emploi, de travail et de formation afin de s'assurer de son engagement subjectif et de son adaptation aux exigences qui lui sont faites de manière directe (par un.e recruteur.se ou son employeur.se), ou indirecte (par le marché). Dès lors, la promotion d'une logique motivationnelle interroge tout à la fois quant à la possibilité réelle de choisir son avenir professionnel ainsi que sur la manière dont de tels choix sont construits, notamment sur la base d'un examen des expériences et des qualités professionnelles et personnelles des individus, mis en rapport avec le marché du travail. À première vue, cette logique semble tout à la fois porteuse d'une ouverture des possibles et d'un rapport au travail potentiellement plus expressif et satisfaisant individuellement, tout en encourageant le risque de faire reposer tout entière la responsabilité de leurs choix, même motivés et motivant, sur les travailleuses et travailleurs amenés à redéfinir et réorienter le sens qu'ils donnent au travail, à la faveur de la construction d'une adhésion à cette nouvelle économie morale du travail.

Rendre compte de ces enjeux implique alors de dénouer l'entrelacs que forment les pratiques et socialisations professionnelles, les outils sociotechniques, les parcours et expériences personnelles, professionnelles et de formation des praticiennes, les normes et cadrages institutionnels, les théories et représentations du fonctionnement de la distribution sociale du travail, etc. autant d'éléments qui conditionnent le travail d'orientation professionnelle mené en bilan. Déliaison cet entrelacs nécessite alors de déployer un dispositif d'enquête à plusieurs niveaux. Avant de dessiner le plan de la thèse, nous souhaitons donc présenter plus avant ce dispositif et les matériaux de l'enquête ainsi que la démarche et les conditions de recueil, cruciales pour saisir la manière dont s'est construit l'objet et « la thèse de la thèse ».

# Dispositif d'enquête et enquête sur un dispositif

## Cheminement de l'enquête

Nourri d'une recherche précédente portant sur des prestations d'évaluation de projets professionnels d'artistes allocataires du revenu de solidarité active (RSA) en vue de les diriger soit vers un accompagnement au développement de ce projet, soit vers une réorientation professionnelle (Gonnet, 2012, 2016), le projet à l'origine de ce travail de thèse partait d'un questionnement autour des phénomènes de reconversion et de mobilité professionnelle. Il se fondait sur l'idée qu'à la mobilité qu'imposerait la précarisation de l'emploi s'ajouterait une mobilité suscitée par le désajustement croissant entre conditions de travail et épanouissement personnel. En conséquence, la mobilité professionnelle, considérée jusqu'ici comme relevant de choix privés, serait progressivement érigée en véritable problème public au sens de Gusfield (2009), à mesure de la restriction de l'horizon des possibles. Cette mobilité nous semblait ainsi à la fois imposée par le contexte économique et valorisée par l'idéologie libérale dont témoigne la promotion de la doctrine de la compétence (Reynaud, 2001)<sup>9</sup>. Nous faisons alors le constat que l'ajustement des compétences individuelles, des aspirations personnelles et des réalités du marché de l'emploi était placé au cœur des politiques de l'emploi, ce que traduirait la promotion des notions de sécurisation des parcours et de gestion des transitions de carrière, et serait repris de concert par la constitution d'un marché de services autour de ces questions, parmi lesquels le bilan de compétences.

S'il n'est pas un dispositif public incontournable de par son audience relativement limitée<sup>10</sup>, le bilan de compétences est l'un des tout premiers dispositifs s'adressant aux salarié.es de tout âge et de tout secteur. Pour ces raisons et parce qu'il s'inscrit dans les prémisses d'un tournant qu'ont connu, dans les années 1990, les politiques publiques en faveur d'une individualisation de la prise en charge et d'une focalisation sur l'individu placé au cœur de ces dispositifs (Astier, 1996 ; Duvoux, 2008, 2012), le bilan de compétences nous semblait être une clé d'entrée intéressante pour saisir cette question de la mobilité professionnelle et surtout de sa prise en charge.

---

<sup>9</sup> Nous reviendrons plus avant sur celle-ci dans le cours de la thèse et notamment dans le chapitre 2.

<sup>10</sup> D'après les résultats de l'enquête sur la formation des adultes de 2012, élaborée par l'Insee et la Dares, « en moyenne, 15 % des salariés ont bénéficié d'un bilan de compétences au cours de leur carrière, les 30-44 ans un peu plus (19 %) que les seniors (15 %) » (Demailly, 2016, p. 4). Comparativement, 61 % des salarié.es avaient suivi une formation diplômante ou non, l'année précédant l'enquête.

Les premiers temps de l'enquête ont été ceux de la découverte d'une prestation et d'une pratique professionnelle ancrées dans la psychologie ce qui trouble nécessairement le regard sociologique peu familier de cette discipline, découvrant un univers de sens auquel il n'a pas immédiatement accès. Thomas Le Bianic repère une difficulté similaire dans le cadre de sa thèse consacrée aux psychologues : « L'apologie du "projet personnel", de la responsabilité individuelle, et le rôle joué par les psychologues dans la diffusion de ce discours aux tonalités libérales ne peuvent laisser le sociologue totalement indifférent. Il risque alors de se positionner [...] à la fois comme juge et partie. Juge puisqu'il tente d'objectiver la position des personnes étudiées, partie puisque ses principes d'explication et d'analyse sont, par définition, aux antipodes de ceux qu'il étudie. » (Le Bianic, 2005, p. 345).

Notre premier réflexe a donc été de nous intéresser aux questions de (dé)psychologisation de l'accompagnement (Divay, 2008, 2011) réalisé en bilan mais aussi de souffrance au travail, régulièrement confrontée à un public désigné par les praticiennes comme étant en *burn out* ce qui semblait susciter un certain épuisement chez elles (Foulard, 2014). Cet épuisement, sur le premier terrain notamment (un Centre interinstitutionnel de bilan de compétences), semblait renforcé par des conditions de travail complexes : heures supplémentaires non rémunérées et télétravail non considéré ; salaires présentés comme faibles ; temps partiel quasi systématique ; des praticiennes en CDD, en portage salarial ou auto-entrepreneuses travaillant certaines sur plusieurs sites et dans plusieurs centres de bilan ou cumulant une autre activité ; un management empreint de rationalisation avec la promotion d'une démarche qualité imposant un contrôle de plus en plus strict des pratiques ; des financements attribués presque exclusivement sous le mode de l'appel d'offre etc. Ceci nous a conduit à déporter le regard de la souffrance au travail du public du bilan à celles des praticiennes, avec toutes les difficultés d'identification et de qualification que ce type de maux implique, notamment dans une démarche sociologique rigoureuse et attentive aux catégorisations.

Simultanément s'est posée une autre question : comment saisir cette prestation dans sa diversité, alors qu'elle est réalisée par tous types de structures variant selon la taille, le statut de l'entreprise, la diversité ou non de leurs activités, leur histoire, leur positionnement dans un réseau d'actrices et acteurs de la formation professionnelle mais aussi du conseil en ressources humaines ? Il nous semblait alors impossible de saisir cette hétérogénéité, notamment en conservant l'approche ethnographique qui est la nôtre depuis le départ.

Puis, prise, comme nos enquêtées, dans la réforme de la formation professionnelle de 2013 qui a conduit à la suppression du Droit individuel à la formation (DIF), l'un des principaux modes

de financement du bilan, et à la création du Conseil en évolution professionnelle (CEP) très proche dans ses termes du bilan, nous avons commencé à suivre la piste de la fabrique des politiques publiques. Cette perspective tendait cependant à nous détourner des matériaux ethnographiques recueillis et invitait – pour être satisfaisante – à prolonger l'enquête en direction des acteurs et actrices institutionnelles non seulement du bilan de compétences mais aussi de la réforme en cours.

Ces tribulations de l'enquêtrice s'avèrent symptomatiques d'une entrée par les dispositifs d'action publique dont l'existence et les modalités de fonctionnement peuvent être rapidement remises en cause, imposant moins, selon nous, de s'adapter au temps de l'action publique que d'être en permanence vigilante à ne pas faire siennes les préoccupations propres des enquêtés sans pour autant les balayer du revers de la main. Si cette position peut sembler évidente en regard de la démarche scientifique qu'implique tout travail de recherche, elle nous a cependant semblée moins facile à tenir qu'à énoncer à certains moments de l'enquête, notamment dans le cadre d'une démarche ethnographique qui implique d'opérer une plongée dans l'univers de sens de celles et ceux qui font les dispositifs et qui, au gré de l'enquête, ne sont plus seulement des enquêtés mais aussi des personnes dont on partage, un temps durant, le quotidien comme les inquiétudes tout en affrontant leurs résistances à l'observation. Dès lors, cette plongée peut nécessiter d'« accepter de se perdre », comme l'énonce Catherine Rémy (2014) dans la relecture qu'elle propose des travaux de Jeanne Favret-Saada, ce qui suppose cependant, pour garder le fil de l'enquête, de se livrer à un travail assidu d'écriture et de description.

Finalement, ces cheminements nous ont conduit à considérer que le bilan de compétences comme prestation n'était pas le problème sociologique en tant que tel mais bien davantage un terrain spécifique d'analyse de questions contemporaines ayant trait au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. Par conséquent, objectiver ce que nous observons sur ce terrain spécifique nécessitait de le replacer dans une perspective plus ample afin de saisir les conditions d'émergence du bilan de compétences et des pratiques professionnelles qui s'y développent. Cette prise de recul socio-historique nous a semblée seule à même de permettre de dégager une problématique heuristique, allégée des questionnements professionnels propres des enquêtées, ou du moins à même d'en rendre compte sans les prendre « pour argent comptant ». Dès lors, objectiver le bilan de compétences supposait de le considérer comme un dispositif d'orientation professionnelle s'inscrivant dans l'histoire longue de celle-ci, une histoire jonchée de théorisations scientifiques et de pratiques éparses, de tentatives d'institutionnalisation plus ou

moins fructueuses et de controverses méthodologiques, d'outils matériels et cognitifs et de représentations du problème à traiter.

### L'analyse d'un dispositif

Ces éléments font directement écho à ce que Michel Foucault (2001) a conceptualisé sous le terme de dispositif. Celui-ci comprend tout un système de perceptions du monde, de modalités d'action et de régulation de celles-ci. Ce prisme du dispositif a notamment pour intérêt de mettre l'accent sur l'aspect composite et dynamique de ces agencements sociotechniques offrant un cadre spécifique d'interaction entre les usager.ères du dispositif et l'environnement dans lequel celui-ci prend place. Il permet ainsi de placer la focale sur la manière dont de tels systèmes façonnent des représentations des usager.ères – et sont en retour façonnés par elles et eux – et les matérialisent au travers des choix techniques ou organisationnels opérés par leurs concepteur.rices. Dans le même temps, il s'agit d'interroger les usages de ces dispositifs, mettant ainsi au jour la variété des configurations locales découlant de mécanismes d'appropriation, de contournement, de résistance ou d'aménagement et interrogeant la capacité d'action des usager.ères. C'est ainsi que l'étude des dispositifs publics notamment d'emploi (Collectif, 2014) révèle que plus que la simple traduction réglementaire et matérielle de politiques publiques, ils sont une combinaison d'opérations techniques, de perceptions morales, de ressources individuelles et de contextes d'action.

Comme le note François Sarfati (2017) la démultiplication des dispositifs d'emploi a conduit à une démultiplication des enquêtes sur les dispositifs. Notre thèse participe de ce mouvement, tout en bénéficiant très largement de la cumulativité des travaux en la matière permettant, par-delà l'apparente diversité des dispositifs, d'identifier et de démontrer l'existence de lames de fond à l'œuvre. Il en va ainsi par exemple des logiques de responsabilisation individuelle (Astier, 1996 ; Duvoux, 2008), de psychologisation (Castel & Cerf, 1980 ; Divay, 2008 ; Stevens, 2008) ou encore d'activation (Barbier, 2008 ; Béraud & Eydoux, 2009 ; Lavitry, 2015) en matière d'emploi. Plus, la plupart de ces travaux montrent que loin de n'être que des tendances s'imposant d'elles-mêmes avec la force de l'évidence, ces processus ne sont jamais univoques. Nous le disions, ils sont appropriés, contournés, détournés, appliqués de manière variable, voire rejetés. Le cas du bilan montre également que de bout en bout, les dispositifs sont d'abord et avant tout un ensemble de représentations, de pratiques et de ressources, et c'est là que l'approche sociologique prend sens car sans elle, nous ne pourrions saisir et comprendre ces processus qui ne sont jamais autonomes, univoques et purement pragmatiques, comme les

concepteur.rices des politiques publiques le laissent trop souvent penser (Bessis, 2017 ; Simha, 2015). Ils ne sont jamais non plus pure idéologie mais bien davantage le fruit de contingences matérielles, de logiques professionnelles et de « di-visions » sociales (Lallement, 2007). Dès lors, la compréhension de ce qui fait et de ce que fait un dispositif ne peut se lire seulement à l'aune du cahier des charges de celui-ci. Elle doit être armée par l'analyse socio-historique et socio-politique du contexte dans lequel le dispositif s'inscrit et des référentiels qui circonscrivent sa construction, mais aussi par l'étude des parcours, des représentations et de la structuration professionnelle de celles et ceux qui sont chargés de l'appliquer, des outils cognitifs et pratiques qui sont mobilisés et enfin des usages et pratiques construites au cours des interactions qui donnent forme au dispositif.

Par ailleurs, à la différence de nombre de travaux portant sur des dispositifs publics de jugement et d'accompagnement (Couronné & Sarfati, 2018 ; Duvoux, 2009 ; Lavitry, 2015 ; Lima, 2013), nous avons souhaité nous centrer sur un dispositif qui ne fonctionne pas sur le mode de la contrainte et de la prescription<sup>11</sup>, et, de surcroît, dont le seul but affiché est la construction d'un projet professionnel et/ou de formation qu'il appartient ensuite à la personne de mettre en application ou non. En effet, le bilan de compétences, à la différence de la plupart des dispositifs publics relevant des politiques d'emploi et de formation n'est pas soumis à des objectifs en termes de retour à l'emploi ou de changement d'emploi, il n'ouvre aucun droit ni ne donne accès à des minima sociaux ou à des financements spécifiques (bien qu'il puisse faciliter l'accès à une formation, ce qui n'a cependant rien d'automatique). Il ne débouche pas non plus sur une validation quelconque (par exemple de ses compétences), contrairement à la validation des acquis de l'expérience (VAE) ou à la formation, ni n'implique que l'employeur ou l'employeuse tienne compte des conclusions qui en sont tirées, par exemple en termes de mobilité interne. Ce cadre est dès lors propice à saisir autrement le traitement qui est fait des questions d'emploi, de travail et de formation qui sont au cœur du dispositif. Il interroge sur la

---

<sup>11</sup> Nous avons déjà opéré un choix similaire dans le cadre de notre mémoire de Master (Gonnet, 2012) portant sur deux prestations d'évaluation des projets professionnels d'artistes au RSA mis en place par Paris, ville et département, pour répondre à la surreprésentation des allocataires du RSA déclarant un métier artistique. Ces dispositifs avaient dès lors une fonction de tri et d'accompagnement puisqu'ils devaient identifier les personnes qui pouvaient être accompagnées dans le projet artistique formulé, et celles qui devaient être orientées vers une autre voie professionnelle. Surtout, ces deux prestations se distinguaient par leur fonctionnement : quand l'une reposait sur une prescription et une obligation de suivi de la prestation, l'autre recourrait à un système d'invitation. Cette dernière option avait été négociée par la responsable de la structure réalisant cette prestation au motif que leur rôle n'était pas administratif et que leur intervention ne pouvait être légitimement imposée à la personne si celle-ci ne le souhaitait pas. Prenant place dans le cadre du RSA, nous notions alors que ce système avait toutefois ses limites car s'il n'entraînait pas de sanction automatique, les référent.es RSA étaient parfois informés de la présence ou non des bénéficiaires, ces derniers percevant eux-mêmes tout manquement aux préconisations de leurs référent.es comme risquant de menacer leur indemnisation.



façon dont les praticiennes s’y prennent pour répondre aux enjeux d’insatisfaction professionnelle auxquels font face les demandeurs et demandeuses de bilan de compétences, pour construire des parcours et des qualités professionnelles valorisables et valorisées symboliquement et économiquement sur la base des expériences socialement situées des individus, pour mettre au jour leurs motivations profondes, et *in fine* pour les rendre actrices et acteurs de leurs parcours et favoriser la mise en œuvre des projets dessinés *in situ*.

## De la question biographique

De ce point de vue, notre thèse s’inscrit dans la lignée des nombreux travaux et approches portant sur la question biographique, une thématique relativement récente en sociologie ayant pris de l’ampleur au cours des vingt dernières années, sous l’effet notamment de processus d’individualisation repérés précédemment. Ainsi, en sociologie, la biographie apparaît comme un enjeu méthodologique soulevant des questions et débats d’ampleur quant au traitement de la parole d’autrui d’autant plus complexe à appréhender lorsque l’enquêteur ambitionne de restituer, au travers de ce discours, les étapes de construction identitaire et les logiques propres de présentation de soi (Bertaux, 1997 ; Bourdieu, 1986 ; de Coninck & Godard, 1990 ; Demazière & Dubar, 1997 ; Dubar & Nicourd, 2017 ; Passeron, 1990) ; la biographie est également un objet de recherche propre appréhendé notamment sous l’angle des bifurcations (Bessin et al., 2009 ; Denave, 2015 ; Negroni, 2005), des dynamiques identitaires (Demazière, 1992 ; Dubar, 2010 [2000], 2015 [1991] ; Stevens, 2005) ou encore des pratiques de mise en récit d’autrui dans le cadre notamment de dispositifs publics d’accompagnement et d’insertion (Astier, 1995 ; Astier & Duvoux, 2006 ; Duvoux, 2009 ; Gonnet & Lima, 2020 ; Willemez, 2014). Le présent travail, et plus spécifiquement la deuxième partie, s’inscrit dans ce dernier ensemble de travaux.

En effet, à la différence des travaux traitant des questions d’identité et de bifurcations recourant notamment à l’entretien biographique et/ou aux méthodes longitudinales afin de saisir des dynamiques identitaires et de socialisation, d’identifier des « turning point » (Hughes, 1997), d’analyser les effets de certaines expériences personnelles, professionnelles ou institutionnelles sur les trajectoires et les rapports à soi ou au travail par exemple, la perspective adoptée ici vise à mettre en exergue le travail biographique déployé en bilan de compétences, plutôt que les effets de ce travail sur les identités et les bifurcations qui en découlent. Prenant le parti d’une intervention externalisée vis-à-vis du travail, le bilan de compétences procède à tout un travail de relecture et d’analyse des expériences professionnelles et personnelles. C’est donc bien le

traitement de ces expériences et leur mise en cohérence et en continuité biographique que nous souhaitons éclairer ici, étant entendu que ce traitement relève d'un dispositif public d'orientation professionnelle et se doit donc de participer à la construction de projets professionnels dans une perspective de conciliation des qualités et motivations propres des individus, avec les possibilités concrètes d'insertion, de formation et d'évolution professionnelle. Ainsi, bien que cette thèse partage avec d'autres travaux un intérêt certain pour les enjeux ayant trait aux processus biographiques, le parti pris ici s'inscrit moins dans un travail sur les biographies que sur la biographisation, soit la mise en biographies des parcours et des expériences de formation, d'emploi et de travail des individus. À la différence donc de travaux interrogeant les usages différenciés de dispositifs d'insertion professionnelle (Couronné & Sarfati, 2018 ; Demazière, 1992 ; Domingo, 2012 ; Duvoux, 2012 ; Zunigo, 2008) ou de développement personnel et professionnel (Salman, 2013 ; Stevens, 2005) par les destinataires de l'intervention, il s'agit ici de centrer le regard sur les pratiques des professionnels chargés de la mise en œuvre de ces prestations.

### Combiner les méthodes pour saisir le dispositif

Traiter ces questions requiert les outils de l'approche ethnographique afin d'éclairer les pratiques mises en œuvre. Un tel questionnement ne peut pas non plus se passer des outils de la sociologie du travail, comme de celle des groupes professionnels et de l'emploi car il s'agit de centrer le regard sur l'activité de travailleuses et travailleurs dont la matière première est le travail d'autrui, un matériau composite fait de qualifications certifiées et de compétences déclarées, de ressentis et de représentations, d'expériences vécues et subjectivées, de projections, d'attentes, des désirs, de contraintes pratiques (salaire, temps de travail, distance domicile-travail, niveau de qualification).

En combinant notamment l'ethnographie de centres de bilan de compétences, l'observation de séance de bilan et les entretiens avec les praticiennes, ce travail veut prendre au sérieux les pratiques et les discours sur la pratique, les cadres normatifs, les contextes d'activité, les rapports au métier des professionnelles et le dispositif sociotechnique du bilan de compétences, autant d'éléments qui participent à cadrer l'intervention et la mise en pratique(s) du dispositif.

### Une approche monographique comparée

La première phase de l'enquête s'est attachée à la collecte d'un matériau ethnographique. Pour cela, nous avons d'abord réalisé quelques entretiens exploratoires ciblant des praticiennes du bilan également responsables d'organismes délivrant la prestation afin d'abord de tester notre

guide d'entretien et, dans un second temps, de négocier l'accès au terrain et la réalisation d'une ethnographie. Notre tout premier entretien a été réalisé avec une conseillère Fongecif, principal organisme financeur de bilans de compétences, par l'entremise de Solen Berhuet, ancienne doctorante du laboratoire. Ce premier entretien nous a permis de découvrir l'environnement institutionnel et économique du bilan de compétences, lequel s'insère dans un système complexe d'organisations multiples ayant notamment trait au système de formation professionnelle continue régulièrement qualifié de « maquis » (T. Brun, 2013) en raison de l'offre relativement pléthorique de formations mais aussi du réseau complexe d'institutions qui le compose. Ce premier entretien nous a également permis d'obtenir le contact d'un praticien bilan en région parisienne avec lequel nous avons pu nous entretenir. Malgré un entretien riche, celui-ci ne nous a pas permis d'« ouvrir » un terrain, au motif que celui-ci encadrait déjà une stagiaire. Nous avons par la suite appris que le centre rencontrait une période de difficultés financières ce qui explique sans doute en partie cette fin de non-recevoir. Nous avons donc entrepris de contacter un autre organisme qui a pu lui nous ouvrir ses portes à l'issue d'un entretien avec sa directrice.

Deux terrains d'enquête ont été ainsi ouverts dans deux Centre Interinstitutionnel de bilan de compétences. Les CIBC sont l'organisme historique de création et de développement du bilan de compétences. S'ils en ont perdu leur monopole (nous y reviendrons dans le chapitre 2), ils restent un acteur incontournable de la mise en œuvre de la prestation.

Un premier terrain d'observation a été ouvert au CIBC de Roquevans<sup>12</sup>, dans lequel nous nous sommes rendue une à deux fois par semaine pendant six mois afin d'y observer des séances de bilan de compétences et de réaliser plus largement une monographie du centre, recueillant différents outils et archives du centre, participant aux temps de réunions comme de pauses, interviewant plusieurs des praticiennes et la directrice du centre. Tout au long de la thèse, nous avons d'ailleurs eu plusieurs fois l'occasion de revoir ces praticiennes lors d'évènements dédiés au bilan de compétences ou à la formation professionnelle<sup>13</sup>.

Nous avons ensuite réalisé une seconde monographie au CIBC de Chavagne. Il est aujourd'hui à la tête d'un réseau de cinq centres installés dans trois départements de la même région, dont deux ont été étudiés. Sur ce second terrain, nous avons réalisé deux stages d'observation d'environ vingt jours consécutifs à trois mois d'intervalle, le premier dans le centre principal, le second dans un centre du même CIBC mais du département voisin.

---

<sup>12</sup> Anonymisé.

<sup>13</sup> Les terrains d'observation seront présentés plus finement en introduction de deuxième partie où ils sont mobilisés. L'annexe 2 présente elle un tableau récapitulatif des observations menées.

Ces deux centres ont le statut d'association et sont agréés par le Fongecif (comme 250 autres structures dans la région du CIBC de Roquevans, et 24 dans celle du CIBC de Chavagne), et labellisés « qualité CIBC » par la Fédération nationale des CIBC, leur reconnaissant ainsi une certaine exemplarité de leur pratique et du respect de la charte éthique de la Fédération qui met en avant une démarche de service public.

Nos deux monographies portent ainsi sur des CIBC, premier prestataire du dispositif. Ainsi, selon le Comité interprofessionnel pour l'emploi et la formation (COPANEF), en 2013 « la fédération nationale des CIBC (FNCIBC) a dénombré 18 550 bilans de compétences réalisés dans son réseau. La dernière étude de la DARES mettait en évidence que le réseau des CIBC représentait 37% de l'activité bilan de compétences ». Nous avons choisi de nous centrer sur des Centres Interinstitutionnels de bilan de compétences dans le cadre des observations pour plusieurs raisons. D'abord, il nous semblait essentiel d'en voir au moins un du fait de leur poids dans le réseau des prestataires de bilan : il en existe quasiment un par département, avec un statut si ce n'est de monopole, au moins d'acteur central – c'est le cas du CIBC de Chavagne – hors des très grandes métropoles. D'autre part, son histoire et le fait que ce soit l'endroit où s'est inventée la prestation les rends là aussi incontournables dans une telle enquête. Enfin, si le bilan y est désormais une prestation parmi d'autres, notamment en termes de chiffre d'affaire, elle reste au cœur de leur activité (notamment en temps) et de leur identité, tant du point de vue des centres que des praticiennes.

Le choix du second centre dans une démarche comparée<sup>14</sup> s'est fait par soucis de rigueur méthodologique avec l'idée notamment de conserver quelque chose de comparable et donc de ne pas faire varier trop de critères. En raison de la très grande diversité des organismes de bilan existant et variant selon la taille – consultants indépendants, petites structures de moins de cinq salarié.es, grands groupes (ex : BPI Group, 1500 salarié.es) – et selon leur positionnement institutionnel et statutaire (public, parapublic, privé), nous avons choisis de fixer l'enquête ethnographique sur des organismes dont la configuration est relativement similaire en termes de modalités de fonctionnement et de positionnement sur le marché de la prestation. Ce choix n'en a pas été entièrement un cependant puisque nous souhaitions à l'origine pouvoir observer les pratiques d'un autre organisme ce qui n'a pas été réalisable face aux difficultés rencontrées sur ce terrain pour pouvoir franchir la porte du bureau des praticiennes, y compris dans les CIBC enquêtés où certaines praticiennes n'ont pas accepté que nous assistions aux prestations

---

<sup>14</sup> Nous optons pour ce terme car l'analyse présentées dans la suite de la thèse n'est pas proprement comparative. Il s'agissait avant tout de mettre en perspective les pratiques des praticiennes en faisant varier, entre autres, les organismes au sein desquels elles travaillaient.

qu'elles menaient. Plusieurs éléments nous semblent pouvoir expliquer cette fin de non-recevoir, à commencer par la fragilité du marché du bilan de compétences du fait de la concurrence qui y règne – notamment dans les grandes métropoles –, des nombreux changements législatifs en la matière, notamment quant aux structures de financements du dispositif, et de la dépendance croissantes des organismes vis-à-vis de financements par appels d'offre. La majorité des organismes étant de petits centres, les logiques réputationnelles sont particulièrement prégnantes sur ce marché, ce qui peut expliquer la réticence à être observé. Par ailleurs, à l'instar du coaching en entreprises étudié par Scarlett Salman (2013), les praticiennes de bilan ont régulièrement fait valoir le caractère délicat, voire intime, des questions traitées en bilan, peu propice à la présence d'une tierce personne. Il nous semble également que les praticiennes ont conscience de la variété de leurs pratiques, laquelle a été régulièrement soulignée (Bonaïti & Gélot, 2005 ; Demazière, 1989 ; Hardy-Dubernet, 2007) si ce n'est dénoncée (COPANEF, 2015 ; De Saintignon et al., 2008). Par conséquent, donner à voir les leurs fait courir le risque de la comparaison et de la mise en avant d'une moindre conformité vis-à-vis d'autres.

Ces éléments expliquent donc les difficultés que nous avons rencontrées pour ouvrir des terrains d'enquête par observation. Le fait que ce soit deux organismes type CIBC qui aient accepté notre présence n'est pas anodin. S'ils ne sont pas à proprement parler des organismes relevant du service public, c'est cependant comme tels qu'ils ont été constitués à l'origine, et non pas comme des cabinets privés, ce qui les conduit sans doute à être plus enclins à s'ouvrir à une démarche de recherche publique sur les questions d'orientation dont ils sont des spécialistes reconnus. Par ailleurs, c'est au sein des CIBC que nous avons rencontré les praticiennes avec le plus haut niveau de diplôme, plusieurs ayant un niveau bac+5 en psychologie notamment. Avoir côtoyé à un haut niveau des établissements d'enseignement supérieur et de recherche favorise sans doute une plus grande ouverture aux travaux de recherche qui y sont menés. Ce qui surprenait le plus, c'était en réalité ma discipline d'origine, la sociologie, les questions d'orientation ayant de tout en temps été investies avant tout par la psychologie, et plus récemment par les sciences de l'éducation<sup>15</sup>. Les CIBC accueillent d'ailleurs régulièrement des étudiant.es en psychologie y faisant leur stage, des stages qui sont parfois utilisés par ces organismes comme un moyen de palier à l'ampleur de l'activité comparativement à la fragilité financière qui est la leur.

---

<sup>15</sup> Nous le verrons notamment au cours des deux premiers chapitres de la thèse.

Ainsi, à un moment l'enquête au CIBC de Roquevans, nous étions quatre stagiaires<sup>16</sup> – dont une sur des fonctions administratives – pour sept praticiennes, dont trois n'étaient guère enclines à accepter la présence régulière d'observateur.rices au sein de leur bureau. Si les autres stagiaires, en raison de leur formation, pouvaient se voir attribuer diverses autres tâches (surveillance et correction de tests, relectures de synthèses, réalisation d'entretiens d'accueil, activités administratives ou de classement...) que l'on nous a également confiées au début, nous avons autant que faire se peut, tenté de l'éviter car cela donnait lieu à des journées entières d'observation passées dans une salle avec une autre stagiaire sans avoir accès aux bureaux des praticiennes. Après deux à trois journées de ce type, dont nous avons cependant profité pour consulter des documents d'archives entièrement mis à disposition, nous avons entrepris de nous installer dans la petite pièce servant tout à la fois de local de stockage de fournitures et d'archives et de cuisine (bien que celle-ci ne soit pas dotée d'un point d'eau). Lieu incontournable des pauses repas et cafés, cette pièce constituait ainsi un lieu stratégique pour saisir les praticiennes entre deux rendez-vous et ainsi avoir non seulement accès à des « débriefing » et entamer un échange sur ces cas, mais aussi pour pouvoir leur demander de les accompagner au rendez-vous suivant. Bien qu'inconfortable<sup>17</sup>, cette stratégie a permis d'avoir accès à nombre d'entretiens de bilan de compétences et de créer un lien avec certaines des praticiennes qui au bout d'un moment venaient plus régulièrement faire des pauses dans la cuisine pour me raconter les situations qu'elles venaient de rencontrer, sur le mode du *small talk* et du propos de coulisse (Goffman, 1973) à même de construire progressivement un lien de confiance ou du moins de désamorcer la défiance que les praticiennes tendaient à entretenir vis-à-vis des stagiaires, trop nombreuses à leur goût.

Par ailleurs, cette situation renseigne également sur le rapport des praticiennes à leur activité. En effet, si certaines m'opposaient parfois le fait qu'elles sentaient « que la personne ne serait pas d'accord » pour qu'une tierce personne assiste à l'entretien, il s'avère que cet argument pouvait aussi être mobilisé comme une « bonne raison » pour ne pas s'exposer elles-mêmes à un regard extérieur qui peut paraître intrusif sous bien des aspects. D'ailleurs rares ont été les personnes refusant ma présence quand cela leur était demandé. Mais, en effet, accepter d'être observé dans son travail n'a rien d'évident, d'autant moins quand ce travail se réalise pour l'essentiel dans un huis-clos réunissant uniquement la praticienne et la personne en bilan. Ainsi,

---

<sup>16</sup> Puisque c'était ainsi que j'étais considérée, la directrice m'ayant demandé de signer un accord, proche d'une convention de stage, afin de les assurer d'un certain respect de la confidentialité qu'impose le bilan.

<sup>17</sup> Étant parfois difficile d'expliquer pourquoi je restais dans cette pièce borgne et passante alors que d'autres salles m'étaient ouvertes, à l'écart des bureaux. Ce à quoi s'ajoutait une difficulté d'ordre moral à profiter des courtes pauses repas (souvent succincts et pris sur le pouce) pour les démarcher en vue d'entrer dans leurs bureaux.

nous avons fait face à plusieurs fins de non-recevoir concernant mes demandes d'observation. À l'exception des CIBC, la totalité des praticiens indépendants questionnés ont refusé usant de ces « bonnes raisons » qui, si elles ne sont pas infondées, semble en effet relever d'une certaine frilosité des praticiennes à « briser » une relation de face-à-face par l'introduction d'un tiers regard :

« Enquêtrice : Et il y aurait la possibilité que je vienne observer quelques séances vous pensez ?

Nathalie Coquet, siffle : Euh... Alors je vais être très claire : on a failli avoir... on a eu une stagiaire qui était une ancienne bénéficiaire d'ailleurs. J'étais la seule qui a accepté de l'avoir en double-écoute. Après là en ce moment, dans les gens que j'ai en bilan, alors y en a une ça ne va pas être possible... Ce n'est pas des gens qui à mon avis accepteraient forcément, je ne pense pas. Alors il y a peut-être une collègue mais elle est loin. Je pourrais demander mais pfff... Et je ne suis pas sûre que... c'est des gens qui ont... Alors il y en a un je suis sûr que ça ne va pas le faire parce qu'on est sur une démarche qui est quand même assez perso. Y en a une c'est n'importe parce qu'elle elle est... ça ne va pas... Et moi je ne le ferai pas. Et la troisième... je ne suis pas sûre que ce soit hyper intéressant. Enfin dans le sens où si vous voulez, elle veut rester dans sa boîte, on est vraiment sur un bilan très cadré, très... Alors [se tourne vers son ordinateur et me demande mon adresse] Donc là vous faites partie du labo ?

Enquêtrice : Oui au CNAM. [La sonnette retentit] Ah ça c'est mon rendez-vous. [Elle se lève et va ouvrir la porte de l'immeuble, puis revient] Bon on va finir. Alors donc... les collègues dont je vous ai donné le nom pour un échange juste, vous leurs dites que c'est moi qui vous ai donné leur contact. Voilà.

Enquêtrice : Et si vous avez un nouveau bilan qui démarre et avec qui ça vous semble faisable la double écoute, n'hésitez pas !

Nathalie : Alors normalement j'attends la réponse de quelqu'un, je vous redirai. Écoutez oui, de toute façon moi ce que je... je sais que la cliente-là doit me redonner des nouvelles, elle est dans une grosse boîte donc elle attend que ça tourne enfin que l'accord pour son bilan tourne. Ce sera dans la journée, ça c'est sûr il me semble parce que ce serait sur le temps de travail. Donc rappelez-moi à la fin du mois hein, c'est mieux. Alors pour la double-écoute avec mes collègues, Françoise ce n'est même pas la peine de lui demander parce que c'est idéologique, elle ne veut pas, elle c'est la psy. Léa elle n'a pas beaucoup de bilans. Mais les deux sont assez... enfin c'est intéressant. Si elles acceptent hein. Je ne suis pas sûre. Voilà. » (Entretien avec Nathalie Coquet, 60 ans, formation initiale d'assistante marketing, praticienne indépendante)

Cet extrait donne ainsi à voir les stratégies d'évitement déployées par les praticiennes, usant d'autres motifs que la confidentialité, à l'instar du caractère pas « hyper intéressant » de certains bilans, de l'anticipation de refus de la part des personnes elles-mêmes en bilan, du faible nombre de prestations réalisées, de la distance de certains cabinets ou encore de raisons « [idéologiques] ».

Afin de ne pas ignorer pour autant la diversité des pratiques, des organismes et des praticiennes, nous avons donc eu recours à une enquête par entretien dans un premier temps afin de recueillir un matériau qualitatif détaillé sur les parcours, les pratiques et les représentations sociales des praticiennes de bilan, en CIBC et hors-CIBC. Dans un second temps, une enquête par questionnaires a été mise en place portant là aussi tout à la fois sur les parcours et statuts des praticiennes, mais aussi sur leurs pratiques.

### Saisir les pratiques et discours sur la pratique : une enquête par entretiens

Parallèlement à la réalisation de ces deux monographies, nous avons réalisé une enquête par entretiens auprès de praticiennes bilan en CIBC dans un premier temps (n=23), puis de praticiennes de bilan hors CIBC (n=13) et enfin, d'acteurs institutionnels du bilan (n=7) (membres de la direction de la fédération nationale des CIBC, membres de la DGEFP au moment de la création du bilan, auteur.rices et acteur.rices du bilan). La durée moyenne des entretiens a été d'1h55, variant de 45 minutes à 4h30<sup>18</sup>. Ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Nvivo<sup>19</sup>.

Les entretiens avec les praticiennes se décomposaient en quatre temps<sup>20</sup> : un premier consacré à leur parcours dans une démarche biographique<sup>21</sup>. Suivant l'une des ficelles d'Howard Becker (2002) recommandant de ne pas demander pourquoi mais comment, ma première question était ainsi formulée : Pouvez-vous me raconter comment êtes-vous arrivés là où vous êtes ? Le flou entretenu sur là où elles en sont se voulait leur laisser la possibilité de définir eux-mêmes cette « position », en regard notamment du fait que pour nombre d'entre elles le bilan de compétences n'est pas leur unique activité. Si elles savaient que nous les rencontrions parce qu'elles pratiquaient la prestation, nous souhaitions cependant leur laisser la possibilité de décliner leur

---

<sup>18</sup> La liste des entretiens et des profils des praticiennes est présentée en annexe 1.

<sup>19</sup> Ce logiciel permet entre autres de compiler à un même endroit différents formats de matériau (enregistrements ou transcriptions d'entretiens, notes d'observation ou archives numérisées, écrits professionnels et textes en tout genre, photographies, vidéos, données chiffrées) et de les traiter ensemble en codant les matériaux sous la forme de « nœuds » dans le langage du logiciel, créés par le chercheur lui-même et qui peuvent, au fil de la recherche, être recodés, regroupés ou fusionnés avec d'autres. S'il offre bien d'autres fonctions que nous n'avons pas toutes explorées ou utilisées, la fonction de base de Nvivo, soit le codage thématique, n'est pas différent de ce que l'on peut faire « à la main ». Le processus de traitement du matériau est entièrement réalisé par le chercheur qui construit lui-même ses catégories de codage au gré de l'analyse, à la différence par exemple de logiciels d'analyse textuelle. Nvivo permet principalement de simplifier ce travail d'analyse qualitative et d'« épauler des opérations ordinaires de la recherche qui, par l'intermédiaire des logiciels, ont gagné un caractère systématique » (Juston & Barbier, 2019, p. 53).

<sup>20</sup> Le guide d'entretien est présenté en annexe 4.

<sup>21</sup> Bien que ces entretiens ne puissent pas prétendre au statut d'entretiens biographiques étant donné que les parcours y sont nettement moins détaillés que ce que préconise ce type de méthodologie. Outre le fait que nous souhaitions traiter d'autres sujets au cours de l'entretien, nous avons choisi de demander aux praticiennes de se présenter, sans les relancer de manière aussi fine que dans un entretien biographique afin d'avoir accès à leur présentation de soi « spontanée », étant elles-mêmes spécialistes en cette matière.



identité professionnelle, soutenue par la question suivante : comment vous présentez-vous professionnellement ?

Après avoir fait le point sur leur parcours et leur identité professionnelle, nous en venions à leurs pratiques. Nous leur demandions notamment de nous raconter un ou deux bilans dans le détail, relançant sur les étapes, les outils, les objectifs et les attentes. Cette deuxième phase visait ainsi à leur faire exposer par le menu leurs pratiques concrètes afin de saisir l'ordre de l'interaction (négociation, conseil, préconisation, co-construction...) et du processus d'accompagnement (étapes s'enchainant strictement, part de la personnalisation du procès), comme les outils pratiques et cognitifs armant leurs pratiques. Il s'agissait donc d'avoir accès à la construction sociale des qualités professionnelles et des parcours en actes (monographies) et en discours (échanges informels, entretiens)<sup>22</sup>.

La troisième partie portait sur le public du bilan et ses caractéristiques – d'autant qu'il n'existe guère de sources permettant de qualifier ce public –, sur les attentes et objectifs du dispositif, sur les moyens mobilisés pour traiter ces demandes et atteindre ces objectifs ainsi que sur les variations potentielles d'objectifs et de pratiques selon les caractéristiques du public.

Enfin, le quatrième et dernier temps de l'entretien était consacré au rapport au métier, au groupe professionnel et aux « concurrent.es ». Nous portions ensuite généralement l'entretien sur leurs rapports à l'entreprise et au marché du travail, puis sur les manques éventuels qu'ils identifieraient pour pouvoir faire leur travail.

#### Cadrer la population et les pratiques : recueil de données statistiques et enquête par questionnaire

Afin de pouvoir objectiver les données qualitatives sur les parcours comme sur les pratiques des conseillers, recueillies en observation et en entretiens, un autre type de matériau a été retenu dans l'enquête : une enquête par questionnaires (n=271).

Il est très rapidement apparu qu'une telle enquête ne pouvait se passer de données de cadrage sur la population étudiée, en l'occurrence les praticiennes de bilan de compétences, mais aussi sur la prestation et les organismes prestataires eux-mêmes. La grande variation des qualificatifs professionnels que les praticiennes retiennent elles-mêmes pour se présenter explique qu'elles ne puissent être identifiées dans les enquêtes classiques portant sur la population active. Il en est de même pour les organismes proposant des bilans de compétences qui ne se définissent que

---

<sup>22</sup> Quinze entretiens ont été réalisés avec des praticiennes que nous avons également observées.

rarement comme centres de bilan de compétences. Nous ne parvenions donc à trouver aucune base de données sur les prestations de bilan.

Dans un premier temps, nous avons suivi la piste des compte-rendu statistiques et financiers que les prestataires de bilan de compétences habilités par les OPCA et OPACIF doivent obligatoirement saisir chaque année et renvoyer aux Directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRRECTE). Ces données, une fois centralisées, étaient traitées par la Direction de l'Animation de la recherche, des Études et des Statistiques (Dares) du ministère du Travail jusqu'en 2008. Elles ne font plus l'objet de publications depuis cette date. Sur ce point, nous avons contacté Thomas Coutrot, économiste et statisticien à la Dares qui nous a indiqué que ces données n'étaient plus traitées en raison de leur mauvaise qualité due au caractère incomplet des comptes-rendus, tous les centres de bilan ne les transmettant pas. Nous avons contacté par la suite le service régional de contrôle (SRC) de la DIRECCTE d'Île-de France qui recueille une partie de ces compte-rendu. Nous avons pu en consulter une dizaine anonymisés mais la structure a refusé que nous en consultations davantage car ceux-ci n'étaient pas pour le reste anonymisés. La responsable du SRC a décliné notre proposition de signature d'une convention nous engageant à respecter l'anonymat de ces compte-rendu, au motif là aussi de la piètre qualité de ces données, par ailleurs limitées à l'Île-de-France et dont eux-mêmes ne font rien malgré l'obligation juridique des organismes de bilan pouvant justifier la suppression de l'habilitation de ces centres, sanction qui n'est, selon elle, jamais utilisée.

À la suite de ces impasses, il est apparu que la seule manière d'obtenir des données de cadrage était de les construire nous-même. Nous avons donc construit un questionnaire de quatre-vingt-dix-sept questions réparties en cinq thèmes :

1. Profil sociologique des praticiens de bilan de compétences : 12 questions
2. Parcours et situation professionnelle : 30 questions
3. La pratique du bilan : 17 questions
4. Le public du bilan : 7 questions
5. Rapport au métier : 27 questions

Si le quatrième thème, dédié au public, est nettement moins fourni que les autres, c'est notamment parce que les praticiennes ne gardent pas elles-mêmes de données sur les bénéficiaires qu'ils accompagnent. Nous doutions en conséquence qu'elles puissent répondre pertinemment à des questions requérant des données détaillées. D'autres part, nous avons envisagé dans un premier temps d'envoyer un second questionnaire aux organismes de bilan

afin de recueillir davantage de données objectives. Faute de temps notamment mais aussi par soucis de ne pas démultiplier les données à l'envie, nous n'avons pas réalisé ce second questionnaire.

Une autre difficulté s'est rapidement posée. Confrontée à l'absence d'organisations, d'associations, d'écoles ou de listes professionnelles d'ampleur suffisante (exception faite des CIBC) permettant de diffuser le questionnaire à certains professionnels ciblés, comme cela est souvent d'usage dans les enquêtes portant sur des professions et groupes spécifiques (Landour, 2017 ; Le Bianic, 2005 ; Rodet, 2013 ; Salman, 2013), une liste de 786 organismes pratiquant le bilan (hors CIBC) a été constituée à l'aide des listes de centres agréés produites pour chaque région administrative par les OPCA et OPACIF finançant au premier chef la prestation. Le questionnaire étant en ligne, il a fallu également recueillir les adresses mail de ces centres. Parallèlement, nous avons obtenu de la Fédération nationale des Centres interinstitutionnels de bilan de compétences qu'elle transmette notre questionnaire à l'ensemble de ses organismes. Nous avons recueilli ainsi en tout 270 questionnaires entièrement remplis, au cours de l'année 2018<sup>23</sup>.

Enfin, lors d'une communication au Congrès de l'Association française de Sociologie, à Aix-en-Provence en 2019, à l'occasion de laquelle nous évoquions notre difficulté à obtenir des données de cadrage sur le dispositif, un chercheur spécialisé sur les questions de formation professionnelle nous a indiqué que « la vérité se [trouvait] dans le jaune ». Par le biais de cette remarque énigmatique, nous avons ainsi découvert l'existence de données recueillies par la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle et délivrées dans l'annexe dédiée à la formation professionnelle dans le cadre des Projets de loi de finances couramment désignée sous le terme de « jaune » budgétaire<sup>24</sup>. Ces données portent notamment sur les chiffrages de différentes mesures relevant de la formation professionnelle et remontées par les entreprises et les OPCA et OPACIF entre autres, donnant à voir les montants et les effectifs concernés par ces mesures. Nous avons donc entrepris de consulter ces documents qui, outre leur caractère relativement aride, s'avèrent varier fortement dans leur contenu d'une année sur l'autre, ne délivrant pas systématiquement le même type de données et d'informations.

---

<sup>23</sup> L'annexe 5 (p. 610) présente plus avant cette enquête ainsi que le questionnaire dont les résultats sont, pour l'essentiel présentés dans le chapitre 3 de la thèse. Le traitement des données du questionnaire a été réalisé avec Excel. Le logiciel R a quant à lui été mobilisé pour la construction de l'analyse des correspondances multiples réalisée.

<sup>24</sup> Les « jaunes » résultent, pour l'essentiel, des demandes de rapport formulées par le Parlement, à la différence des « bleus » qui sont eux des annexes budgétaires obligatoires détaillant les crédits alloués pour chaque mission inscrite au projet de loi de finances (voir Encadré 11, p. 199 ; Annexe 7, p. 634)

Cependant, nous avons recueilli l'ensemble des jaunes budgétaires pour la période 1997-2018 et compilé les données concernant le bilan de compétences soit pour ainsi dire les seules existantes permettant justement d'avoir une certaine vue d'ensemble des caractéristiques de la prestation (répartition des types de financements, nombre de prestations délivrées, modalités de réalisation, caractéristiques du public, etc.). Nous avons construit plusieurs tableaux permettant de synthétiser ces données, lesquels sont reproduits dans l'annexe 7 de la thèse (p. 634).

## Plan de la thèse

La première partie de la thèse propose une sociogenèse de l'orientation professionnelle s'attachant à dégager les conditions de l'invention et de la mise en œuvre du bilan de compétences. Dans une perspective socio-historique, le premier chapitre retracera les formes et modèles de l'orientation professionnelle se présentant comme autant de réponses aux problèmes que soulèvent la division et la distribution sociales du travail. Il mettra en exergue trois modèles d'orientation professionnelle qui se sont succédés et hybridés. Ces modèles constituent le substrat sur lequel le bilan de compétences est construit, contribuant lui-même à l'émergence d'un quatrième modèle d'orientation. C'est ce que montrera le deuxième chapitre, mettant en exergue la constitution d'une politique d'orientation professionnelle tout au long de la vie, laquelle prend forme dans le bilan de compétences mais aussi, rapidement, dans la mise en place d'un quasi-marché de l'accompagnement des transitions et des parcours professionnels. Le troisième chapitre s'attache lui à dessiner les contours et la structure de ce qui apparaît moins comme un groupe que comme un monde professionnel, en s'appuyant sur les résultats combinés de notre enquête par questionnaire et par entretiens auprès des praticiennes de bilan de compétences.

La deuxième partie de la thèse porte, elle, sur les pratiques concrètes de construction sociale des parcours, des expériences et des qualités professionnelles en bilan de compétences. Pour ce faire, le quatrième chapitre interrogera la manière dont les objectifs du bilan sont façonnés par ses usagers, sont articulés *in situ* aux attentes et situations propres des travailleurs et travailleuses sollicitant ou démarrant un bilan de compétences. Le cinquième chapitre porte sur la mobilisation de logiques biographiques et motivationnelles dans le travail de relecture et d'analyse des expériences et des parcours mené par les praticiennes. Il donne à voir le dispositif sociotechnique sur lequel le bilan de compétences prend largement appui, procédant à tout un travail de reconstruction et de totalisation biographiques. Enfin, le sixième et dernier chapitre se focalise quant à lui sur les outils et pratiques de valorisation symbolique et économique des

qualités professionnelles et sur leur mobilisation dans la construction des projets et des orientations professionnelles individuelles.

## Conventions rédactionnelles : écriture inclusive, choix terminologiques et anonymisation

### Écriture inclusive

Le choix de l'écriture inclusive s'est progressivement imposé au cours de la rédaction de cette thèse. Derrière ce terme, se trouvent différents modèles et prescriptions non stabilisées. Pour notre part, nous avons choisi d'appliquer la charte proposée par la revue *Sociologie du travail*<sup>25</sup>, celle-ci ayant été pensée pour éviter un des principaux écueils de l'écriture inclusive, à savoir le fait qu'elle s'avère de lecture complexe. Comme toute nouvelle forme d'écriture, celle-ci n'en a pas moins posé plusieurs questions, dans le choix des termes permettant de qualifier les différents acteurs et actrices présents dans ce travail. Dans la mesure du possible, nous avons fait le choix de la mixité (juxtaposant le masculin et le féminin et alternant l'ordre dans lequel ils sont mobilisés au gré de l'écriture) ou de la neutralité (grâce à des termes épécènes) afin de limiter le recours au point médian et d'alléger l'écriture. Concernant les accords, nous privilégions une règle de proximité. Pour désigner les acteurs et actrices au cœur de cette thèse, soit les professionnel.les de l'orientation, nous avons fait primer la majorité. Ainsi, les professionnel.les du bilan étant à 87 % des femmes, le féminin sera systématiquement privilégié afin de restituer cette réalité du dispositif étudié. En revanche, dans les deux premiers chapitres de la thèse, les professionnel.les de l'orientation seront désignés selon une règle de mixité afin d'éviter d'en donner une image trompeuse puisque ce n'est que dans années 1980 que la profession se féminise très nettement (Le Bianic, 2005).

### Les mots pour le dire

S'agissant des problèmes terminologiques, nous nous sommes très tôt heurtée à la variété des terminologies utilisées pour qualifier les attributs et capacités mobilisées dans l'exécution d'une activité de travail ou pour juger de la propension des travailleurs et travailleuses à effectuer cette activité : aptitude, compétence, qualification, savoir, savoir-faire, savoir-être, etc. Outre leur diversité, chacun de ces termes tend à renvoyer à des théories, à des usages indigènes et à

---

<sup>25</sup> <http://www.sociologiedutravail.org/spip.php?article153>

des modalités spécifiques de définition et de construction de ce qui est considéré et évalué lorsqu'on recrute, classe ou rémunère des travailleuses et des travailleurs. Afin de nous extraire de ces terminologies et des présupposés qu'elles impliquent nous avons opté pour le terme de « qualité » professionnelle afin de désigner les attributs, les propriétés et les capacités propres des travailleurs et travailleuses qui font l'objet de ces opérations de jugement et de classement (Eymard-Duvernay, 2008 ; Eymard-Duvernay & Marchal, 1997). Par sa connotation positive, ce terme nous permet également de souligner la dimension normative de ces opérations, certaines des caractéristiques et des ressources mobilisées pour faire le travail étant elles dévaluées ou ignorées. C'est donc aussi la question de ce qui, à une période donnée, dans un contexte particulier et pour certains acteurs ou actrices est désigné comme étant une qualité, à l'exclusion d'autres éléments, qu'il s'agit d'élucider.

Par ailleurs, nous avons été confrontée ici à une question récurrente des travaux portant notamment sur les dispositifs d'action publique quant aux choix terminologiques permettant de désigner les acteurs et actrices en présence. Faut-il parler de conseillers, de consultants, d'accompagnateurs ? De bénéficiaires, d'usagers, de stagiaires de la formation professionnelle, de « bilanté » (comme nous l'avons parfois lu dans des travaux spécialisés), de consultants (au sens de la personne qui consulte un professionnel) ? Cette question terminologique a été difficile à trancher. Nous ne prétendons pas l'avoir résolue de la meilleure des manières mais nous avons en tout cas essayé de ne pas recourir au vocable indigène en la matière. Ainsi, pour désigner les personnes qui mettent en pratique(s) le bilan de compétences, nous utiliserons les termes de praticiennes ou de professionnelles du bilan de compétences. Ce terme de praticienne peut avoir un écho thérapeutique, ce qui présente nécessairement une limite. Pourtant nous l'avons retenu d'une part parce qu'il permet de centrer l'attention sur la pratique professionnelle, au cœur de cette thèse. D'autre part, il a l'avantage de se distinguer des termes de conseiller.ères et de consultant.es, diversement mobilisés par les professionnelles du bilan et renvoyant, comme nous le verrons dans le chapitre 3, à des segments professionnels propres. Les termes d'orienteur.ses et d'accompagnateur.ices nous semblaient également insatisfaisants, faisant écho à des modèles spécifiques d'orientation, focalisés pour certains sur l'orientation comme évaluation et expertise – correspondant au terme d'orienteur.se –, pour d'autres sur l'accompagnement constituant, nous le verrons, une innovation récente en orientation. Le terme de conseiller.ère sera cependant mobilisé dans la première partie de la thèse en référence notamment à ce qui deviendra un corps de la fonction publique, les conseillers et conseillères d'orientation professionnelle et scolaire. Concernant le public du bilan, nous utiliserons les

termes épiciques d'individu et de personne, ou bien ceux de demandeur.ses de bilan, et plus généralement de travailleur.ses voire de salarié.es permettant de focaliser l'attention sur leur situation. Nous recourons aussi parfois, quand cela est appropriés, aux termes de destinataires de l'action publique et d'usagers finaux . En effet, le terme d'utilisateur « tout court » ne nous semblait que peu satisfaisant. Comme l'a montré François Sarfati (2017), les concepteur.rices, les prestataires, les professionnel.les et le public font toutes et tous usage des dispositifs. Or, comme c'est bien de ces usages dont il est question dans ce travail, l'utilisation générique de ce terme nous semblait imprécis, c'est pourquoi, lorsque nous l'utiliserons, c'est en précisant s'il s'agit par exemple des usagers finaux, soit le public du dispositif.

### Anonymisation

Les noms et lieux des Centres interinstitutionnels de bilan de compétences et des enquêté.es ont été anonymisés. Nous avons ainsi systématiquement anonymisé le prénom mais aussi le nom des enquêté.es en veillant à préserver les caractéristiques de genre, d'âge mais aussi de catégorie sociale et de culture, effective ou supposée. Ainsi les noms à particule ont été conservés dans leur forme, et ceux à consonance hispanique, allemande ou arabe (pour les cas ici rencontrés) ont été remplacés par des équivalents.

Nous espérons que le lecteur ou la lectrice ne sera pas troublée outre mesure par nos choix d'écriture, ceux-ci ayant été pensés dans une optique tout à la fois de lisibilité et de fidélité aux phénomènes observés, notamment vis-à-vis du caractère genré de la population étudiée.

## Première partie

Sociogenèse de l'orientation professionnelle.  
Modèles, mondes et modalités d'intervention  
sur la distribution sociale du travail



« *Toute cette vaste entreprise qu'est l'organisation rationnelle du travail doit reposer sur la connaissance détaillée de la physiologie des travailleurs et la parfaite harmonie entre l'ouvrier et son métier, harmonie qui est source de rendement, de joie au travail, et de paix sociale* »

Édouard Herriot, ministre de l'Instruction publique, discours  
d'inauguration de la Chaire de physiologie et orientation  
professionnelle, CNAM, 1928.

La distribution des activités (in)productives n'est pas une question neuve. Nombre de disciplines scientifiques se sont penchées sur ce thème, de l'économie politique à la sociologie en passant par la philosophie, l'histoire et la psychologie. Engageant des enjeux tout à la fois démographiques, socio-économiques, moraux et sanitaires, elle n'est pas seulement objet de savoirs et de recherches, mais a aussi nourri quantité de politiques publiques et de dispositifs aussi divers soient-ils : la réglementation de l'âge et du temps de travail, les grilles de classification Parodi, la nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles, les bureaux de placement, la gestion prévisionnelle des emplois et compétences... Bref autant de dispositifs ayant directement traités à la distribution et à l'organisation du travail qui traduisent des visions et des intérêts spécifiques aux acteurs et actrices qui les portent, nécessairement modulés par leurs mises en pratique. De fait, la division du travail dépasse la question productive puisqu'elle met en jeu l'organisation sociale elle-même, comme l'a très tôt démontré Émile Durkheim dans son maître-ouvrage consacré à *La division du travail sociale* (2013 [1893])<sup>26</sup>. La sociologie s'est ainsi en partie construite sur cette question fondamentale de la répartition des places et des postes, deux enjeux intimement liés, tout particulièrement depuis l'avènement du capitalisme et de la société salariale qui situent en leur cœur la dimension productive de l'activité humaine et contribuent à faire du travail une norme sociale en y attachant des droits sociaux. Par ailleurs, comme le précise à son tour Everett C. Hughes, « la division du travail dans la société n'est pas purement technique, comme on le suggère souvent. Elle est aussi psychologique et morale. » (1997, p. 89). La question de la distribution du travail soulève donc des enjeux globaux, ayant trait à l'organisation sociale et productive d'une société,

---

<sup>26</sup> Il y élabore notamment une distinction entre les sociétés à solidarité mécanique, où la division du travail est peu poussée et les individus relativement interchangeables ; et les sociétés à solidarité organique dans lesquelles la division du travail suppose une spécialisation forte des unités productives et donc une interdépendance accrue des individus qui ne peuvent plus satisfaire seuls, ou en petits groupes, leurs besoins.

mais aussi des enjeux plus particuliers, moraux et psychologiques, quant à la liberté de choisir son métier et, par-là, son destin social.

Si elle n'est pas la seule à avoir investi ces questions, la sociologie n'est pas non plus la première. En effet, la psychologie s'est elle-même constituée comme discipline scientifique et appliquée sur la base de ces questionnements nouveaux suscitant une transformation d'ampleur des rapports au travail, y compris en termes physiques et psychiques, à l'heure de l'industrialisation des procédés de production notamment. La psychologie s'affirme ainsi très tôt comme une réponse scientifique puis pratique aux problèmes que suscitent ces nouveaux modes de travail, ce notamment au travers du développement de l'orientation professionnelle. Travaillant à la mise au point de l'une des toutes premières formes de médiation entre (futur.es) travailleur.ses et travail, les psychologues du travail – ou psychotechnicien.nes selon la terminologie usitée à cette période – n'en rencontrent pas moins, dès le début, résistances et contestations en interne (alimentant des débats théoriques), mais surtout en externe en raison notamment de la diversité des types d'acteur.rices (scolaires, professionnels, patronaux...) ayant partie liée à ces enjeux. C'est ce que nous verrons au cours de cette première partie qui, de par l'ampleur de son objet, fait le pari de tenir ensemble trois fils directeurs : celui des développements scientifiques autour de l'objet Travail et de la question de sa distribution sociale, sollicitant tout particulièrement ces sciences émergentes que sont alors la sociologie, la psychologie et les *sciences du travail*, mais aussi, au fil des décennies, les sciences de l'éducation et de gestion ; celui des évolutions historiques, démographiques et techniques qui marquent le développement économique et social de la France et cadrent les formes prises par les différentes tentatives d'intervention et d'organisation du marché du travail ; et enfin, celui du développement d'une activité, l'orientation professionnelle, et de sa construction théorique, méthodologique, institutionnelle et professionnelle, notamment en tant qu'application et support de développement de la psychologie<sup>27</sup>.

S'interroger sur les conditions socio-historiques d'émergence d'un dispositif tel que le bilan de compétences conduit effectivement à faire sociogenèse de l'orientation professionnelle, domaine d'activité dans lequel le bilan s'inscrit pleinement. Parce qu'il se propose

---

<sup>27</sup> En effet, « en conjonction avec la révolution scientifique et technique, les sciences humaines sont tenues de devenir opératoires, c'est-à-dire non seulement d'expliquer et de comprendre mais aussi de résoudre les questions sociales posées par une société en mutation. Ce phénomène n'est pas spécifique à la France, on peut le repérer dans toutes les nations industrialisées. Sa conséquence directe est, dès le début des années 1920, l'essor des applications sociales de la psychologie, qui amorce son processus de professionnalisation. [...] Les domaines d'application principaux sont le travail, l'hygiène mentale, l'enfance normale et anormale, l'orientation et la sélection professionnelle » (Carroy et al., 2006, p. 118).

d'accompagner les réflexions personnelles quant à des choix professionnels passés et futurs, et de mettre en relation des caractéristiques individuelles avec un projet professionnel, le bilan participe de l'orientation professionnelle des individus – et de la division sociale du travail –, reposant en l'occurrence sur un substrat conceptuel, sociotechnique et professionnel imprégné par la psychologie. En retraçant cette sociogenèse – sur la base de travaux de seconde main pour les deux premiers chapitres puis d'enquêtes par entretiens et questionnaires auprès de professionnelles de l'orientation – nous dégagerons plusieurs modèles d'orientation qui se superposent et se trouvent cristallisés dans les parcours et l'organisation professionnelles des praticiennes du bilan de compétences.

Préalable nécessaire à la compréhension de ces pratiques, nous souhaitons dessiner, au travers d'une relecture socio-historique, un triptyque analytique permettant de situer ces modèles d'orientation professionnelle à l'aune des réponses et des enjeux sociaux qu'ils constituent. En effet, nous mettrons en exergue trois points cardinaux communs à toute forme d'orientation professionnelle, entre-aperçus dans la citation inaugurale de ce chapitre : la structure sociale, le système productif et l'individu-sujet. Chacun de ces points cardinaux est porteur d'enjeux et d'objectifs spécifiques, au carrefour desquels se situe l'orientation professionnelle censée permettre leur conciliation à la faveur d'une répartition juste et équitable des postes – et positions sociales attenantes –, efficace et optimale en termes de productivité, mais aussi épanouissante<sup>28</sup> et respectueuse de la subjectivité individuelle.

Pour autant, nous verrons rapidement que cette conciliation n'a rien d'évident. Elle prend forme, selon les configurations historiques, dans des dispositifs spécifiques plus ou moins pérennes, supports de modèles théoriques, pratiques et professionnels d'orientation variant selon leur position dans le plan cardinal dessiné. En effet, les différentes formes socio-historiques prises par l'orientation professionnelle n'ont eu de cesse de se déplacer sur ce plan cardinal, au gré également de jeux d'acteurs et d'actrices, et du déploiement de champs de forces les opposant, mettant en tension savoirs, pratiques, usages et objectifs de l'orientation professionnelle. Ce faisant, le champ d'action même de cette activité a connu des évolutions, notamment en termes de population ciblée variant en termes de catégories d'âge (jeunes en fin

---

<sup>28</sup> Nous avons retenu cette notion d'épanouissement qui nous semble la plus à même de refléter ce que les différents modèles valorisent en termes individuels : la « joie au travail » dans le modèle psychotechnique, la « réussite professionnelle » dans sa version productiviste, « l'émancipation » dans le modèle éducatif, et « la réalisation de soi » dans le modèle actif. Subsumant ces notions, celle d'épanouissement nous semble également moins investie de sens historique et politique, ne renvoyant pas directement à une théorie ou un courant de pensée tel l'*empowerment*, le développement personnel ou encore le bonheur au travail (en référence notamment à la fonction émergente d'*happiness manager* ou de *chief happiness officer*).

de scolarité, femmes en reprise d'emploi, adultes en cours de vie active, etc.), de statuts d'emploi (élèves, salarié.es, chômeur.ses), d'espaces d'intervention (école, entreprise, marché du travail), de catégories socio-professionnelles (ouvrier.ères, cadres, catégories intermédiaires) et de genre.

Proposant de retracer, dans une perspective diachronique, les déplacements de l'orientation professionnelle au sein du triptyque constitué par l'individu-sujet, la structure sociale et le système productif, les chapitres de cette partie tenteront de reconstituer une chronologie des formes dominantes de l'orientation professionnelle, de leurs modalités de traduction en services spécifiques et de mondes professionnels qui s'en saisissent, les figurent et contribuent simultanément à en dessiner les contours. Pour ce faire, l'identification et l'analyse de ces modèles et de leurs modalités pratiques prendra notamment appui sur une littérature scientifique et professionnelle produite dans le giron de l'Institut National d'Orientation Professionnelle (INOP)<sup>29</sup>, dans une optique de construction théorique, méthodologique et disciplinaire de l'orientation dont l'Institut est un acteur central. Les travaux du groupe de recherche et d'étude sur l'histoire du travail et de l'orientation (GRESHTO) de l'INETOP nous seront également d'un grand renfort, à l'instar de la thèse Jérôme Martin<sup>30</sup>, historien de l'éducation, s'intéressant à la naissance de l'orientation professionnelle (2020). D'autres travaux majeurs en ce domaine seront mobilisés, analysant la construction, la diffusion et la professionnalisation de ce domaine scientifique et professionnel. Il s'agit ici notamment des travaux de la psychologue Annick Ohayon, spécialiste de l'histoire de la psychologie, de la thèse de Thomas Le Bianic portant sur une sociologie professionnelle des psychologues du travail (2005), et de celle de Paul Lehner traitant des conseiller.ères d'orientation dans l'enseignement dans une perspective historique et socio-politique (2020). Il s'agit ici de proposer une lecture synthétique de ces travaux, complétée par des écrits relevant d'une littérature « grise » constituée par des actrices et acteurs majeurs de l'orientation professionnelle, afin d'en retracer l'histoire tout en proposant une perspective analytique originale qui mette notamment en évidence des modèles successifs d'orientation professionnelle, des modalités d'intervention correspondantes et des mondes professionnels en charge d'intervenir en cette matière. Parce qu'ils composent un substrat sociotechnique et conceptuel dont on retrouve de nombreuses traces dans le bilan de compétences, il nous semble

---

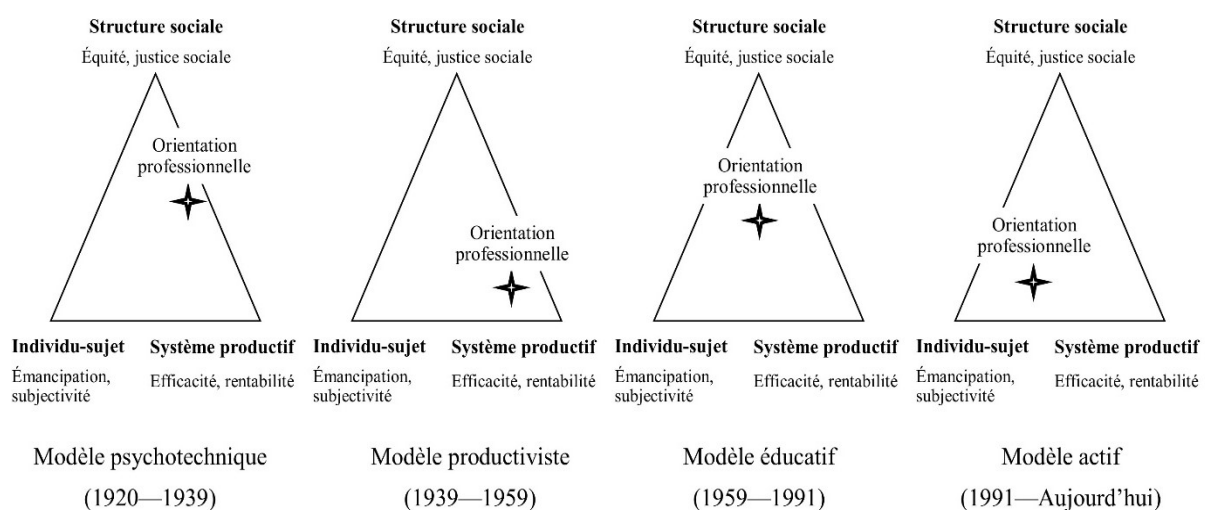
<sup>29</sup> Devenu, à partir de 1939, Institut National d'Études sur le Travail et l'Orientation Professionnelle (INETOP).

<sup>30</sup> Jérôme Martin est chercheur associé au Centre de Recherche sur le Travail et le développement (CRTD) et membre du Groupe de recherche et d'étude sur l'histoire du travail et de l'orientation (GRESHTO), tous deux au CNAM. Il a ainsi consacré plusieurs articles à l'histoire de l'orientation professionnelle et de ses acteur.ices, nourris par sa thèse soutenue en 2011 et intitulée *Le mouvement d'orientation professionnelle en France. Entre l'école et le marché du travail (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation.*

effectivement essentiel d’entrer d’abord dans le détail de ces modèles afin d’en saisir la genèse et de repérer les tensions qui marquent les dispositifs d’orientation figurant ces modèles et jalonnant cette histoire, peu connue par ailleurs. D’abord en filigrane puis au travers des enquêtes par entretiens et questionnaires que nous avons réalisées, c’est aussi la construction professionnelle de l’orientation que nous chercherons à mettre au jour ainsi que les tourments que cette question rencontre éclairant les problématiques de structuration professionnelle propres aux praticiennes du bilan de compétences. Combinant ici approches socio-historique, -politique et -professionnelle, notre fil rouge demeurera la manière dont l’orientation professionnelle se propose de répondre aux problèmes soulevés par la division du travail, laquelle met en jeu des questions de justice sociale, de productivité et de subjectivité individuelle. Se dessinera ainsi un processus de fond, dont Durkheim (2013 [1893]) a très tôt eu l’intuition en s’intéressant à la manière dont la division du travail impactait l’organisation sociale et la solidarité entre les membres d’une société : l’individuation.

Les trois premiers modèles d’orientation professionnelle identifiés constitueront le premier chapitre. Le quatrième modèle sera quant à lui exploré dans le deuxième chapitre de cette partie qui traitera de l’émergence d’un dispositif spécifique, le bilan de compétences. Le troisième chapitre s’attachera enfin à analyser les mondes de l’orientation soit la structuration et l’espace socioprofessionnels de celles et ceux qui mettent en pratique ce dispositif, lui donnant forme et corps, non sans lien avec les principes et outils construits au travers des quatre modèles d’orientation professionnelle qui ont façonné celle-ci.

Figure 1 : Les quatre temps de l'orientation professionnelle



Ainsi, nous verrons dans le premier chapitre que d'une question d'abord investie par la psychologie expérimentale qui se propose de concilier scientifiquement paix sociale, productivité et préservation de la main-d'œuvre par le biais de l'orientation professionnelle, support à son propre développement professionnel (modèle psychotechnique), émergera une organisation scientifique du travail à la française rapidement mise au profit de politiques productivistes dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre en temps de guerre puis de reconstruction (modèle productiviste). Peu à peu investie par l'institution scolaire qui en revendique le monopole de par sa population-cible, la jeunesse, l'orientation professionnelle va ensuite faire l'objet des mêmes questionnements qui bousculent l'École à la mi-XX<sup>e</sup> siècle, quant à son organisation socialement ségréguée aux effets reproductifs et inégalitaires. Se développe alors progressivement une approche éducative de l'orientation, comme de la formation professionnelle, qui va s'emboîter avec les enjeux de démocratisation scolaire et sociale s'exprimant dans les années 1960-70. Ceux-ci s'avèrent également concomitants de réflexions sur les libertés individuelles (émancipation, *empowerment*, pouvoir d'agir) et les possibilités de mobilité et de promotion sociale en vue de « rebattre les cartes » de la formation initiale (modèle éducatif) plaçant progressivement la focale sur la question du choix. C'est notamment sur la base de ces attentes de progrès et de mobilité sociale pour toutes et tous que va se construire un système de formation continue, d'information professionnelle et d'orientation des adultes et travailleur.ses, tout au long de la vie. Cependant, comme le relève Claude Dubar au cours de travaux fondateurs en la matière « la [formation professionnelle continue] à la française a dû, très vite, s'appliquer dans une conjoncture de crise durable. Cette évolution explique sa liaison de plus en plus fréquente avec l'emploi, qu'il s'agisse de celui des travailleuses et travailleurs menacés ou licenciés pour cause de reconversion économique, ou de celui des jeunes à la recherche de leur premier travail » (Dubar, 2004, p. 8). En effet, la démocratisation sociale s'avérant rapidement freinée par la hausse du chômage et de la précarité marquant les années 1980, on assiste à une « métamorphose de la question sociale » (Castel, 1995) dont le traitement va favoriser, si l'on suit Robert Castel, des logiques d'activation et d'individualisation prenant alors le pas sur les principes d'intégration et de justice sociale qui dominaient jusqu'alors les politiques publiques comme de gestion du travail et de l'emploi. Ces bouleversements, retracés dans le deuxième chapitre, suscitent alors une focalisation des pratiques d'orientation sur l'individu-sujet (modèle actif). Ce modèle actif prend forme au travers d'un tout nouveau dispositif public d'orientation professionnelle – le bilan de compétences – porteur d'une logique d'activation préventive selon laquelle il s'agit de redonner

aux travailleurs et travailleuses la main sur leurs parcours professionnels et pour cela, les mettre en action sur eux-mêmes en amont de toute mobilité ou rupture professionnelles. Enfin, pour saisir finement la manière dont le bilan de compétences traduit un infléchissement des manières d'aborder la distribution sociale du travail, dans le troisième chapitre nous porterons le regard sur celles qui l'exercent. Nous verrons que la structuration professionnelle propre de ces professionnelles de l'orientation tend à illustrer une appréhension dynamique de la division du travail, qui n'en prend pas moins place dans des espaces de mobilité restreints. Ces espaces s'offrent alors comme autant de mondes de l'orientation professionnelle au sein desquels les praticiennes de bilan circulent et coopèrent plus ou moins, tout en participant à la diffusion d'un univers de sens cadrant une certaine conception des problèmes d'orientation.

# Chapitre 1 – Des places, des postes et des métiers.

## Entre science et technique, l'orientation professionnelle pour une juste distribution du travail

Si le XX<sup>e</sup> siècle voit se structurer et se démultiplier les interventions sur marché du travail, notamment en matière de placement et d'insertion professionnelle de la main-d'œuvre, nourrissant une littérature riche et d'ampleur (Demazière, 1992 ; Gautié, 1993 ; Lavitry, 2013 ; Pillon, 2017 ; Salais et al., 1986 ; Sigalo Santos, 2018a ; Topalov, 1994 ; Tuchsirer & Daniel, 1999 ; Vivès, 2013), les prémices d'une réflexion et d'une action sur la répartition des travailleur.ses et des métiers sont décelables dès le XIX<sup>e</sup> siècle. En effet, alors que l'industrialisation fleurit, la pensée libérale, qu'elle soit politique ou économique se formalise et gagne du terrain, favorisant l'expansion progressive du capitalisme industriel. Ces transformations politiques, économiques et sociales marquent tout particulièrement le travail, en tant qu'activité productive et sociale, mais aussi comme support de solidarité, de construction d'un modèle social et enfin, comme objet scientifique théorique et expérimental. En effet, dans la foulée de la Révolution française qui consacre l'avènement du libéralisme politique, au cœur des Lumières, la liberté d'entreprendre comme de choisir son destin et sa profession s'affirment notamment au travers de la loi Le Chapelier et du décret d'Allarde qui paraissent en 1791, votés par les députés sur la base de cet argument libéral. Ces deux actes sont réputés avoir directement participé à la création d'un marché du travail libre par l'interdiction des corporations et des jurandes, comme de toute forme de regroupement et de coalition entre travailleur.ses, soupçonnés de vouloir peser sur les négociations salariales, favoriser les monopoles et donc biaiser la libre concurrence et l'harmonisation par les prix du marché des biens comme du travail. Cette critique s'inscrit dans la droite ligne du libéralisme économique qui se développe en Angleterre – autour notamment d'Adam Smith et David Ricardo, bien que leurs positions demeurent distinctes – comme en France, sous l'influence notable des physiocrates à qui l'on prête la célèbre maxime « laissez-faire les hommes, laissez passer les marchandises »<sup>31</sup>, devenue l'un des étendards du libéralisme économique. Dans la

---

<sup>31</sup> Cette maxime aurait été prononcée par le Vincent de Gournay, négociant français et membre éminent de l'école physiocrate.



fresque historique qu'il consacre au salariat, Robert Castel (1995) montre très justement que les travailleur.ses ainsi devenus libres n'en subissent pas moins les conséquences de la destruction des protections collectives assurées par les tutelles corporatives ce qui conduit, en réalité, à faire d'eux des travailleur.ses vagabonds et paupérisés. Cette situation pose alors ce que Castel nomme la « question sociale » :

« La "question sociale" est une aporie fondamentale sur laquelle une société expérimente l'énigme de sa cohésion et tente de conjurer le risque de sa fracture. Elle est un défi qui interroge, remet en question la capacité d'une société (ce qu'en termes politiques on appelle une nation) à exister comme un ensemble lié par des relations d'interdépendance. » (Castel, 1995, p. 18)

À la question sociale que cette situation soulève vont non seulement répondre des réflexions, des débats et des programmes politiques qui, pour partie, se traduiront par la mise en place progressive de l'État social, mais également des questionnements sur les modes de répartition et de formation de la main-d'œuvre. Celles-ci reposaient auparavant principalement sur la transmission héréditaire et sur une prise en charge par les jurandes et corporations sous la forme du compagnonnage et de l'apprentissage. Mais l'industrie, et le progrès technique qui y est associé, requièrent rapidement qu'une part croissante de la main-d'œuvre soit qualifiée mais aussi encadrée. Cette question sociale est ainsi directement liée à l'organisation du travail au sens large, et plus spécifiquement du travail humain. Elle soulève donc tout à la fois des enjeux de productivité, de rentabilité mais aussi de fatigabilité et de santé publique particulièrement vifs dans une période marquée par des conflits et des guerres<sup>32</sup> qui privent à plusieurs reprises le pays d'une part conséquente de sa main-d'œuvre en âge de travailler. Dès lors, de quelle manière cette question sociale peut-elle s'articuler avec les impératifs économiques et productifs qui se font jour ?

Au cours de la première partie de ce chapitre, nous verrons que c'est bien à cette question que tentent de répondre les sciences du travail naissantes, et tout particulièrement les psychotechnicien.nes par le biais de l'étude de l'activité de travail. Celle-ci les conduit peu à peu à construire une analyse du travail en termes d'aptitudes différentielles dont la combinaison varie pour chaque poste comme chez chaque travailleur.se. Il s'agirait alors d'assurer la mise en congruence des unes et des autres seule à même, selon les psychotechnicien.nes, de permettre

---

<sup>32</sup> Notamment la guerre franco-allemande de 1870-1871 qui provoqua la chute du second Empire et l'annexion de l'Alsace-Lorraine, et les deux guerres mondiales. Ce contexte, nous le verrons, distingue fortement l'Europe, et notamment la France, des États-Unis qui, à la même période, ne connaissent pas de pénurie de main-d'œuvre, ce qui impacte les modes d'organisation du travail et de gestion de la main-d'œuvre développés outre-Atlantique.

une allocation optimale du travail, mais aussi plus juste puisque se fondant sur les qualités propres des individus plutôt que sur leurs positions sociales. De là naît une conception scientifique de l'orientation professionnelle permettant de concilier questions sociale et productive, tout en adoptant une perspective hygiéniste soucieuse de la préservation de la santé de main d'œuvre, en phase avec les préoccupations de l'époque. Cependant, c'est le deuxième temps de ce chapitre, l'application de cette conception scientifique va rapidement s'affronter à diverses résistances, de la part des actrices et acteurs du travail, au premier rang desquels se trouvent les syndicats ouvriers et le patronat industriel, mais aussi vis-à-vis d'autres conceptions de l'orientation, moins scientifiques et plus pragmatiques développées de manière bénévole et localisées par des enseignant.es et agent.es des bureaux de placement. Parvenant malgré tout à s'enraciner progressivement par le biais d'un certain activisme de ses principaux défenseurs qui bénéficient d'une proximité avec certaines figures de la toute jeune République, ce modèle scientifique d'orientation professionnelle est cependant heurté par les deux guerres mondiales entrecoupées d'une crise économique qui mettent à l'épreuve le système social, politique comme productif en plein développement et attisent tout particulièrement la question d'une distribution rationalisée du travail. Dès lors, les usages de cette approche scientifique de la distribution du travail se radicalisent à la faveur du développement d'un modèle productiviste d'orientation professionnelle peu à peu déconnecté de la question sociale, mais en phase avec ce qui est rapidement présenté comme une nécessité économique, revendiquant de surcroît une prise en considération progressive de la subjectivité individuelle négligée par le modèle psychotechnique d'orientation professionnelle antérieur.

## 1 De l'émergence de préoccupations sur le travail et sa distribution à l'affirmation d'un projet scientifico-politique : la psychotechnique.

Que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la grande entreprise, l'organisation du travail devient au gré du développement industriel un enjeu central tout à la fois pour gérer et répartir les flux de main-d'œuvre que jette sur le pavé l'institution d'un marché libre du travail, assurer une production régulière<sup>33</sup> et porteuse de gains de productivité, mais aussi pour coordonner les différentes activités progressivement distinguées par la division du travail. Pour se faire, apparaît par exemple la fonction d'encadrement du travail, alors que la distinction entre les

---

<sup>33</sup> Emmanuel Quenson (2012) rappelle combien le *turn over* était un problème d'ampleur pour les entreprises, notamment pendant la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Celles-ci vont tenter de le contenir notamment par des politiques paternalistes (création d'infrastructures de loisirs, mise en place d'avantages matériels, de politiques socio-culturelles, de logements pour la main-d'œuvre...).

fonctions de production et de direction – majoritairement assurée par les propriétaires de l’outil de travail – se fait plus nette, suscitant l’émergence de cet intermédiaire qu’est la maîtrise (Vatin, 2008). Les modalités du travail et de son organisation sont aussi largement impactées par la croissance considérable en ce début de siècle des grèves ouvrières, directement lié au mouvement syndical alors en pleine structuration, le tout entrant en résonance avec un contexte réformiste particulièrement fort en ce tournant de siècle. En effet, à l’extérieur de l’entreprise, la production de nouvelles régulations sociales du travail<sup>34</sup> se fait également pressante, notamment sous l’impulsion des républicains, à l’instar de Camille Raspail (1827-1893)<sup>35</sup> et d’Édouard Vaillant (1840-1915)<sup>36</sup>, et des syndicats professionnels – instances représentatives des travailleurs et travailleuses officiellement autorisées par la loi Waldeck-Rousseau de 1884 – et conduit ainsi à la création des premières institutions administratives du travail en 1891-92. Celles-ci prennent d’abord la forme d’un Conseil supérieur, d’un corps d’inspecteurs et d’un Office du travail, qui deviendra ministère en 1906, alors qu’en 1910 est promulgué un Code dédié, lequel institue, par là-même, le contrat de travail, base de la société salariale. La régulation et l’organisation du travail deviennent ainsi un enjeu central que ce soit au niveau de l’entreprise ou de la société toute entière, qui mettent à contribution – tout en fournissant un terreau favorable à leur renouvellement – nombre de disciplines académiques et scientifiques, dont le droit, l’économie, les toutes jeunes sciences sociales, mais aussi, les *sciences du travail* bien que cela soit moins connu, comme le signalent François Vatin et Thomas Le Bianic (2007, p. 7). Basés sur un conséquent et riche travail d’archives, leurs travaux ont en effet utilement complété l’histoire du ministère du Travail, soulignant que l’option juridique n’a pas été la seule privilégiée à ses débuts, tout spécifiquement en matière de santé et de sécurité au travail. Ces sujets sont effectivement au cœur des premières régulations en la matière, à l’instar des loi de 1893 relative à l’hygiène et à la sécurité des travailleuses et travailleurs, et de 1898 créant un régime d’indemnisation des accidents du travail, tout en nourrissant un intérêt progressivement accru pour la compréhension des effets

---

<sup>34</sup> Le terme de régulation réfère ici à toute forme d’intervention directe ou indirecte visant à gérer un système complexe, en l’occurrence le travail dans ses fonctions productives, techniques comme sociales. Dans cette perspective, comme dans celle dessinée notamment par la théorie de la régulation, il s’agit donc d’être attentifs aux configurations institutionnelles mais aussi matérielles cadrant et traduisant les formes prises par le système productif, en termes de législations, de réglementations administratives ou privées, ainsi que de politiques publiques, d’applications scientifiques et de dispositifs sociotechniques ou organisationnels (tels les jurandes et les corporations susmentionnées).

<sup>35</sup> Médecin qui, en tant que député du Var soumet à plusieurs reprises la création d’un Ministère du Travail à la chambre des députés de la III<sup>e</sup> République, projet systématiquement rejeté.

<sup>36</sup> Ingénieur et médecin, Édouard Vaillant est également un socialiste de la première heure, élu de la Commune de Paris, et l’un des principaux artisans de la création du Ministère du Travail en 1906.

physiques du travail sur les corps notamment des ouvrier.ères. Concomitamment, les sciences du travail se déploient autour de ces questions, et tout particulièrement la psychophysiologie qui propose alors d'étudier et de décomposer les gestes professionnels afin de repérer les efforts et qualités qu'ils requièrent en termes d'abord physiques, puis peu à peu, psychologiques. Se structure alors une approche psychotechnique du travail plaçant en son cœur l'étude de ce qui est alors qualifié d'*aptitudes*. Privilégiant une approche expérimentale, cette approche nourrit non seulement de nombreux travaux scientifiques mais conduit également à construire un véritable projet politico-scientifique. Celui-ci propose de résoudre la question sociale soulevée en cette période de transformations profondes et multiples par la description des aptitudes requises par chaque poste et la sélection des travailleurs et travailleuses en fonction de leur profil propre d'aptitudes.

Ce projet, nous allons le voir dans un premier temps, tente par-là de concilier des perspectives productives, humanistes et prophylactiques, ce sur une base scientifique et positiviste. À cette fin, il conduit à la construction d'outils et d'une méthode d'orientation professionnelle sur des bases psychotechniques, seules à même de permettre, selon ses concepteurs et conceptrices, l'avènement du projet qu'ils appellent de leurs vœux en vue d'une société juste. Le deuxième temps de cette partie portera alors sur les premières applications d'un tel projet et sur les opportunités et limites rencontrées par l'orientation professionnelles, impactant son développement, lequel progresse peu à peu à l'intersection de préoccupations scientifiques, politiques, économiques, sociales et hygiénistes, tout particulièrement en cette période où les enjeux démographiques, productifs et de formation sont placés au cœur des préoccupations sous l'effet notamment de la Première Guerre mondiale et des cycles économiques qui marquent la période.

### 1.1 La « juste sélection », une réponse scientifique à la question sociale ?

Afin d'interroger les origines des premières formes d'orientation professionnelle et de saisir la manière dont celle-ci s'est construite, il s'agit donc d'abord de revenir sur le contexte précis qui a vu naître le projet psychophysiologique irrigant ce que nous avons qualifié de modèle psychotechnique d'orientation professionnelle, matrice originelle de nombre des dispositifs qui se sont ensuite mis en place afin de contribuer à une distribution juste, efficace et épanouissante de places, des postes et des métiers. C'est d'abord sur ces deux premiers enjeux cardinaux que se focalise le projet psychophysiologique, en phase avec les préoccupations de l'époque. Celui-

ci n'en propose pas moins, nous allons le voir, une approche originale des questions de (division du) travail de par son approche positiviste et hygiéniste d'abord, par le rôle accordé aux aptitudes et à leur juste sélection ensuite, et enfin par sa centration sur le « facteur humain » dans une perspective divergeant notamment du modèle tayloro-fordiste d'organisation du travail qui se déploie à la même période.

### 1.1.1 Les sciences du travail : aux origines d'une approche positive et hygiéniste de la division du travail

À l'heure où le capitalisme industriel s'impose comme modèle de développement économique central, surgit alors la nécessité de gérer les nouveaux maux affectant directement les travailleurs « libérés » des tutelles corporatives, débarqués en ville au cours d'un exode rural massif participant à la destruction des liens de solidarité traditionnels et à une paupérisation considérable de la main-d'œuvre ouvrière des faubourgs. À la misère urbaine qui alimente une dénonciation de la « dégradation morale » des ouvrières<sup>37</sup> – et, par-là même les premières réflexions de sciences sociales sur l'espace et la ville<sup>38</sup> –, s'ajoutent l'apparition de maladies liés au machinisme et aux conditions délétères du travail ouvrier aux premières heures de l'industrie<sup>39</sup>. Des enjeux économiques, sociaux et sanitaires d'ampleur, profondément intriqués, sont ainsi soulevés par le développement de ce capitalisme industriel, sur lesquels les jeunes sciences du travail se penchent, notamment, en France, dans une démarche positive, hygiéniste et humaniste<sup>40</sup>. Elles ont, entre autres, l'ambition de résoudre scientifiquement la question sociale qui se pose alors sous l'effet de la déstructuration – *anémique* dirait Durkheim – des régulations sociales comme professionnelles traditionnelles. Et ce, tout en gardant à l'esprit la préservation de la santé de la main-d'œuvre suivant ce qu'Yves Clot désigne comme un « paradigme de prophylaxie sociale » (Clot, 1998, p. 202). En effet, comme le relève Marcel Turbiaux<sup>41</sup>, « c'est dans ce contexte que, le 17 mai 1913 (J.O. du 18 mai, n° 132, p. 4259-4260),

---

<sup>37</sup> Dénonçant les conditions de travail des ouvriers des manufactures de laine, de coton et de soie qu'il observe, Louis-René Villermé considère également les modes de vie prolétaires comme une cause non négligeable des atteintes physiques et psychiques qu'il dépeint dans son *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers* (1840).

<sup>38</sup> À l'instar de Maurice Halbwachs, premier sociologue à traiter frontalement la question urbaine prolongeant par l'enquête les travaux de Durkheim sur le concept de morphologie sociale.

<sup>39</sup> Ainsi, Marcel Turbiaux relate qu'« [Armand] Imbert rappellera (1906d, p. 632) le rapport de Charles Dupin, à l'Académie des sciences, du 13 mars 1840, montrant que le pourcentage de réformés, parmi les conscrits, était plus considérable dans les régions industrielles que dans les régions agricoles (p. XLVII). C'est cette constatation qui est à l'origine de la réglementation du travail des enfants de 1841. » (Turbiaux, 2018, p. 14)

<sup>40</sup> Au sens moderne du terme renvoyant entre autres au développement des sciences, de la raison et de la laïcité.

<sup>41</sup> Membre du Groupe de recherche et d'étude sur l'histoire du travail et de l'orientation (GRESHTO), Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD) au CNAM.

Henry Chéron [alors ministre du Travail et de la prévoyance sociale] adresse, au président de la République, un rapport, dans lequel il déclare :

"Le développement rapide de l'industrie moderne a donné lieu fatalement à des gaspillages de forces susceptibles, dans certains cas, de compromettre la santé des ouvriers, de faire obstacle à l'amélioration légitime de leur condition, de tarir par le travail excessif des femmes et des enfants, les sources mêmes de l'activité." » (2018, p. 12)

En réaction notamment à cette situation, le ministre du Travail et de la prévoyance sociale, propose la création d'une commission chargée des études relatives à la physiologie du travail professionnel, aux conditions de l'existence, aux aptitudes professionnelles et à leur formation, dans les familles ouvrières et paysannes, actée au J.O. du 18 mai 1913 (n° 132, p. 4259-4260)<sup>42</sup>. Sous la présidence du ministre du Travail et de la prévoyance sociale, cette commission réunit entre autres des élus – députés et sénateurs –, des représentants des ministères du Commerce et l'Agriculture, ainsi que des scientifiques et professeurs (Turbiaux, 2018, p. 13). En effet, l'accélération de la division du travail qui se fait jour au XIX<sup>e</sup> siècle et prend tout son essor au début du XX<sup>e</sup> siècle, est concomitante, nous le disions, de réflexions politiques mais aussi scientifiques nouvelles. Alors que Durkheim, au cours d'une thèse fondatrice pour la sociologie (2013 [1893]), souligne le caractère organique de la société qui se met en place<sup>43</sup>, les sciences sont marquées par des évolutions techniques et sociales qui révolutionnent tout autant la médecine que la philosophie. C'est de cette dernière que la sociologie et la psychologie émergent et s'émancipent petit à petit, tout particulièrement en se saisissant du travail et du « moteur humain » (Rabinbach, 2004 [1992]) comme objets de recherches fondamentales et appliquées. Ainsi, François Vatin (1999) montre que si le projet de sciences du travail combinant sciences physiques, du vivant et de l'homme, se fait jour dès le XIX<sup>e</sup> siècle en France suivant notamment les développements de la mécanique, de la psychologie expérimentale et de la physiologie, ce n'est véritablement qu'au XX<sup>e</sup> siècle qu'il prend forme dans des laboratoires et des cours dédiés, mais aussi dans cette commission créée au sein du ministère du Travail, ou encore au travers d'applications que favorisent l'industrialisation des économies modernes. Les travaux fondateurs de ces sciences du travail, menés pour beaucoup au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), s'appuient d'abord largement sur la transposition d'analyses physiques et mécaniques à la « machine humaine » (Le Bianic, 2004). Le CNAM

---

<sup>42</sup> Cette commission disparaîtra cependant après le déclenchement de la première guerre mondiale.

<sup>43</sup> Où les relations et l'organisation sociales sont profondément transformées par la division accrue du travail suscitant une interdépendance croissante entre les individus et les différentes fonctions et « organes » sociaux, par opposition à la solidarité mécanique fondée sur la similitude des valeurs et des pratiques des individus.

étend ainsi son domaine de compétences, des outils et machines à la base des arts et métiers à l'homme qui les manie et les fabrique. Il s'agit par exemple d'étudier des mécanismes comme la contraction musculaire, l'augmentation du rythme cardiaque, l'accélération de la respiration et la combustion d'oxygène en situation d'effort physique au travail. Cette approche purement mécanique du corps humain est rapidement complétée par une démarche physiologique intégrant peu à peu l'impact de l'alimentation, de la consommation d'alcool ou de l'hygiène sur le rendement et sur la santé. Surtout, c'est la question de la fatigue (Lecoeur, 2018 ; Ponge, 2018 ; Saraceno, 2018) mise en relation avec l'effort musculaire, la vitesse d'exécution ou encore la coordination des gestes, que l'on va retrouver dans les travaux de quelques précurseurs, rapidement promus au rang de figures de proue de cette approche.

« Ainsi, les recherches de Lahy (1905) sur les commis des postes et sur la fatigue musculaire, d'Armand Imbert sur les coupeurs de sarments de vigne (1911), les travailleurs à la lime ou les dockers (1904) et de Henri Laugier et Charles Richet sur les "variations du temps de réaction dans le travail professionnel" (1913) visent principalement à détecter les signes objectifs de la fatigue musculaire dans différentes professions, et conduisent à des propositions d'aménagements d'outillages, dans un esprit assez proche de ce qui deviendra l'ergonomie quelques décennies plus tard » (Le Bianic, 2007, p. 73).

Ancrés dans un principe d'observation expérimentale du travail, ces travaux conduisent leurs auteurs à prendre progressivement en compte la dimension psychologique du travail, constatant au cours de leurs études l'existence d'une fatigue nerveuse impactant la réactivité, la concentration ou la perception<sup>44</sup>. Ces travaux s'arriment rapidement à d'autres études pionnières en matière de psychologie différentielle, branche de la psychologie prenant pour postulat l'existence de différences psychologiques interindividuelles ou inter-groupes, et promulguant le recours à des outils psychotechniques et psychométriques<sup>45</sup> pour les mesurer.

---

<sup>44</sup> Pour une fresque historique décrivant avec précision l'émergence et la construction sociale des considérations et de la prise en charge de la fatigue nerveuse et de la santé psychique au travail, par les sciences de la psyché, du corps humain et enfin par les acteurs syndicaux (notamment CGT et CFDT), voir la thèse de Rémy Ponge (2018).

<sup>45</sup> Si la distinction entre psychotechnique et psychométrie est labile, la première repose davantage sur la mesure de capacités spécifiques (aptitudes logiques, verbales, numériques, capacité d'attention, de gestion de la pression, de coordination, de concentration...) quand la seconde relève d'une approche plus globale à l'instar de la mesure du quotient intellectuel ou émotionnel, plaçant également la focale sur des éléments plus subjectifs telle que la personnalité. Aujourd'hui les deux types de mesure sont régulièrement confondues. À l'origine, elles proviennent néanmoins de deux courants liés mais distincts, la psychotechnique s'appuyant davantage sur l'observation directe du travail et visant moins la détermination d'une échelle globale de classement des individus que des tests spécifiques en fonction de la capacité précise que l'on cherche à évaluer.

À partir des écrits de Descartes dont la pensée imprime un tournant majeur dans la philosophie française, et au-delà, suscitant prolongements comme oppositions, la question de la connaissance et de l'esprit humain deviennent des objets de réflexion notoires, participant à l'émergence de la psychologie dès le XVIII<sup>e</sup> siècle. Siècle d'affirmation de la raison et du positivisme contre la métaphysique, mais aussi de diffusion de l'empirisme, les développements de la philosophie à cette période contribuent effectivement à déplacer le regard du divin vers l'humain : « L'étude de l'esprit humain est dès lors sécularisée : entre le sujet connaissant et l'objet connu, Dieu n'est plus garant de la vérité, car toutes nos connaissances nous viennent de l'expérience, c'est-à-dire des impressions sensibles. [...] Dès lors, "la psychologie est ainsi placée à la base de la théorie de la connaissance" [Cassirer, 1932, p. 146] et devient une mécanique de l'âme. » (Carroy et al., 2006, p. 13).

Les précurseurs de la psychologie, pour la plupart philosophes s'attaquant aux thématiques de la connaissance et de l'expérience, vont alors se demander qui du corps ou de l'esprit, de la psychologie ou de la physiologie, domine l'autre. Ainsi quand des médecins, tel Pierre Cabanis (1757-1808), font valoir que la pensée est le produit d'organes ou de sucs gastriques, les philosophes spiritualistes revendiquent eux la pratique de l'introspection comme mode de connaissance et de construction de son rapport au monde. Outre ces deux positions archétypales et dominantes, différents courants inspirés par l'idée d'une science de l'esprit développent des positions variées quant aux rapports entre psychologie et physiologie, à l'instar des phrénologues, des aliénistes, des tenants du magnétisme ou du somnambulisme (Carroy et al., 2006). Les premières heures de la discipline psychologique en devenir sont donc marquées par une hétérogénéité conséquente autour de cette question centrale – qui du corps ou de l'esprit a l'initiative sur l'autre ? – et donc de la pertinence et de la légitimité d'une science de l'esprit autonome.

L'audience considérable que reçoit le positivisme au sein des milieux universitaires à partir du XIX<sup>e</sup> siècle favorise la prépondérance progressive d'une psychologie scientifique, qui s'appuie sur des faits observables et donc indissociables de la physiologie, bien qu'une philosophie psychologique – et principalement spiritualiste, incarnée par Bergson – se maintienne. Ainsi, nombre de psychologues passent par les bancs des facultés de philosophie jusque dans les années 1960. Par ailleurs, dans sa dimension scientifique, la psychologie n'en est pas moins plurielle, différents courants se formalisant progressivement au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, à l'instar d'une psychologie pathologique et d'une psychologie expérimentale, se distinguant notamment de la psychanalyse qui se développe au même moment (Ohayon, 1999). Cette pluralité des approches de la psyché continue de marquer aujourd'hui la psychologie.



L'une des grandes figures de l'approche différentielle à l'origine du développement de la psychométrie est Alfred Binet (1857-1911), co-fondateur de la revue *l'Année Psychologique* avec Henri Beaunis<sup>46</sup>, fondateur du laboratoire de psychologie physiologique de la Sorbonne à qui il succède de 1895 à sa mort. Binet consacre ses recherches à la mesure de l'intelligence et de son développement, travaux à l'origine de tests mentaux et de quotient intellectuel. Si ce type de tests psychométriques prospère aux États-Unis, notamment ceux opérant un classement des individus selon une échelle unidimensionnelle d'intelligence globale, leur audience est plus nuancée en France où le paradigme expérimental et appliqué au travail dont se dotent les psycho-physiologistes français les conduit davantage à considérer la pluralité des capacités humaines et leur combinaison dans une activité donnée<sup>47</sup>. Ceux-ci se rejoignent ainsi sur le projet de saisir les facultés nécessaires à la réalisation d'un travail ou d'un métier donné, comme les variations de sa réalisation en termes de « réussite professionnelle »<sup>48</sup> : c'est là l'« aptitude ».

### 1.1.2 L'aptitude, au principe d'une organisation rationnelle et juste ?

Définie par Henri Piéron (1881-1964)<sup>49</sup> comme « qualité plus grande de réussite », l'aptitude constitue avec la fatigue et les rythmes de travail les trois objets centraux de la psychophysiologie. Le postulat fondamental de la « théorie de l'aptitude » est que tout individu possède des aptitudes à la naissance qui le prédisposent davantage à telle ou telle activité où, si ses aptitudes sont respectées, il surpassera les autres individus ayant éventuellement davantage d'aptitudes mais pas celles requises pour le métier en question. La variété des aptitudes permet alors à tout un chacun de trouver sa place dans la variété des métiers. C'est cette idée que l'on retrouve tout spécialement chez Jean-Maurice Lahy (1872-1943), psychologue et précurseur de l'ergonomie<sup>50</sup> :

---

<sup>46</sup> Éminent physiologiste et psychologue, connu pour ses travaux sur l'hypnotisme notamment.

<sup>47</sup> Par souci de synthèse, ce chapitre se concentre essentiellement sur la France. Celle-ci est cependant loin d'être la seule à voir se développer la psychophysiologie, notamment si l'on regarde outre-rhin mais aussi outre-manche, comme le fait le philosophe et psychologue expérimental Théodule Ribot dans deux ouvrages : *La psychologie anglaise contemporaine* (1870) et *La psychologie allemande contemporaine* (Ribot, 1879). La recherche allemande en la matière est particulièrement vivace et alimente les travaux français, à commencer par les travaux de Wilhelm Wundt (1832-1920). En effet, « en 1879, l'année même de la parution de l'ouvrage de Ribot, Wundt fonde un laboratoire de psychologie, considéré comme le premier au monde [...]. Par la suite, dans les manuels de psychologie français, Wundt sera présenté rituellement comme le "père fondateur" de la psychologie expérimentale [...]. » (Carroy et al., 2006, p. 31).

<sup>48</sup> La réussite professionnelle est ici surtout entendue en termes de rendement dont l'individu est censé tirer satisfaction, soit une forme de réussite individuelle mais surtout collective et productive.

<sup>49</sup> Psychologue et successeur de Binet à la tête du laboratoire de la Sorbonne. Voir l'Encadré 3 (p. 78).

<sup>50</sup> Figure essentielle de la psychologie, Jean-Maurice Lahy (1872-1943) présente cependant un profil atypique vis-à-vis de ses contemporains : « "Autodidacte plein d'allant", selon son collègue Henri Piéron, il n'est en effet pas bachelier. Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, il suit l'enseignement de Ribot au Collège de France ainsi que des cours de

« L'expérience a prouvé en premier lieu que les sujets, – sauf dans le cas d'anormaux graves qui relèvent de mesures d'hospitalisation –, ne sont jamais d'une infériorité totale dans tous les tests, et en second lieu que des fonctions de valeur médiocre sont compensées chez eux par d'autres fonctions meilleures. Toutes les combinaisons possibles, au point de vue des aptitudes, se trouvent donc représentées dans la masse des travailleurs, et répondent ainsi à la variété des activités professionnelles et des occupations existantes » (Lahy, 1933, p. 416).

Les dimensions positives et hygiénistes de la discipline se dessinent ici, par les objets dont elle se dote, comme par son projet, ses méthodes et ses bases théoriques. Il découle effectivement de cette approche que par l'identification des aptitudes individuelles, la psychophysiologie permettrait de prévenir les pathologies professionnelles tout en favorisant une organisation rationnelle du travail. Cette proposition scientifique retient l'attention du jeune ministère du Travail. En effet, celui-ci va rapidement appuyer politiquement et financièrement la création de laboratoires, de cours et de chaires dédiés<sup>51</sup>, soutien favorisé par la proximité entre plusieurs de ces scientifiques<sup>52</sup> et les milieux politiques. Outre cette proximité relationnelle, les travaux des psycho-physiologistes offrent de résoudre par la science les conflits entre travail et capital, toujours dans une démarche positive soutenue par l'observation du travail réel (Le Bianic & Vatin, 2007). Ils ambitionnent ainsi de démontrer les bénéfices de la réduction et l'aménagement du temps de travail à des fins de préservation de la santé des ouvrier.ères, ce qui intéresse tout spécifiquement les syndicats et la gauche républicaine. En outre, la dimension humaniste du projet psycho-physiologiste se fait également jour, en phase avec la pensée républicaine qui irrigue les institutions politiques en construction dans la France du début du XX<sup>e</sup> siècle, ce en participant à la remise en cause des inégalités sociales qui guident la distribution des positions dans la hiérarchie sociale, scolaire comme productive.

---

sciences des religions à l'École des hautes études. Mais son véritable lieu de formation est la franc-maçonnerie, dont il devient Grand Maître au Grand Orient de France. La franc-maçonnerie est alors le laboratoire d'idées de la III<sup>e</sup> République. » (Carroy et al., 2006, p. 119)

<sup>51</sup> C'est le cas, au CNAM, de la création de la chaire d'hygiène industrielle comme du Laboratoire de recherche sur le travail professionnel fondé en 1913 et dirigé par Jules Amar (Le Bianic & Vatin, 2007), physiologiste réputé ayant initié des travaux notoires sur la fatigue professionnelle. Ce laboratoire est ainsi créé à la demande du Ministère et d'Édouard Vaillant, malgré les réticences du conseil d'administration du CNAM qui y voit notamment le risque d'un dévoiement de ses orientations scientifiques centrées sur l'ingénierie et la technique par l'intégration de disciplines dédiées à la santé, mais craint aussi de susciter la défiance du monde industriel peu enclin à accepter toute forme d'intervention extérieure, vécue comme ingérence dans la gestion de sa main-d'œuvre – une défiance qui émaille toute l'histoire de l'orientation professionnelle.

<sup>52</sup> À l'instar de Jules Amar ou d'Armand Imbert (Le Bianic, 2004 ; Le Bianic & Vatin, 2007), membres et auteurs de rapports pour la commission créée en 1913 au ministère du Travail chargée de préparer un « programme d'études relatives à la physiologie du travail professionnel, aux conditions de l'existence, aux aptitudes professionnelles et à la formation, dans les familles ouvrières et paysannes ». Ils seront rejoints par Lahy à qui est commandé toujours en 1913 un « inventaire des faits acquis par les méthodes psychologiques dans l'étude de travail professionnel » à la suite de celui produit par Amar sur « l'étude physiologique du travail professionnel ».

En effet, la théorie de l'aptitude repose bien sur l'idée que tous les individus sont dotés d'aptitudes innées, distribuées par la nature, qu'il s'agit de déceler pour les cultiver et orienter professionnellement les individus en conséquence. Cette conception s'oppose ainsi à l'idée jusqu'ici dominante d'une distribution socioprofessionnelle aristocratique et héréditaire. Les tenants de la théorie de l'aptitude prônent donc la détection et la mise en valeur des aptitudes biologiques, qu'elles soient physiques ou psychiques, par la création d'outils – les tests psychotechniques –, souscrivant *in fine* à une démarche adverse à la reproduction sociale<sup>53</sup> comme au libéralisme économique pur et tout puissant<sup>54</sup>. Comme l'indique Annick Ohayon, historienne de la psychologie et de la psychanalyse, « ce petit groupe de savants républicains [...], défenseur de l'idéal laïque, va se situer comme expert, au nom d'une science neutre, sur les questions sociales » (2014, p. 409). Ainsi, pour Armand Imbert (1850-1922), l'« un des premiers à orienter l'étude du travail hors du laboratoire, pour la porter sur le terrain » (Turbiaux, 2018, p. 17), le recueil et l'analyse de données objectives permettrait d'arbitrer nombre des conflits sociaux noués autour de la répartition travail/capital. Selon lui, ces travaux pourraient par exemple contribuer à la détermination du niveau des salaires, qu'il aborde « sous un angle non pas économique mais physiologique :

alors que les ouvriers l'évaluent selon leurs propres besoins physiologiques (en lien avec la reproduction de leur "force de travail"), les patrons le déterminent en fonction des lois du marché. La physiologie du travail permettrait de déterminer une juste rémunération, qui ne serait pas construite selon les seules lois du marché, mais qui prendrait en compte ces différentes dimensions » (Le Bianic, 2007, p. 73).

Les psychophysiologues ambitionnent ainsi, par leurs travaux, d'atteindre la paix sociale<sup>55</sup>.

En outre, ce but rapidement affiché par plusieurs des figures de la psychophysiologie (Le Bianic & Vatin, 2007), se base moins sur une critique directe et systématique des inégalités de

---

<sup>53</sup> Notons que cette approche est distincte de celle de la sociologie en cela qu'elle ne s'intéresse pas aux mécanismes sociaux et individuels de reproduction sociale. Elle dénonce en revanche son absence de rationalité laquelle ne peut prendre appui, pour les psychophysiologues, que sur les différences biologiques individuelles, sans considération par exemple pour les conditions socio-économiques de production de ces différences.

<sup>54</sup> Dans un mouvement favorisant la conciliation entre justice et efficacité : « Ce n'est pas à l'âge où l'homme se présente à l'entrée d'une carrière que la sélection peut avoir lieu le plus utilement. À ce moment, les meilleurs dons ont pu ne pas être cultivés comme il aurait fallu. Le seul remède à cette situation injuste et surtout contraire à l'intérêt social se trouve dans l'organisation de l'école unique où tous les enfants – riches ou pauvres – devront passer et ne pourront s'élever jusqu'aux degrés supérieurs de l'enseignement qu'en fonction de leurs aptitudes » Toulouse E., « La conduite de la vie », *La Prophylaxie mentale*, 1929, cité par Jérôme Martin (2002, paragr. 14). S'agissant d'un article en ligne, numéroté par paragraphes et non par pages, c'est ici le paragraphe de la citation qui est mentionné.

<sup>55</sup> Ce que confirme cet extrait d'article d'Imbert cité par Marcel Turbiaux : « Il n'y a nulle exagération, me semble-t-il, à dire qu'à mesure que ces études [expérimentales du travail] se généraliseront, le nombre et la variété de leurs applications pratiques se multiplieront, pour le plus grand profit de l'intérêt général et de la pacification sociale. » (Turbiaux, 2018, p. 17).

distribution des positions sociales et professionnelles ou sur une revendication d'égalité des places ou des chances (Dubet, 2011), qu'il ne s'arrime à un projet positiviste d'organisation sociale fondée scientifiquement et biologiquement. Ainsi, Édouard Toulouse (cf. Encadré 2), figure tutélaire en la matière, va jusqu'à conceptualiser ce qu'il nomme la « biocratie », « gouvernement des hommes par les sciences de la vie, s'[appuyant] sur l'hygiène mentale, la psychotechnique et sur l'eugénisme » (Ohayon, 2014, p. 409).

*ENCADRÉ 2 : EDOUARD TOULOUSE (1865-1947) ET L'HUMANISME BIOLOGIQUE*

Médecin spécialisé en psychologie et psychiatrie, Edouard Toulouse a marqué ces deux disciplines par ses apports scientifiques, institutionnels et politiques. Considéré comme le père, avec Alfred Binet, de la psychologie expérimentale, il fonde en 1898 un laboratoire de psychologie expérimentale au sein de l'asile de Villejuif où il exerce comme médecin-chef (1897-1921) – laboratoire rattaché en 1901 à l'École pratique des hautes études et fusionnant avec le laboratoire de la Sorbonne à la mort d'Alfred Binet. Nombre de praticien.nes et promoteur.rices de la psychophysiologie comme de la psychologie expérimentale passent par ce laboratoire, à l'instar de Nicolas Vaschide ou d'Henri Piéron, élève et digne héritier de la pensée de Toulouse.

De par son engagement politique et intellectuel marqué par la volonté absolue de concilier science et société sur fond d'humanisme et de rationalisme scientifique, Toulouse est « un prototype du savant républicain engagé dans les luttes sociales, inspiré par les idéaux des lumières et par la philosophie positiviste du XIX<sup>e</sup> siècle » (Blanchard, 2003, p. 163). C'est également ce que montre Michel Huteau (2002) dans l'ouvrage qu'il consacre à la vie, l'œuvre et l'engagement de Toulouse largement ignoré aujourd'hui malgré des travaux majeures en psychologie et psychiatrie, et le projet politique d'ampleur qu'il a porté (empruntant son nom à Auguste Comte) : « la conduite des peuples, de l'humanité toute entière ne sera organisée rationnellement que lorsqu'on aura réalisé un État où le gouvernement des personnes sera basé sur les sciences de la vie c'est-à-dire une Biocratie » (Toulouse E., « La conduite de la vie », *La Prophylaxie mentale*, 17 juin 1929, cité par Jérôme Martin, 2002 :14). Se posant en alternative au communisme comme à l'État bourgeois, la biocratie est donc un projet d'organisation sociale entièrement fondé sur la science et notamment sur la biologie, discipline maîtresse selon Toulouse. Conçue par lui comme science de l'homme, la biologie englobe la psychologie, la psychiatrie mais aussi la sociologie, ce notamment dans une approche hygiéniste que l'on peut rapprocher de celle de Louis-René Villermé (1782-1863), médecin et précurseur de la sociologie qui développa une approche scientifique positive, hygiéniste et morale marquant les premiers pas de la discipline.

Ce projet scientifico-politique l'amène ainsi à critiquer le système éducatif socialement sélectif en vigueur en ce début de siècle – jetant ainsi les bases de la « docimologie » que développera Piéron (voir Encadré 3, p. 78). Ainsi, en « 1903, dans *Le Journal*, Toulouse affirmait : "Un jour viendra où le concours consistera en un examen médico-psychologique, dans lequel les aptitudes particulières seront

cotées, et aucun père de famille ne poussera son enfant vers un métier ou une profession sans l'avoir fait examiner, comme on fait dès maintenant essayer une machine". Si la métaphore est contestable, il faut signaler que l'aliéniste est le premier à mettre la notion d'aptitude au cœur du problème, à la place du hasard, du choix parental ou des déterminants sociaux » (Carroy et al., 2006, p. 121). Dans cette logique avant-gardiste sous bien des aspects, Toulouse conteste également l'impossibilité pour les femmes d'accéder aux professions considérées comme masculines, ou encore l'internement systématique des « aliéné.es » dont nombre seraient en état de participer à la vie sociale et économique. Il promeut ainsi des méthodes de soins préventives, sans internement et tenant compte de l'environnement social de l'individu, positions qu'on retrouvera dans les travaux de la Ligue d'hygiène mentale qu'il crée en 1921 ainsi que dans les travaux qu'il consacre aux rapports entre la folie et le génie s'appuyant notamment sur le cas d'Émile Zola, avec l'aide de l'écrivain Antonin Artaud que sa famille lui confie, devenant son secrétaire personnel. Proche du parti radical et radical socialiste, Édouard Toulouse a également eu des activités de journalisme, comme nombre d'intellectuels de l'époque.

Il est cependant controversé en plus d'un endroit, étant partisan par exemple d'une détection préventive et psychiatrique des criminels (formation de policiers à la psychiatrie, mise en place de carnet psychiatrique sur le modèle des carnets de famille), ou d'un « eugénisme positif, dans lequel un taux de natalité élevé s'accompagne d'une "amélioration de la race". » (Carroy et al., 2006, p. 180).

Ainsi, par la mesure et la distribution rationnelle des aptitudes biologiques des individus, la psychotechnique conduirait à une organisation sociale optimale et juste (Huteau, 2002) en termes de sélection, comme l'indique Pierre Roche<sup>56</sup>, reprenant les travaux de Maurice Reuchlin (1920-2015), élève d'Henri Piéron :

« Le "cercle animé, en France, par E. Toulouse, dont H. Piéron sera l'héritier, introduit [...] l'idée que la répartition des activités et des responsabilités au sein de la Société n'avait pas à tenir compte de l'origine sociale et des traditions familiales, mais devait se fonder seulement sur le constat scientifique des aptitudes de chacun" (M. Reuchlin, 1971) [...] Dans le domaine idéologique et scientifique ce courant présuppose l'existence d'aptitudes individuelles inégales, scientifiquement quantifiables, qui doivent déterminer exclusivement la place sociale de chacun. Acteur politique, le psychologue scientifique se propose donc, alors, comme sauveur de la société. [...] Ce courant qu'on peut désigner comme celui « de la juste sélection » — à l'origine de l'orientation professionnelle — est à la fois conservateur et réformateur puisqu'il se propose de maintenir l'organisation de la société, mais à partir d'un autre principe de sélection. ». (Roche, 1996, p. 62-63)

Si l'on voit ainsi poindre les limites de ce projet de transformation sociale, il n'en a pas moins des atouts considérables pour l'époque en cela qu'il prétend répondre au triple objectif

---

<sup>56</sup> Sociologue clinicien au CERECQ et membre du Groupe de recherches sur l'évolution de l'orientation scolaire et professionnelle – GREO au sein du CNAM.

qu'Édouard Herriot, figure du Cartel des gauches et de la III<sup>e</sup> République, attribuait à l'organisation du travail : rendement, paix sociale et joie au travail. Chacun de ces termes renvoie respectivement au système productif, à la structure sociale et à l'individu-sujet dessinant donc trois points cardinaux de toute intervention sur la division du travail.

En somme, partant d'un problème principalement productif, sanitaire et démographique, le modèle d'organisation du travail constitué par la psychophysiologie se donne pour objectif supérieur la paix sociale en dotant d'une légitimité scientifique la hiérarchisation de la structure sociale. C'est en effet ce que doit permettre la juste sélection des aptitudes censée optimiser le rendement productif collectif et individuel, source supposée de satisfaction par la préservation de sa santé et une distribution des métiers permettant d'exprimer au mieux ses dites aptitudes.

### 1.1.3 De l'importance du « facteur humain ». La psychophysiologie comme alternative française au taylorisme

Si le rendement est un élément crucial du modèle psychophysiologique – sans doute plus que « la joie au travail » – il n'en est pas le seul objectif ni même le premier notamment en comparaison avec le modèle taylorien d'organisation du travail qui se diffuse alors bien au-delà des États-Unis. Ainsi, des figures de la discipline comme Henri Laugier (1888-1973), Édouard Toulouse et surtout Jean-Maurice Lahy contestent, voire s'opposent frontalement à l'application du taylorisme dénonçant son objectif uniquement productiviste comme son absence de rigueur et de validation scientifique, contrairement à ce que laisse penser sa catégorisation en tant qu'organisation *scientifique* du travail. Ainsi le terme d'organisation *productiviste* du travail lui est parfois préféré, soulignant au passage son objectif premier, voire unique : la productivité. C'est précisément à cette approche unidimensionnelle du rendement que Lahy s'oppose : « Laissant à d'autres le soin de le critiquer [i.e. le système Taylor] d'après les données de la sociologie, nous pensons que le psycho-physiologiste a le devoir, dans l'intérêt du patron comme dans celui de l'ouvrier, et même de la race, de marquer la place de l'homme dans toute l'organisation scientifique du travail » (Lahy, 1916, p. 16).

En effet, « selon Lahy, une analyse du travail ouvrier en termes de "moteur humain" — celle de Taylor, mais aussi celle de Jules Amar — est insuffisante et réductrice. Il faut lui adjoindre une approche psychologique et physiologique, en différenciant précisément ce qui relève de l'un ou de l'autre domaine. Ainsi, ce que Taylor nomme "flânerie systématique de l'ouvrier" recouvre pour le psychologue français plusieurs ordres de réalité, dont une "flânerie naturelle", nécessaire à l'organisme pour récupérer. Il stigmatise aussi une sélection des travailleurs fondée sur le seul critère du rendement, qui dénie toute valeur intellectuelle et morale à l'ouvrier, et qui néglige l'apprentissage et l'orientation préalable à l'entrée dans la profession. » (Carroy et al., 2006, p. 120)

Pour autant, les divergences d'analyse et de méthodes d'organisation du travail, comme le succès variable qu'elles rencontrent ne tiennent pas uniquement à leur validation scientifique, mais également au contexte national (Le Bianic 2004 ; Lecoœur 2018)<sup>57</sup>. Les États-Unis n'ayant pas subi des pertes humaines similaires à celles de la France, la question de la préservation de la santé de la main-d'œuvre se pose d'autant moins qu'elle est abondante. Ceci vaut également pour la dimension productive de l'activité : en contexte de pénurie de main-d'œuvre, une allocation optimisée de celle-ci en fonction des aptitudes permet d'envisager une maximisation du rendement, ce qui prend également sens dans la compétition économique, industrielle et militaire à laquelle se livrent alors la France et l'Allemagne. Les pertes entraînées par les conflits armés rendent d'autant plus nécessaires l'entretien de la main-d'œuvre et l'optimisation de sa distribution afin de reconstruire le pays et de relancer l'économie, en parant à tout gaspillage des ressources nationales déjà bien entamées. Enfin, le contexte politique français impacte aussi la manière dont est envisagée l'organisation du travail. Les grandes grèves qui marquent ce début de siècle, tout comme l'installation progressive de la III<sup>e</sup> République mettent en exergue l'importance prise par la question sociale à cette période, que des sciences du travail ne peuvent ignorer.

Une certaine congruence s'établit ainsi entre milieux savants et politiques quant à la possibilité d'un règlement scientifique de la question sociale sur la base de tests psychotechniques pour permettre une distribution optimale et « harmonieuse » des aptitudes, conciliant les enjeux économiques, sanitaires et sociaux de l'époque. C'est là l'objectif fixé par Piéron, Toulouse et Vaschide, en conclusion d'un recueil de tests et de méthodes mis au point au laboratoire de Villejuif, et publié dès 1904 sous le titre *Techniques de psychologie expérimentale*<sup>58</sup> :

« On pourra discerner ce qui caractérise l'individu propre à telle ou telle fonction... Et surtout, classer les individus suivant leurs aptitudes avec une précision bien autre que celle que peuvent fournir des examens superficiels, des concours, ou des circonstances fortuites, telle est l'œuvre d'utilisation sociale que la science psychologique, appliquée à des questions concrètes, pourra bientôt hardiment revendiquer. Dès maintenant elle essaye, elle tâtonne ; mais on peut prévoir qu'avec quelques efforts encore elle réussira... La psychologie individuelle déterminera chez l'adolescent qui va devenir adulte, peut-être même chez l'enfant imparfaitement développé, quel facteur social il pourra devenir, pour le plus grand bien de lui-même et de la collectivité » (1904, p. 251-252).

---

<sup>57</sup> Voir notamment sur ce point la première partie de la thèse de Guillaume Lecoœur (2018) qui revient de manière détaillée sur les développements de la physiologie appliquée au travail et notamment au problème de la « fatigue industrielle » et à son traitement en Europe (France, Allemagne, Grande-Bretagne) et aux États-Unis.

<sup>58</sup> À cette période et jusqu'aux années 1950, psychotechnique et psychologie expérimentale sont synonymes.

À la question sociale que pose la division accrue du travail sous l'effet de l'institution d'un marché libre du travail et du développement industriel du pays, répond donc la proposition faite par la psychophysiologie de son règlement scientifique *via* le développement d'une science expérimentale, offrant une solution économiquement, politiquement et socialement acceptable, bien que matinée de scientisme.

Ce faisant, les bases jetées par les psycho-physiologistes confèrent simultanément une assise à la psychologie comme discipline et comme profession puisqu'elle dote ses praticiens d'une fonction sociale « dont l'objectif était, en mettant chacun à sa place, d'œuvrer à la réalisation de la justice sociale » et ainsi « de diminuer "les déclassés et les mécontents" » (Le Bianic, 2005, p. 8). Souscrivant à cette analyse, nous souhaitons cependant insister sur le fait que si la psychophysiologie, et son héritière, la psychologie expérimentale, ont effectivement un objectif de justice sociale affirmé, celle-ci ne fait cependant guère l'objet d'analyses systématiques et approfondies et apparaît davantage comme un effet latent ou secondaire de la distribution rationnelle des aptitudes. Les inégalités sociales ne sont effectivement pas saisies comme objet d'étude en tant que tel, et leur impact potentiel sur les aptitudes n'est pas considéré à cette période. C'est en effet moins les inégalités qui sont contestées que le fait qu'elles ne soient pas scientifiquement – et surtout biologiquement – fondées. Les formes prises par la psychotechnique dans les années qui suivent confirment cette analyse, ce d'autant que très rapidement, les applications de ce projet se focalisent sur les classes populaires, masquant de fait la possibilité d'identifier l'influence de l'origine sociale sur le développement de certaines aptitudes plutôt que d'autres.

Il demeure que l'investissement des questions de travail par la psychologie a ceci d'intéressant qu'il donne lieu aux toutes premières applications de la discipline et lui fournit une assise considérable, que les succès de la psychanalyse ont eu tendance à éclipser de nos jours. Plus spécifiquement c'est l'orientation professionnelle des jeunes issues des franges laborieuses de la population qui va être le support privilégié des expérimentations et applications psychologiques, en l'occurrence *via* la psychotechnique.

## 1.2 Du projet scientifique à sa mise en œuvre : impasses et opportunités de développement de la psychotechnique appliquée au travail

Conceptualisée au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, c'est dans l'entre-deux guerres que la psychologie expérimentale prend son essor, ce qui ne se fait cependant pas sans concessions scientifiques et idéologiques. Portée par un petit nombre de figures de proue, la psychophysiologie reste



cantonnée à des institutions marginales<sup>59</sup>, « même si ces marges sont prestigieuses<sup>60</sup>. Il faut remarquer en effet que la nouvelle psychologie relève d'institutions ne délivrant pas de diplômes, et qu'il n'y a pas d'étudiants en psychologie ailleurs qu'en philosophie. » (Carroy et al., 2006, p. 40). La psychophysiologie parvient donc difficilement à s'ancrer au sein de l'université, où la philosophie comme la médecine sont très bien implantées et barrent la route à son autonomisation, développant elles-mêmes un intérêt pour l'analyse de l'esprit humain (cf. Encadré 1, p. 63). C'est alors par une restriction de leurs perspectives scientifiques à la dimension psychotechnique de leur activité que les psychologues vont pouvoir se distinguer et peu à peu s'installer, se dotant progressivement de centres de recherche, de revues et de formations dédiées (Le Bianic, 2005).

Ce faisant, l'accent est progressivement mis sur la dimension psychologique des aptitudes. Bien que les aptitudes physiologiques demeurent importantes dans la démarche psychotechnique, les progrès de la discipline comme de l'industrie révèlent que par-delà la fatigue physique, que l'on peut réduire en jouant par exemple sur les temps et rythmes de travail ou sur les caractéristiques physiques des individus en fonction des postes et métiers avec des réglementations quant à l'âge des travailleurs et à la durée de la journée de travail, ou un système de protection sociale en cas d'accident professionnel, la fatigue psychique représente elle un défi d'une toute autre ampleur. Ce recentrage sur la psychologie, plus « noble » en ceci qu'elle touche à des aptitudes supérieures et plus complexes à étudier, permet aussi à la discipline de se démarquer des professions médicales et d'autres sciences de la psyché qui se développent alors, telles la psychanalyse et la psychothérapie. La psychologie tend ainsi à devenir le secteur d'investigation privilégié des psychotechniciens – les termes de psychotechnique et de psychologie expérimentale étant d'ailleurs largement équivalents – recentrant l'attention sur la détection et la répartition des aptitudes.

En termes idéologiques, le projet de règlement scientifique des conflits sociaux comme de réforme sociale est lui peu à peu mis de côté face à l'ampleur de la tâche. La priorité est donnée à la professionnalisation et les efforts concentrés sur les activités où les psychotechniciens peuvent espérer construire un mandat professionnel (Hughes, 1994) : l'orientation, la sélection

---

<sup>59</sup> Y compris le laboratoire de Jules Amar qui, au sein du CNAM, est avant tout considéré comme un « service » aucun fonds propres ne lui étant accordés en dehors de ceux du Ministère du Travail.

<sup>60</sup> En effet, l'une des premières conquêtes de la psychologie est d'obtenir la création d'une chaire de Psychologie expérimentale et comparée au Collège de France, attribuée à Théodule Ribot en 1888. Ribot est alors directeur de *La Revue Philosophique* qui « de 1876 à 1893, [...] dispose d'un quasi-monopole sur la philosophie, la psychologie et les sciences humaines » du moins jusqu'à l'expression d'« une revendication de spécialisation accrue [de ces dernières notamment], marquée par la publication, en 1895, de *L'Année psychologique* par Henry Beaunis et Alfred Binet, et par celle de *L'Année sociologique* par Émile Durkheim, en 1898. » (Carroy et al., 2006, p. 45).

et le placement professionnels. Si le passage à la professionnalisation et à l'expérimentation concrète ne se fait pas sans rogner sur les ambitions originelles, la psychologie expérimentale conserve l'idée d'une répartition rationnelle des aptitudes au travers d'applications permettant une juste répartition de la main-d'œuvre.

Par ailleurs, bien que les gouvernements républicains, et le ministère du Travail reconnaissent l'intérêt du projet comme des applications psychotechniques, ils n'ont, à cette période des années 1910-1920, guère les moyens de mener une politique d'ampleur en la matière. Ceci explique que le soutien à la psychotechnique soit limité au développement de cours et de quelques laboratoires, y compris au sein d'entreprises publiques. Il n'en va guère différemment en matière de placement et de gestion du chômage, d'une part car celui-ci est loin d'être massif en ce début de siècle, d'autre part parce que les bureaux publics de placement créés par une loi de 1904<sup>61</sup>, sont placés par ce même texte sous la responsabilité des municipalités et échappent donc largement au ministère du Travail (Tuchszirer & Daniel, 1999), comme aux psychotechniciens, peu nombreux à ce moment. L'essentiel des efforts de placement, de sélection et d'orientation se porte alors sur les jeunes entre 13 et 20 ans, soit entre la fin de la scolarité obligatoire et le début du service militaire. Ceci s'explique d'abord par le développement progressif d'une période d'« insertion » professionnelle sous l'effet des législations sur l'obligation de scolarité (1882), l'interdiction du travail des enfants de moins de 12 ans et sa limitation jusqu'à 18 ans (1892), la généralisation et l'obligation de service militaire (1905), ainsi que l'installation d'un marché du travail libre. Ensuite, si le chômage n'est pas encore un problème d'ampleur, trouver une main-d'œuvre qualifiée et stable l'est bien davantage. La question de la formation des jeunes va ainsi redoubler celle de leur placement et offrir un ancrage privilégié aux applications psychotechniques, tout spécifiquement à l'orientation professionnelle.

### 1.2.1 De la crise de l'apprentissage au développement de l'orientation professionnelle : l'expansion de la psychotechnique à l'intersection de l'École et de l'Entreprise industrielle

En ce début de XX<sup>e</sup> siècle, les enjeux démographiques et les transformations de l'appareil productif comme des modes de formation de la main-d'œuvre, provoquent une crise de

---

<sup>61</sup> Si des services de placement existaient auparavant, la loi du 14 mars 1904 « relative au placement des employés et ouvriers des deux sexes et de toutes professions » pose le principe de gratuité du placement et oblige toutes les communes à tenir un registre des offres d'emploi, celles de plus de 10 000 habitants devant créer un bureau municipal de placement.

l'apprentissage (Lembré, 2015). En effet, au détricotage des modes traditionnels de formation et de répartition de la main-d'œuvre que constituaient le compagnonnage et les corporations, s'ajoute le fait que l'industrie en développement requière de plus en plus une main-d'œuvre qualifiée, en raison notamment de la mécanisation de la production et de la distinction des tâches d'exécution, d'encadrement et de conception. Or, le système d'enseignement technique est en pleine construction, de surcroît dans un contexte démographique et historique particulièrement compliqué :

« La métallurgie, branche essentielle à la croissance industrielle du XIX<sup>e</sup> et de la première partie du XX<sup>e</sup> siècle, fait face à une pénurie chronique de travailleurs qualifiés que l'apprentissage ne parvient pas à résoudre. Les industriels et leurs syndicats professionnels, notamment dès sa constitution en 1901, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), fédération de syndicats professionnels et de groupements régionaux, s'inquiètent de la croissance des difficultés de recrutement de la main-d'œuvre au début du XX<sup>e</sup> siècle. Le problème est complexe. La formation professionnelle, alliant l'apprentissage, le perfectionnement technique et l'orientation professionnelle, relève à la fois de l'ordre économique (souci de productivité) et de l'ordre social (mieux-être ouvrier, possibilité de promotion, stabilité du personnel). [...] La Première Guerre mondiale accentuant encore les carences de la formation professionnelle, la métallurgie souffre particulièrement de la pénurie d'ouvriers qualifiés du fait de la mobilisation et de la demande très forte de produits métallurgiques. L'arrêt des hostilités ne résout pas le problème puisque l'apprentissage désorganisé par le conflit peine à faire face à une demande accrue de main-d'œuvre consécutive à la reconstruction et à la reprise de l'essor économique. Il est urgent de repenser l'enseignement technique. » (Fraboulet, 2018, p. 29-30)

L'idée d'une méthode de repérage des aptitudes et de l'orientation rationnelle des « porteur.ses » d'aptitudes, telle que développée par la psychotechnique est donc d'autant plus audible qu'elle offre de résoudre en partie ces problèmes d'apprentissage et de recrutement scientifiquement, de surcroît sans sacrifier « l'ordre social » à « l'ordre économique ». Cette crise de l'apprentissage est effectivement une aubaine pour le développement des applications de la psychotechnique, d'autant que le « choix » d'une spécialité professionnelle en la matière relève à cette époque entièrement des familles, largement contraintes en réalité par les places disponibles et la distance géographique des établissements. C'est donc dans ce domaine de la formation et de l'orientation professionnelle des enfants de la classe ouvrière en fin de scolarité obligatoire que la psychotechnique va d'abord se développer, à l'intersection des ministères du Travail et de l'Instruction publique, de l'entreprise et de l'école, position qui n'a rien d'évident au vu des prérogatives, priorités et intérêts de chacun mais que la notion d'aptitude va permettre de concilier.

Pour répondre à la crise de l'apprentissage et aux pénuries de main-d'œuvre qualifiée, la loi Astier portant organisation de l'enseignement technique industriel et commercial est votée le 25 juillet 1919. Elle constitue la première pierre du système de formation professionnelle français. Celle-ci a pour ambition d'une part de mettre de l'ordre dans les nombreuses initiatives locales et privées de formation des employés et ouvrières<sup>62</sup> et, d'autre part, de les articuler à un système d'enseignement technique public national – ce qu'elle ne parviendra guère à réaliser. C'est surtout la jeunesse populaire en fin d'études primaires obligatoires qui est ciblée par cette loi, ce qui explique le peu de résistances des milieux conservateurs, laïcs ou non, à une telle prise en charge publique des destins professionnels des enfants, les hiérarchies sociales et les filières scolaires – ségrégatives – n'étant pas bousculées (Martin, 2015, p. 47). L'une des mesures phares de la loi Astier porte sur le CAP – Certificat d'Aptitude Professionnelle, anciennement Certificat de Capacité Professionnelle lui créé en 1911 et réservé aux apprentis (Brucy et al., 2012). Ce nouveau CAP est conçu dans l'objectif d'uniformiser et de valider les formations suivies par les jeunes sortis des études primaires obligatoires, formations spécialisées et construites quasi-uniquement en fonction du tissu économique local (Brucy, 2012). Cependant, sa création est marquée par des tensions et rapports de force entre l'État – notamment son ministère de l'Instruction publique – et le patronat industriel, lesquels marquent toute l'histoire de la formation professionnelle prise dans une double logique de standardisation et de spécialisation (Brucy, 2000). Cette rénovation du CAP consacre ainsi la notion d'*aptitude*, terminologie défendue par les entreprises, et notamment l'UIMM (Fraboulet, 2018), contre celle de *capacité*. En effet, pour les franges alors dominantes du patronat, notamment représentées par la Confédération Générale de la Production Française (CGPF)<sup>63</sup>, quand la notion de capacité tend à affirmer une maîtrise de certaines tâches apprises au moins en partie en dehors de l'entreprise, l'aptitude suggère elle davantage l'idée d'un potentiel à valider en entreprise. Ceci laisse, par conséquent, à cette dernière le soin de juger des aptitudes du

---

<sup>62</sup> Voir par exemple le dossier coordonné par Clair Juilliet et Mickaël Llopart (2018). À partir du cas de Renault, Emmanuel Quenson (2012) donne également à voir la diversité des initiatives mises en place par les entreprises pour former la main-d'œuvre, soit en subventionnant des cours professionnels et des centres d'apprentissage, notamment au niveau des branches professionnelles, soit en créant leurs propres centres et cursus de formation.

<sup>63</sup> La CGPF, ancêtre de l'actuel Mouvement des Entreprises Françaises (MEDEF), est une organisation patronale française réunissant à partir de 1919 la plupart des confédérations patronales qui existent alors afin de coordonner leur action. L'une des plus anciennes de ces organisations est l'UIMM, branches parmi les plus influentes participant activement à la construction des positions que prend le CGPF (et encore aujourd'hui le MEDEF) en matière législative, notamment de formation professionnelle (Fraboulet, 2018). Lors du vote de la loi Astier, le président du CGPF est Henry Darcy (1840-1926), également président d'honneur de l'UIMM qu'il a dirigé de 1901 à 1908.

travailleurs et n'implique aucune correspondance systématisée entre certification et salaire (Tanguy, 2014), preuve restant à faire de ses capacités et de sa « valeur ».

Pour les mêmes raisons, le patronat s'oppose, en vain cette fois, au rattachement des politiques d'apprentissage et de formation professionnelle au ministère de l'Instruction publique, afin de conserver le primat d'une logique de spécialisation contre celle d'un enseignement plus généraliste et ne s'adaptant pas aux besoins du marché (Fraboulet, 2018), ce que le ministère du Travail est censé davantage prendre en considération. Par un décret du 20 janvier 1920 faisant suite à la loi Astier, la direction de l'enseignement technique qui était sous tutelle du ministère du Commerce devient ainsi un sous-secrétariat d'État rattaché au ministère de l'Instruction publique. Ces tensions entre Instruction publique (puis Éducation nationale) et Travail, au sein de l'État, marquent elles aussi l'histoire de la formation et de l'orientation professionnelles.

Ainsi inscrite au cœur de la politique d'enseignement technique, la notion d'aptitude conduit à focaliser un peu plus l'attention sur la jeunesse afin de détecter le plus précocement possible ce potentiel, et surtout parmi la jeunesse populaire destinée à nourrir les rangs des ateliers de production des industries particulièrement en demande. C'est ainsi « en 1912 que s'ouvrit à Paris le premier "bureau pour documenter et conseiller les adolescents dans leur choix d'un métier". Des initiatives du même ordre avaient été prises dès 1902 en Suisse – avec des personnalités marquantes comme Julien Fontègne (1879-1944)<sup>64</sup> et Edouard Claparède (1873-1940)<sup>65</sup> – et en 1908 aux U.S.A. » (Latreille, 1984, p. 130), mais aussi en Allemagne (Eckert, 1993). Ce contexte favorise ainsi l'avènement progressif d'une pratique sociale – l'orientation professionnelle (OP) –, d'un métier – orienteur.se –, et d'une discipline – la psychologie expérimentale – qui va trouver dans la première le véhicule privilégié de son développement et dans la seconde un vecteur de professionnalisation.

« Tout au long des années 1920, tous les États industriels connaissent un engouement pour cette nouvelle pratique sociale que chaque société décline selon ses propres modalités. [...] Les années 1920 constituent un véritable âge d'or pour le mouvement d'OP : des offices

---

<sup>64</sup> Ancien professeur à l'École des Arts et Métiers de Lille, évacué en Suisse pendant la guerre où il rejoint Édouard Claparède à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève dédié aux sciences de l'éducation, Julien Fontègne a également été professeur à l'École nationale technique de Strasbourg puis inspecteur général de l'enseignement technique. Proche des représentants de l'école française de psychologie expérimentale, Julien Fontègne est considéré comme un pionnier de l'orientation professionnelle. Pour une histoire plus détaillée de l'OP (Caroff, 1987 ; Martin, 2020).

<sup>65</sup> Médecin de formation, Claparède suit ensuite des études de psychologie dont il va devenir un représentant important, essaimant en Suisse où il fonde l'École de psychologie et de sciences de l'éducation, à Genève, mais aussi en France par les échanges nourris, notamment sur la notion d'aptitudes, qu'il entretient avec les psychologues expérimentaux évoqués. Prompt défenseur de la psychologie scientifique et de l'éducation nouvelle, il participe activement à la création de centres d'orientation professionnelle en Suisse. Voir (Huteau, 2018).

de placement, des patronages, des chambres de commerce, des municipalités, des départements et des associations professionnelles participent à l'engouement pour une pratique sociale nouvelle qui s'appuie sur des bases théoriques scientifiques et qui prétend répondre à des questions urgentes comme l'insuffisance de la formation professionnelle et le placement des jeunes. » (Martin, 2015, p. 47)

Si effectivement, l'orientation se développe dans nombre de pays industriels, la France est marquée par le modèle psychotechnique. Alors qu'ailleurs, aux États-Unis notamment, l'orientation est essentiellement scolaire, le cas français est marqué lui par une position intermédiaire, si ce n'est prise en tenailles, entre d'un côté, des enjeux effectivement d'éducation, ayant trait à l'École, au ministère de l'Éducation, aux enseignants mais aussi aux familles ; et de l'autre, des questions de travail et d'emploi, représentées par les entreprises, les syndicats professionnels et patronaux, les branches et le ministère du Travail notamment.

Dans le prolongement de la loi Astier portant organisation de l'enseignement technique industriel et commercial, un décret est pris le 26 septembre 1922 afin d'encadrer les pratiques d'orientation professionnelles initiées localement – l'État ne s'en faisant que le régulateur (Martin, 2015, p. 49) – et d'en accompagner le développement. Est ainsi ouverte la possibilité aux organismes publics et privés de créer des offices d'orientation professionnelle placés sous la tutelle du sous-secrétariat d'État à l'enseignement technique et donc du ministère de l'Instruction publique. Le décret définit alors l'orientation comme « l'ensemble des opérations qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes morales, physiques et intellectuelles » (art. 1, décret du 26 septembre 1922 relatif à l'orientation professionnelle). Le choix est fait de créer un nouveau type d'organisme distinct des bureaux de placement rattachés eux au ministère du Travail, bien que gérés par les municipalités. Ce choix ne va pas de soi si l'on considère l'assise locale plus ancienne des offices de placement municipaux, le fait qu'ils s'adressent eux aussi aux jeunes en fin de scolarité obligatoire, et que des pratiques d'orientation professionnelle commençaient déjà à être développées par les agents de placement notamment pour ce public. Cette option est justifiée par la volonté – accrue par le développement des réflexions sur l'école et l'Éducation nouvelle<sup>66</sup> – de préserver une certaine liberté de choix des familles en axant l'orientation professionnelle sur une pratique de conseil, indépendante notamment des politiques de main-d'œuvre des entreprises comme du ministère du Travail susceptibles d'opérer des choix stratégiques en matière de développement industriel par exemple. Cette

---

<sup>66</sup> Courant pédagogique qui se développe notamment au début du XX<sup>e</sup> siècle sur une critique de l'éducation traditionnelle, défendant, entre autres, une pédagogie dite « active ».

prudence vis-à-vis d'une tentation dirigiste et assujettissante de l'orientation professionnelle aux intérêts productivistes justifiant la création d'un nouveau dispositif, marque ainsi, dès l'origine, l'histoire de cette activité et de ce monde professionnel<sup>67</sup>.

### 1.2.2 L'avènement du modèle scientifique d'orientation professionnelle

L'attrait que suscite l'orientation professionnelle, et la légitimité que tend à lui conférer le décret de 1922 conduisent l'historien Jérôme Martin à qualifier la période d'« âge d'or de l'OP » (2015), une lecture confirmée par d'autres travaux faisant l'histoire de la psychologie (Carroy et al., 2006 ; Le Bianic, 2005). Responsable de la mise en œuvre du décret de 1922, « l'inspecteur de l'Instruction publique Edmond Labbé, [...] s'adjoit le concours de médecins, de psychologues et de pédagogues pour penser le cadre de la formation des futurs orienteurs. » (Carroy et al., 2006, p. 124). À l'issue de ces travaux, et dans l'objectif d'unifier les premières initiatives diverses, d'appuyer un développement cohérent des offices d'OP par la formation de professionnels qualifiés et d'asseoir le mandat professionnel d'une psychologie scientifique en la matière, l'Institut National d'Orientation Professionnelle (INOP), établissement libre d'enseignement supérieur, est créé en 1928. Il est placé sous la direction de l'emblématique Henri Piéron<sup>68</sup> (voir Encadré 3).

Piéron est ainsi l'un des fondateurs et sans doute le plus grand promoteur de l'orientation professionnelle qu'il n'aura de cesse de développer et de défendre à la faveur d'une conception scientifique et professionnalisée. La création de l'INOP vise justement à former des orienteurs – ou « conseillers en vocation » (Fontègne, 1918, p. 96) – et à leur fournir une formation complète, notamment à la psychologie expérimentale mais aussi à la physiologie, à l'économie politique ou encore à la psychiatrie. Il s'agit alors, par une formation pluridisciplinaire, d'armer ces psychologues-experts de manière à ce qu'ils puissent mettre en œuvre le projet d'orientation rationnelle et scientifique développé par la psychologie expérimentale, et donc en maîtriser les tenants et les aboutissants.

#### *ENCADRÉ 3 : HENRI PIÉRON (1881-1964), ARCHITECTE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE*

Agrégé de philosophie, titulaire d'une licence en sciences naturelles et ayant suivi des études inachevées en médecine, Henri Piéron est très tôt attiré par la psychologie, fréquentant les tout premiers cours en la matière – celui de Théodule Ribot au Collège de France et de Pierre Janet<sup>69</sup> à la Sorbonne. Il passe

<sup>67</sup> La deuxième partie de la thèse reviendra plus précisément sur la structuration de ce monde professionnel et sur sa qualification en tant que tel.

<sup>68</sup> Assurant cette responsabilité au départ avec Henri Laugier (1888-1973) et Julien Fontègne.

<sup>69</sup> Élève de Ribot et figure centrale de la psychologie pathologique.

ensuite par le laboratoire de psychologie expérimentale d'Alfred Binet à la Salpêtrière puis celui d'Edouard Toulouse à l'asile de Villejuif. Par sa formation comme par son activité scientifique et institutionnelle, Piéron est une figure de proue de la psychologie expérimentale dont il revendique le statut de science qu'il travaille à instituer tout au long de sa carrière, et sur laquelle il « imprime sa marque, au long d'un règne de quarante ans » (Carroy et al., 2006, p. 142). Sa contribution à l'autonomisation de la psychologie est notoire. Il est ainsi « nommé en 1923 professeur au Collège de France pour y occuper la chaire de physiologie des sensations, créée pour lui [...]. Par ailleurs, il règne sur la psychologie française, fonde en 1920 l'Institut de psychologie de la Sorbonne, [en 1928] l'Institut national d'orientation professionnelle (avec M<sup>me</sup> Piéron<sup>70</sup>), dirige *L'Année psychologique* (depuis 1911) — y refusant tous travaux de type introspectif, littéraire ou philosophique —, dirige un vaste *Traité de psychologie appliquée* (7 vol., 1949-1959) [et] devient le premier président de l'Union internationale de psychologie scientifique » (Torrès, 2019).

Dans la continuité de la théorie des aptitudes et notamment d'Edouard Toulouse dont il est l'élève et l'héritier intellectuel, il se fait critique des méthodes traditionnelles d'enseignement comme du système d'examen en place, et va, contre cela, fonder la docimologie – science des examens. Il participe largement au mouvement de l'éducation nouvelle qui naît alors : il joue ainsi « un rôle important dans la Ligue internationale d'éducation nouvelle, constituée à Calais en 1920, dont il assure à deux reprises la présidence. La docimologie s'inscrit aussi dans ce mouvement en apportant des arguments scientifiques à la dénonciation des formes classiques d'enseignement [...] [et réclamant] la mise en place de nouvelles méthodes d'évaluation, elles-mêmes fondées sur les pédagogies actives. » (Martin, 2002, p. 181). La docimologie ne survivra guère à Piéron contrairement à l'orientation professionnelle qui demeure, à ses yeux, l'application première de la psychologie expérimentale.

Républicain et réformiste, il ne s'engagea jamais dans un parti politique, mais défendit l'idée selon laquelle c'est de la science qu'émergera le monde qu'il appelle de ses vœux (Huteau & Blanchard, 2014). Ses travaux, bien que méconnus aujourd'hui, ont été fondamentaux dans la construction de la psychologie scientifique comme de l'orientation professionnelle, ce bien au-delà de la France, voire du continent européen (Gutierrez et al., 2016).

Pour Piéron, « il est possible d'affirmer, en l'état actuel de nos connaissances, la validité du fondement de l'orientation professionnelle, à savoir l'existence chez les hommes d'aptitudes différentes d'origine constitutionnelle, héréditaire » (Piéron, 1949, p. 135). Ce postulat d'une

---

<sup>70</sup> Mathilde Piéron, femme d'Henri Piéron, a largement œuvré aux travaux de la discipline et collaboré à plusieurs recherches au même titre que son mari et d'autres psychologues expérimentaux, bien que son prénom, jamais cité, semble tombé dans les limbes d'un passé patriarcal qui a privé de reconnaissance nombre de femmes scientifiques. C'est ce que l'historienne Margaret Rossiter (2003) a nommé, à la suite des travaux de Robert Merton, l'« effet Matilda ». En effet, après plusieurs recherches infructueuses, c'est au détour d'un échange avec des collègues du CNAM ayant entrepris de lister des noms de femmes ayant marqué l'histoire de l'établissement en vue de rebaptiser certaines de ses salles que nous avons pris connaissance du prénom de ladite Mme Piéron.



« distribution inégale d'aptitudes » (Huteau & Blanchard, 2014, p. 371) est au principe de la psychologie différentielle, base de l'orientation professionnelle qu'il définit comme une « tâche sociale destinée à guider les individus dans le choix de la profession, de telle manière qu'ils soient capables de l'exercer et qu'ils s'en trouvent satisfaits, en assurant aussi, par la répartition de ces choix, la satisfaction des besoins professionnels de la collectivité » (Huteau & Blanchard, 2014, p. 363). On retrouve ici nettement le triptyque dessiné par les trois points cardinaux identifiés que cette définition tente de concilier : l'individu-sujet, la structure sociale et le système productif.

Piéron défend ainsi une vision de l'orientation professionnelle professionnalisée, prolongeant le projet scientifique, politique et méthodologique de la psychologie expérimentale tel que formulé par ses fondateurs, qu'il n'aura de cesse de défendre jusqu'à sa mort malgré les contestations qui se font jour après-guerre vis-à-vis de la théorie de l'aptitude (notamment critiquée par les marxistes) et de la psychotechnique (contestée par le développement de la psychologie clinique). Il s'oppose ainsi frontalement à une pratique de la psychologie comme de l'OP par des non-psychologues, plaidant pour l'institutionnalisation de la psychologie expérimentale et la constitution d'un véritable mandat professionnel d'orienteur.se, mais aussi en dénonçant les méthodes non validées scientifiquement et qui conduisent à un mésusage de l'OP en faveur d'intérêts qui ne seraient pas d'abord ceux du respect des aptitudes physiologiques et psychologiques de la personne. Le projet scientifique que porte Piéron, on le voit, est un projet socio-économique, politique et professionnel d'ampleur qui vise tout à la fois l'institutionnalisation de sa discipline reine, et une réorganisation d'ensemble, sur des bases rationnelles, des modes d'éducation, d'orientation, de sélection et de formation professionnelles. « Il fut de ce fait, à l'instar d'Édouard Toulouse, un des promoteurs les plus résolus de ses applications sociales, pour contribuer à la lutte pour un monde plus juste et plus rationnel » (Ohayon, 2014, p. 409).

De fait, présentée comme l'« école normale d'orientation professionnelle » (Martin, 2015, p. 47), la création de l'INOP marque un tournant dans l'histoire de l'OP comme de la psychotechnique. En effet, l'INOP est l'une des pierres angulaires de l'institutionnalisation et de la professionnalisation de l'orientation comme de la psychologie appliquée. Reconnu par un décret du 25 juin 1930 qui décide également de le subventionner publiquement, il est chargé tout à la fois de former les orienteur.ses, de documenter les métiers et de produire des recherches sur l'orientation, dans une logique qui demeure celle d'une science expérimentale, toujours conservée aujourd'hui au sein de l'institut devenu INETOP (Institut National d'Étude du

Travail et d'Orientation professionnelle) en 1939, lorsqu'il rejoint le CNAM. Cette école permet ainsi d'asseoir un modèle « scientifique » de l'orientation professionnelle, celui représenté et formalisé notamment par Piéron.

Cependant, le décret de 1922 et la création de l'INOP tout comme le programme scientifique et méthodologique qui a contribué à faire émerger l'orientation professionnelle comme outil d'utilité publique, ne suffisent pas à en assurer le mandat, intrinsèquement dépendant de la capacité de professionnels à s'en saisir et en revendiquer la prérogative.

Parce que l'OP a partie liée au travail, à la formation professionnelle et à l'éducation, celle-ci va être amenée à se positionner vis-à-vis de deux enjeux marquant de la période 1930-1950 : d'une part, la mise en place de politiques industrielles d'ampleur touchant à la formation de la main-d'œuvre et à la rationalisation du travail sous l'effet notamment de la seconde guerre mondiale puis de la reconstruction et de la modernisation industrielle ; d'autre part, la rénovation du système éducatif impulsée sous le Front populaire et prolongée après-guerre dans un contexte de massification scolaire. Ces enjeux contribuent alors à mettre en tension l'autonomie du modèle scientifique d'OP jusque-là dominant et favorisent le déplacement du modèle vers une visée de rendement. Ces déplacements, nous allons le voir, mettent en exergue le fait que les modèles d'orientation professionnelle – et les dispositifs *ad hoc* qui les traduisent – s'avèrent toujours être des compromis, notamment vis-à-vis des trois enjeux cardinaux repérés.

## 2 De l'avènement du modèle psychotechnique scientifique à sa mutation productiviste

Si l'orientation professionnelle est une activité nouvellement constituée reposant sur un corpus théorique, méthodologique et professionnel en formation, elle n'en recouvre pas moins tout un ensemble de pratiques éparses et de dispositifs liées qui existaient déjà et contribuaient à définir les destins professionnels et sociaux des individus. La psychologie expérimentale participe, nous l'avons vu, à donner de l'ampleur à cette pratique qui rencontre des intérêts sociaux, économiques et politiques, tout en lui fournissant une assise scientifique et professionnelle *via* la création de l'INOP. Elle lui donne également davantage de visibilité dans une période propice à interroger les modes d'organisation sociale comme économique. Se situant dans une perspective réformatrice, l'orientation professionnelle donne ainsi prise simultanément à l'ouverture des possibles professionnels des jeunes et à leur contrôle.

« L'orientation professionnelle suppose la mobilité des individus dans la société et constitue en définitive, une instance de contrôle de cette mobilité sociale par l'intermédiaire de la qualification de la force de travail et de son affectation dans l'appareil de production » (Danvers, 1995, p. 120)

C'est notamment cette dimension du contrôle qui s'affirme avec le développement des applications de la psychotechnique et que nous allons explorer plus avant ici. En effet, à mesure de leur diffusion et de leur développement, l'orientation professionnelle et, parallèlement, le modèle scientifique, vont faire face à des aménagements et réappropriations voire à des tentatives d'instrumentalisation, subir des inflexions et des critiques sous l'effet de concurrences professionnelles mais aussi d'enjeux politiques et économiques spécifiques à la période, sans s'y limiter. La question de l'autonomie de la pratique de l'orientation professionnelle, comme de la psychotechnique, devient ainsi rapidement un enjeu central de son développement, notamment vis-à-vis du système productif. Nous verrons alors dans un premier temps que le modèle scientifique peine à convaincre parmi les premiers orienteur.ses, notamment les enseignant.es et les agent.es des bureaux de placement ayant une certaine assise et antériorité en la matière. Sa réception par les syndicats et les entreprises est également mitigée, les premiers soupçonnant l'OP d'être le véhicule d'intérêts patronaux, les seconds y voyant une tentative d'ingérence exogène. La complexité du modèle scientifique, l'établissant au rang de pratique experte, prête d'autant plus le flanc à la critique que les enseignant.es, les agent.es de placement, les syndicats et les entreprises revendiquent tous des prérogatives en la matière.

## 2.1 L'orientation professionnelle en pratiques : un modèle psychotechnique dominant institutionnellement mais contesté et concurrencé sur le terrain

Acte fondateur de l'autonomie et de la professionnalisation de l'orientation professionnelle, la création de l'INOP puis de son diplôme d'orienteur en 1932, ont pour enjeu de fournir une formation à des praticien.nes de l'OP jusqu'ici « souvent bénévoles et issus de l'enseignement primaire ou des services de placement » (Martin, 2014, p. 111) et ainsi étendre le modèle scientifique de l'orientation. « Cependant, malgré les 176 conseillers diplômés entre 1929 et 1939, le modèle "scientifique" peine à s'imposer en raison notamment de faibles débouchés professionnels » (Martin, 2015, p. 51) mais aussi de la réticence de nombres d'orienteur.ses, notamment parmi les enseignant.es, à appliquer des tests psychotechniques : « en 1936, sur 69 offices départementaux d'orientation, seuls 19 utilisent les tests » (Ohayon, 2001, p. 24).

Cependant, les débouchés<sup>71</sup> doivent s'accroître avec le décret-loi du 24 mai 1938 relatif à la structure de l'orientation et de la formation professionnelle, lequel marque un nouveau tournant dans l'institutionnalisation de l'orientation professionnelle puisqu'il la porte au rang de service public. En cela il est le premier d'une longue série d'actes institutionnels travaillant à instaurer un service public en la matière, le bilan de compétences étant l'un d'entre eux, nous y reviendrons.

Ce décret ordonne la création d'un centre d'orientation professionnelle dans chaque département, centres placés sous l'autorité de l'État et non plus des localités, tout en instituant un maillon intermédiaire, le secrétaire d'orientation professionnelle. Surtout, il crée une obligation pour tout jeune de moins de 17 ans de consulter le centre de son département s'il souhaite être recruté dans une entreprise industrielle et commerciale. Le centre lui délivre alors un certificat d'orientation professionnelle, lequel signale sur la base d'une évaluation psychotechnique, les métiers convenant aux aptitudes du jeune ou, à tout le moins, ceux qui seraient contre-indiqués voire nocifs à sa condition ou pour lesquels il serait inapte. Bien qu'impliquant une dimension sanitaire et médicale, l'objectif premier poursuivi par ce décret est bien l'optimisation de la répartition de la main-d'œuvre en termes d'efficacité productive et de qualification, et à cette fin, la hausse du niveau de qualification ; les enjeux d'équité sociale comme d'épanouissement professionnel étant largement secondaires :

« C'est ainsi qu'en 1938 plusieurs décrets-lois organisèrent à la fois des centres d'apprentissage destinés à assurer les formations professionnelles répondant aux besoins de l'économie, et des centres d'orientation qui devaient guider les jeunes au sortir de l'école primaire vers les apprentissages correspondant le mieux à leurs aptitudes. Rappelons qu'à l'époque un Français sur dix seulement bénéficiait de l'enseignement secondaire, les neuf autres entraient directement au travail au sortir de l'école primaire. Les décrets-lois de 1938 visaient à provoquer parmi ces derniers un mouvement vers le plus haut niveau de qualification générale et professionnelle requis par l'évolution scientifique et technique, chacun étant guidé dans cette voie, compte tenu de ses propres aptitudes et objectifs. » (Latreille, 1984, p. 70-71)

Si l'objectif d'une affectation efficace de la main-d'œuvre permettant une hausse du niveau de qualification est prioritaire, n'en apparaît pas moins, dans les discours politiques précédant ce décret, une volonté de conserver une certaine liberté de choix des familles, comme le rapporte André Caroff dans un ouvrage traitant de *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours* :

---

<sup>71</sup> « En 1939, sur 143 diplômés en activité, 27 % ont une activité d'« orienteur », presque à égalité avec l'enseignement (29 %). Cependant, une partie des diplômés se dirige vers les services sociaux (16,7 %) et surtout vers les services de psychotechniques (23 %) (BINOP, 1939, pp. 260-261). » (Martin, 2015, p. 51-52)

« En février 1929, devant le Sénat, A. François-Poncet expose la doctrine de l'orientation professionnelle : "De quoi s'agit-il ? D'examiner des enfants de 13 à 14 ans et de décider, comme par une sorte d'arrêt de justice, qu'ils seront orientés dans telle voie et non dans telle autre ? En aucune manière, Messieurs ; l'orientation professionnelle telle que nous la concevons, n'a ni cette pédanterie, ni cette tyrannie ; elle prétend seulement offrir, au moment où les parents, le plus souvent perplexes, hésitent sur la direction à donner à leurs enfants, les conseils d'hommes éclairés et spécialisés. L'orientation professionnelle, vous le voyez, est donc, avant tout l'auxiliaire et l'amie des familles". » Pour autant, « *peu* de conseillers se résignent à laisser le choix aux familles [...]. Plaçant très haut ses responsabilités et son rôle social, [le conseiller] est naturellement enclin à considérer d'abord l'intérêt de l'individu et celui de la société, en mettant au second plan le libre arbitre des intéressés. L'appellation d'orienteur ou d'orientateur qui commence à être utilisée n'est pas neutre. » (Caroff, 1987, p. 95-96)

Ainsi, s'il ne crée qu'une obligation de consultation voulu, par certains, conserver une liberté de choix, dans les faits ce décret donne prise à une orientation dirigiste. Les conseiller.ères qui en ont la charge interviennent d'ailleurs régulièrement dans les offices de placement ou dans les processus de recrutement locaux, en relation directe avec les employeur.ses et leurs « besoins », ce qui est redoublé par la contrainte des places disponibles en apprentissage notamment à une période où il n'est guère aisé de s'éloigner du domicile familial pour se former ou travailler. Ce faisant, le décret-loi confirme le ciblage de l'orientation professionnelle sur une population de jeunes sortant du système scolaire et destinés à devenir ouvrier.ères spécialisés ou qualifiés, ce en circonscrivant l'obligation de consultation aux emplois dans les entreprises industrielles et commerciales. Il consacre également le modèle scientifique de l'OP et sa proposition de baser toute forme d'orientation sur une évaluation stricte des aptitudes individuelles.

Pour autant, ce modèle scientifique n'est pas le seul existant, ni même le plus répandu parmi les pratiques d'OP développées bien avant ce décret dont l'application bute rapidement sur le faible nombre de professionnel.les formés en psychologie expérimentale et les résistances de celles et ceux qui n'y sont pas formés, malgré les efforts de l'INOP pour développer la formation continue des orienteur.ses ayant déjà exercé, au moins cinq années, dans un service d'OP. Le modèle scientifique rencontre effectivement des difficultés à fédérer les initiatives locales d'orientation développées dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle de manière plus discrète et disparate dans un premier temps mais qui s'affirment dès les années 1920 comme concurrentes. Si elles ne sont pas unifiées, ces initiatives antérieures peuvent être qualifiées d'« impressionnistes » - selon le terme utilisé par Jérôme Martin (2014) en cela qu'elles reposent sur des pratiques visant à dégager une « impression » générale du jeune à l'issue du diagnostic établi par l'orienteur.se sur des bases empiriques. Portées notamment par les offices de placement à une échelle

départementale (Martin, 2019, p. 208), ce type d'approche promeut une collaboration avec les instituteur.rices et les médecins de famille ou scolaires, auxquels il est demandé de rédiger des fiches-élèves utilisées en appui de l'entretien réalisé par l'orienteur.se afin d'établir son diagnostic. Ainsi, ce type de pratique empirique conteste la centralité de l'orienteur.se expert de psychologie et des tests psychotechniques, pour des raisons méthodologiques et pratiques – coût et lourdeur des tests, comme de la formation –, et professionnelles.

*ENCADRÉ 4 : L'ASSOCIATION DES ANCIENS ÉLÈVES DE L'INOP VERSUS L'ASSOCIATION GÉNÉRALE DES ORIENTEURS. DERRIÈRE LES INIMITIÉS MÉTHODOLOGIQUES, UNE MÊME DÉFENSE DE L'OP COMME SERVICE PUBLIC ET PROFESSION*

Les dissensions qui se font jour entre l'approche scientifique de l'OP et celle plus empirique des « impressionnistes » se traduisent notamment dans la constitution de deux associations professionnelles, lesquelles ne recouvrent cependant pas strictement les deux modèles : l'AEINOP, Association des anciens élèves de l'INOP créée en 1929 sous l'impulsion de Piéron d'un côté, et de l'autre, l'AGOF, Association générale des orienteurs, constituée elle en 1931. Les noms des associations traduisent la confrontation de deux corporatismes, l'un disciplinaire, l'autre professionnel : les ancien.nes élèves de l'INOP ont en commun cette formation et l'usage des outils psychotechniques, et donc une identité de psychologues-experts défendue par Piéron, l'orientation professionnelle n'étant pas leur seul domaine potentiel d'activité. Dans les faits, nombre d'entre eux travaillent dans les quelques centres psychotechniques créés en entreprises (voir 2.2.1) mais aussi dans l'enseignement, ce notamment faute de débouchés, la création des centres départementaux d'OP préconisés par le décret-loi de 1938 n'étant pas à effet immédiat. L'AGOF est, quant à elle, composée de praticien.nes de l'orientation professionnelle ayant en commun cette activité quand leurs profils s'avèrent hétérogènes, sans formation commune : « [...] certains sont des agents des offices publics de placement, d'autres appartiennent à l'enseignement primaire (directeurs d'école, instituteurs, maîtres de cours complémentaire ou professeurs d'école primaire supérieure), mais on trouve aussi des médecins ou des agents de préfecture. Les services de placement occupent une place particulière dans le réseau des offices d'orientation professionnelle. » (Martin, 2014, p. 114)

De cette hétérogénéité découle des positions variées vis-à-vis de la psychotechnique. Les membres de l'AGOF ne partagent pas tous une position commune, certains d'entre eux ayant été formés à l'INOP ou étant, *a minima*, sensibles à l'approche portée par l'Institut. Cependant, nombre des membres de l'AGOF soutiennent l'approche « impressionniste », jugée plus pragmatique et pratique, et s'opposent frontalement à celle représentée par l'INOP, particulièrement du côté des offices de placement percevant la psychotechnique « comme un instrument destiné à conforter un corps autonome de spécialistes qui marginaliserait les services de placement » (Martin, 2014, p. 116).

Pour autant, l'AGOF et l'AEINOP se rejoignent sur la volonté de faire de l'OP un service public délivré par des professionnels qualifiés. Recouvrant des positions divergentes, l'AGOF nourrit cependant une volonté de construction et d'unification professionnelle du métier et ainsi, d'homogénéisation des pratiques, le décret-loi de 1938 fournissant malgré tout un support essentiel à l'institutionnalisation de l'OP.

Le positionnement vis-à-vis de la structure productive et du marché du travail local offre un autre point de distinction entre le modèle d'OP porté par l'INOP et certains praticien.nes ayant commencé à développer des pratiques d'orientation antérieurement. Ainsi « pour les agents des services de placement, l'orientation professionnelle s'inscrit dans les "organes régulateurs du marché du travail" destinés à diriger les flux de main-d'œuvre en fonction des besoins économiques » (Martin, 2014, p. 116). Derrière ces oppositions méthodologiques et professionnelles c'est donc bien la question du point cardinal de l'OP qui est en jeu : sont-ce les seuls besoins économiques qui doivent guider l'orientation des flux de jeunes travailleuses et travailleurs ? Ou ceux-ci ne sont-ils que l'une des variables à prendre en compte à côté notamment de l'enjeu social que représente la préservation de la main d'œuvre voire son relatif consentement au destin professionnel que dessine pour lui le service d'orientation professionnelle en s'appuyant sur des outils scientifiques objectifs ?

La conception scientifique de l'OP est également mise en question par la création, plus discrète et limitée, d'une consultation d'orientation professionnelle au sein de la filiale française de l'Institut Pelman installée à Paris depuis 1927, lequel diffuse depuis quelques années déjà des cours de gymnastique mentale par correspondance. Les années 1920 sont effectivement une période d'effervescence scientifique qui n'épargne pas la psychologie<sup>72</sup>, laquelle, avec l'essor de la psychotechnique, « commence à sortir du laboratoire et des amphithéâtres pour s'adresser au grand public et lui proposer son aide dans la vie quotidienne. » (Carroy et al., 2006, p. 182). Des tentatives de vulgarisation se font jour<sup>73</sup> ainsi que des entreprises plus commerciales de psychologie appliquée aux affaires dont l'Institut Pelman est emblématique. Reposant sur une « méthode d'entraînement des facultés psychiques et des performances physiques, conçue pour apporter à ses membres tonus, confiance en soi, leadership et réussite », ce « fleuron des instituts d'efficacité mentale » (Le Sonn, 2017, p. 67) apparaît *a posteriori* comme pionnier en

---

<sup>72</sup> Alors que des tentatives de rapprochement avec la sociologie et l'histoire émergent, à la faveur d'une psychologie davantage ancrée dans les sciences sociales, la psychanalyse s'installe progressivement. Bien qu'importée tardivement en France, elle y trouve de solides relais, notamment en la personne de Jacques Lacan (1901-1981).

<sup>73</sup> Toulouse écrit par exemple plusieurs articles pour la revue de vulgarisation scientifique *Je sais tout*.

matière de développement personnel (Stevens, 2005), à la faveur notamment d'une « discipline mentale de l'ascension sociale » (Le Sonn, 2017, p. 74). Il sera notamment une référence importante du coaching professionnel, le public cible étant « constitué de classes moyennes en voie d'ascension, du patronat, d'ingénieurs, de cadres et de "chefs" qui y cherchent des moyens de mobiliser la main-d'œuvre et d'éviter les grèves. La perspective est celle d'un changement social par la formation des élites » (Salman, 2019, p. 655).

Si l'on retrouve ici les ambitions de règlement des conflits entre employeur.ses et employé.es d'un Imbert ou d'un Lahy, la démarche est radicalement différente, tout comme le public cible, dessinant d'une certaine manière deux psychologie, l'une de l'encadrement, l'autre de la main-d'œuvre. Cette césure est confirmée par le fait que l'ensemble des figures de la psychotechnique sollicitées par l'Institut Pelman aient refusé d'y intervenir (Carroy et al., 2006)<sup>74</sup>.

De fait, la psychotechnique, issue des sciences du travail et de la psychologie expérimentale, n'a pas le monopole des applications psychologiques au travail. Pour autant, elle bénéficie d'une unité professionnelle et d'une assise théorique et institutionnelle bien supérieures à celles de la psychologie des affaires ou des conseiller.ères d'orientation non-psychologues, autodidactes et privilégiant une démarche « impressionniste » peu outillée et unifiée bien qu'amplement défendue par l'AGOF. Ainsi, le cadre conceptuel et disciplinaire dans lequel la psychotechnique est ancrée trouve bien dans l'OP un véritable débouché pratique en cette période d'entre-deux guerres. Le modèle scientifique de l'OP est par ailleurs soutenu par le décret-loi de 1938, comme par sa professionnalisation progressive, *via* la création de l'INOP, d'associations professionnelles, d'un congrès de l'OP et de revues spécialisées, professionnalisation qui sert d'appui à la structuration de la psychologie comme du métier d'orienteur.se. En effet, les querelles, débats et divergences professionnelles, aussi vives qu'elles soient, n'en attestent pas moins d'une certaine dynamique professionnelle, l'OP suscitant des intérêts et des réflexions en phase avec le contexte économique, politique et social dans lequel elle se développe.

---

<sup>74</sup> À l'exception notable de Julien Fontègne qui dirigea la consultation d'orientation professionnelle de l'institut quelques années durant. Cependant, l'Institut Pelman disparaît pendant la Seconde Guerre mondiale, tout comme le Centre d'Étude des Problèmes Humains créé en 1937 par le polytechnicien Jean Coutrot, et créé dans l'idée d'associer psychanalyse et sociologie afin de « modifier la nature de l'autorité patronale – sans toutefois la diminuer – pour permettre une meilleure compréhension entre le chef et ses subordonnés » (Ohayon, 2018). Éphémères et relativement méprisées par les milieux universitaires, ce type d'entreprises n'en séduira pas moins nombre de non-psychologues désireux d'user de ce type de savoirs en entreprise notamment, et deviendra après-guerre une source d'inspiration pour la psychologie sociale et un certain nombre de ses applications en matière de gestion de carrière et développement personnel (Salman, 2019 ; Stevens, 2005).



## 2.2 À qu(o)i sert la psychotechnique ?

Si l'orientation professionnelle est désormais reconnue comme pratique d'utilité publique, marquant l'avènement du modèle psychotechnique scientifique en la matière, celui-ci ne fait pas de ce service son seul horizon d'application. Les psychotechniciennes et psychotechniciens voient eux aussi l'entreprise comme un débouché à leurs outils et travaux, ainsi qu'un terrain expérimental de prédilection pour forger ces outils. Le développement de ceux-ci repose effectivement sur la détermination des aptitudes et combinaisons d'aptitudes mobilisées dans les différents métiers, base à la « juste sélection » des aptitudes et des travailleur.ses. Cependant, l'application de la psychotechnique en entreprise ne va pas sans attiser certaines questions quant à ses tentations dirigistes, plus vives encore que dans le cadre de l'orientation professionnelle puisque touchant très directement aux rapports de travail entre ouvrier.ères et patronat industriel.

### 2.2.1 La sélection professionnelle : une application de la psychotechnique au recrutement et au placement avortée

C'est dans le secteur des transports, en l'occurrence du tramway, que les premières expériences psychotechniques sont menées en entreprise, avec la création en 1924, à l'instigation de Lahy, d'un laboratoire de psychotechnique au sein de la Société des Transports en Commun de la Région Parisienne (STCRP, future RATP)<sup>75</sup>. Ce laboratoire se voit attribuer deux missions : l'une de sélection professionnelle des futurs apprentis, au moment donc du recrutement, somme toute en phase avec les objectifs de la psychotechnique. « La seconde [...] plus délicate, est le contrôle périodique des aptitudes des machinistes en fonction.

[...] Le but de ces visites périodiques est d'éliminer les agents qui se révèlent inaptes à la conduite et de les orienter vers d'autres services de l'entreprise en fonction de leurs résultats aux tests. [...] Malgré ces garanties, la mesure est accueillie avec la plus grande réserve par les syndicats » (Le Bianic, 2005, p. 180-181)

---

<sup>75</sup> Après avoir consacré ses premières enquêtes, en 1908, aux conducteurs de tramway, Lahy obtient la direction du tout nouveau laboratoire de psychotechnique créé à la STCRP. Le « test du tourneur » mesurant la fonction psychomotrice de dissociation et de coordination des deux mains, mis au point en 1925 par Lahy est ainsi encore utilisé pour la sélection des conducteurs et conductrices de bus à la RATP, bien qu'il s'avère particulièrement pénalisant voire discriminant pour ces dernières (Scheller, 2018). Nous avons-nous même assisté à la passation de la version informatisée du test du tourneur dans l'un des deux organismes de bilan de compétences où nous avons mené l'enquête, celui-ci délivrant une prestation ponctuelle d'évaluation psychotechnique des capacités à la conduite pour des employé.es dont l'entreprise souhaite vérifier qu'ils ou elles sont aptes à passer le certificat d'aptitude à la conduite en sécurité (CACES), ou pour des personnes dont le permis de conduire a été suspendu suite à un contrôle d'alcoolémie. Dans ce second cas, c'est la région qui finance la prestation.

Ce cas atteste du fait, que malgré des intentions prophylactiques, tout spécifiquement défendues par Lahy qui conçoit véritablement la psychotechnique comme au service des travailleuses et travailleurs, celle-ci reçoit un accueil pour le moins tiède, de la part des syndicats, bien que « les méthodes de sélection qu'il met en place permettent de réduire de plus de moitié les accidents chez les conducteurs » (Carroy et al., 2006, p. 120). Les syndicats voient effectivement dans ces méthodes le risque d'une purge susceptible de priver d'emploi les individus jugés inaptes, sacrifiés sur l'autel de la rationalité scientifique et économique. Ils craignent en effet une manipulation par le patronat des critères d'aptitudes et d'inaptitudes, sous couvert de neutralité scientifique. Cette mise en cause de la psychotechnique est redoublée par le contexte de pénurie d'emploi qui marque les années 1930. De plus, si le projet psychotechnique se veut réformiste, il rencontre la critique de milieux ouvriers et communistes qui dénoncent le fait qu'il viserait moins l'égalité – par une juste sélection qui n'en demeure pas moins une autre forme de tri – que le recrutement des meilleurs éléments de la classe ouvrière par l'élite bourgeoise visant ainsi à renforcer sa domination (Roche, 1996). Si l'on ne trouve guère de trace d'un tel projet sous-jacent au modèle psychotechnique, il n'en demeure pas moins que dans la perspective défendue par Édouard Toulouse et Armand Imbert notamment, il s'agit, par cette juste sélection, de réduire le conflit social ôtant potentiellement sa raison d'être au syndicalisme.

La défiance syndicale et ouvrière ne fait d'ailleurs que s'ajouter à celle du patronat lui-même, les services de psychotechnique ne se développant guère au-delà des grandes entreprises publiques. En effet, outre la revendication par le patronat notamment industriel – l'UIMM faisant office de porte étendard en la matière – d'une mainmise sur la sélection et la gestion de sa main-d'œuvre, la psychotechnique, soupçonnée d'être le véhicule d'une ingérence étatique et pro-ouvrière (Le Bianic, 2008b, p. 328), subit la concurrence des méthodes d'organisation du travail issues du taylorisme. Bien que celles-ci ne puissent revendiquer la rigueur scientifique de la psychotechnique, et encore moins son projet social, elles ont comme avantage notable d'être nettement moins coûteuses et d'avoir *a priori* fait la preuve outre-Atlantique de leur efficacité économique. Fondée sur l'idée que chaque métier requière une combinaison spécifique d'aptitudes, la psychotechnique rejette l'idée de livrer des tests clés en main et entièrement transversaux, à l'instar des tests mentaux qui fleurissent aux États-Unis. Elle propose plutôt d'établir des services de psychotechnique internes aux entreprises afin de développer des tests correspondant aux métiers et contextes d'activité propres à celles-ci, et d'assurer leur passation par des personnes formées et respectant les principes de rigueur et

d'objectivité propres à la démarche scientifique. Cette méthode rigoureuse est dès lors nécessairement plus coûteuse quand, à l'inverse, la méthode tayloro-fordiste se propose, elle, de réduire les coûts. On comprend dès lors que la psychotechnique n'ait guère essaimé dans les entreprises, y compris publiques, le ministère du Travail privilégiant la voie juridique en matière de protection salariale, laquelle a davantage le soutien des syndicats (Didry, 2016).

Ce n'est donc que sous l'effet de la hausse du chômage qui survient suite à la crise de 1929, affectant nombre de travailleuses et travailleurs au-delà des seuls entrant.es sur le marché du travail<sup>76</sup>, que le ministère du Travail se saisit des outils et méthodes développées par la psychologie expérimentale afin de sélectionner et d'accompagner les ouvrier.ères, adultes cette fois, vers les filières en sous-emploi, avec un souci de protection de la main-d'œuvre notamment porté par le gouvernement de Front Populaire et tout spécialement par Philippe Serre (1901-1991), alors sous-secrétaire d'État au Travail (Le Bianic, 2008a). Cet intérêt du ministère se matérialise d'abord par un décret de 1937 préconisant le « recensement qualitatif des chômeurs » afin de dresser un inventaire de leurs aptitudes et *in fine* de les orienter vers les industries en pénurie. La réalisation de cet inventaire est confiée au Centre scientifique de la main-d'œuvre (CSMO) créé en 1938 et animé notamment par Jean-Maurice Lahy et Henri Laugier, privilégiant donc l'approche psychophysiologique pour décrire et sélectionner scientifiquement les aptitudes professionnelles *via* la passation d'un examen individuel à chaque chômeur et chômeuse (Le Bianic, 2008a). Ainsi, « ce centre, qui devient, en 1947, le Centre d'études et de recherche psychotechnique (CERP), s'inscrit dans la continuité directe des sciences du travail du début du siècle par l'importance, qu'il donne à la psychologie expérimentale, dans l'orientation des adultes » (Le Bianic, 2008b, p. 330).

Une deuxième voie est suivie par le ministère du Travail : « développer, en partenariat avec les branches industrielles (principalement la Métallurgie et la Mécanique), une politique de Formation professionnelle accélérée, destinée à répondre aux pénuries de main-d'œuvre qualifiée dans ces branches » (Le Bianic, 2008a, p. 359), ce notamment *via* la création de centres de formation professionnelle des jeunes. Marquant une distinction durable entre organismes de sélection/orientation et de formation professionnelles, cette double politique poursuit des objectifs dont la conciliation n'a rien d'évident en raison notamment des dissensions entre patronat et État dans la répartition des prérogatives en matière d'organisation du travail et de gestion de la main-d'œuvre.

---

<sup>76</sup> Le nombre de chômeur.ses étant porté à 883 000 en 1936 (Topalov, 1994) pour une population active de 19,3 millions de travailleur.ses.

Cependant, le développement d'un modèle psychotechnique alternatif à celui défendu par les psychologues expérimentaux va faire céder les résistances du milieu patronal vis-à-vis de ce type de méthodes, et par-là même, susciter une concurrence entre ces deux modèles qui correspondent précisément aux deux axes politiques développés par le ministère du Travail : d'un côté, le modèle psychotechnique scientifique tel que décrit précédemment et notamment représenté ici par le CSMO, puis par le CERP ; de l'autre, un modèle que nous qualifions de productiviste s'appuyant centralement sur la méthode dite « Carrard », du nom d'Alfred Carrard, ingénieur et psychologue suisse à l'Institut psychotechnique de Lausanne. En effet, celui-ci met au point un modèle de sélection et de formation professionnelle portant un objectif clair de rendement qui rencontre rapidement les faveurs de l'industrie et des gouvernants en place.

### 2.2.2 De la sélection à l'exploitation des aptitudes et des hommes : les usages productivistes de la psychotechnique, entre rendement et subjectivation

La mobilisation au front et dans les industries lourdes de la main-d'œuvre lors du déclenchement de la Seconde Guerre mondiale le 1<sup>er</sup> septembre 1939 conduit à nouveau à une pénurie de travailleurs et travailleuses ce qui interrompt instantanément les activités de recension des aptitudes du CSMO<sup>77</sup>. Le débat entre les deux modèles est alors tranché à la faveur des méthodes dites Carrard jugées plus efficaces en ce qui concerne notamment l'orientation professionnelle des jeunes en fonction des besoins de la guerre. Le gouvernement de Vichy et son Secrétariat Général à la Jeunesse voient dans la psychotechnique et l'orientation professionnelle version Carrard des ressources utiles pour satisfaire son objectif de contrôle des jeunes générations. En effet, ce nouveau secrétariat coordonne avec le ministère du Travail une politique d'orientation et de formation professionnelle rénovée, entre autres du fait de la collaboration économique avec le III<sup>e</sup> Reich et de la mise en place du Service du Travail Obligatoire (STO) qui rendent d'autant plus nécessaire une planification rationalisée de la production comme de l'orientation, de la formation et de la sélection des travailleuses et travailleurs en raison de la nécessaire reconstruction nationale mais aussi du prélèvement opéré par l'Allemagne sur la population active française<sup>78</sup>. De par les « services » que rend l'OP, en

---

<sup>77</sup> Celui-ci n'a alors « examiné, entre février 1939 – moment de son ouverture – et septembre 1939, que 2500 chômeurs de la région parisienne » (Le Bianic, 2008a, p. 360)

<sup>78</sup> L'Allemagne n'est d'ailleurs pas en reste elle-même car comme le montre Henri Eckert, elle procède à « la transformation des services d'orientation en services de placement autoritaires », de manière plus poussée encore que ne le fait Vichy, le régime nazi ayant eu plus de temps pour ce faire. Henri Eckert va plus loin en désignant ces « années maudites » comme une forme de continuité historique : « la conception fasciste de l'OP se révèle alors comme une radicalisation extrême du projet de l'OP tel que nous l'avons découvert » (Eckert, 1993, p. 212).

proportion de la complexité des enjeux de formation, d'organisation, de contingentement, de reclassement et de répartition des forces vives, un modèle davantage productiviste, voire autoritaire notamment dans les cas Allemand et Français, se déploie ainsi pendant la guerre et l'occupation :

« Dans toute l'Europe, comme en Amérique du Nord, les deux guerres mondiales ont incontestablement joué un rôle dans l'essor des procédures psycho-métriques et psychotechniques d'orientation et de sélection de la main-d'œuvre. Ces dernières ont servi massivement, tant en 1914-1918 qu'en 1939-1945, pour :

- L'affectation des individus aux postes à pourvoir rapidement dans les unités de combat ou, à l'arrière, pour remplacer les travailleurs mobilisés par une main-d'œuvre nouvelle (féminine souvent) ;
- Les reclassements dans les multiples formations ouvertes aux vétérans, blessés de guerre... qui retrouveront ainsi une place dans le vaste effort de reconstruction qui succède de part et d'autre aux conflits armés.

Le consensus social est suffisant dans de telles conjonctures pour que l'ensemble des individus se soumettent à des examens par tests qu'ils n'ont pas sollicités et qui sont utilisés pour les "placer" là où des experts estiment qu'ils ont le plus de chances de pouvoir lutter, produire ou reconstruire efficacement. » (Latreille, 1984, p. 174-175)<sup>79</sup>

Côté français, en 1939 sont créés des centres de formation professionnelle<sup>80</sup> – qui deviendront plus tard les Centres de formation des apprentis (CFA) –, visant à former rapidement des ouvriers et ouvrières pour nourrir les besoins de main-d'œuvre des industries métallurgiques et d'armement dans un premier temps, et répondre aux besoins de l'économie nationale ponctionnée par le STO dans un second temps. Ceux-ci reposent très largement sur la méthode Carrard soit, ici, une sélection à l'entrée basée sur des tests psychotechniques mais dont les usages reposent davantage sur l'observation du comportement en situation de test que sur les résultats des tests eux-mêmes. Cette phase de sélection est suivie d'un stage pratique intensif de formation de six mois. La méthode Carrard va plus loin que le modèle scientifique en cela qu'elle construit également une méthodologie d'apprentissage basée sur la décomposition extrême des tâches requises par un poste en gestes professionnels simples ensuite enseignés par répétition aux stagiaires qui en acquièrent rapidement la maîtrise par automatismes. La sélection réalisée en amont de la formation vise ainsi également l'évaluation de la capacité

---

<sup>79</sup> « Notons cependant que là où ce dirigisme de la main-d'œuvre a été poussé à l'extrême et vers des objectifs réprouvés (Allemagne nazie), l'après-guerre voit une réaction s'inscrire jusque dans la Constitution : celle de la République Fédérale proclame la liberté d'orientation comme un droit fondamental des citoyens allemands. » (Latreille, 1984, p. 174-175)

<sup>80</sup> Sur l'histoire des premières initiatives en matière de formation, notamment des adultes, de leur structuration progressive prise dans un jeu d'acteurs entre municipalités, ministères de l'Éducation nationale et du travail, entreprises, et syndicats professionnels et patronaux voir notamment (Prost, 2006 ; Quenson, 2012).

d'apprentissage des candidats afin d'admettre seulement les plus à même de correspondre à cette méthode de formation par acquisition d'automatismes.

La méthode Carrard diffère donc en deux points fondamentaux du modèle psychotechnique scientifique : il propose d'intégrer l'étude du caractère des travailleuses et travailleurs dans l'examen psychotechnique de sélection et d'orientation professionnelle ; et il met en place une méthode d'apprentissage qui, combinée à l'évaluation psychotechnique et « caractériologique », vise à optimiser et accélérer la formation des travailleurs et travailleuses. L'examen « caractériologique » ou « psychodiagnostic » (Carrard, 1953) consiste donc en un entretien avec le candidat complété par la passation de tests psychotechniques allégés par rapport à ceux préconisés par Lahy notamment, et surtout visant moins à une évaluation des aptitudes physiologiques et psychologiques qu'à cerner le caractère et le comportement individuel en situation d'épreuve. Pour cela, il utilise divers tests psychotechniques et psychométriques (mesurant notamment le quotient intellectuel), avec l'idée d'« apprécier la personnalité globale du sujet, en le plaçant devant des situations de tests complexes et variées. L'accent n'est plus mis sur la détection des aptitudes ou la précision de la mesure, mais sur la richesse des observations, que la situation, ainsi créée, permet de recueillir » (Ohayon, 2014, p. 413). Signalant le manque de robustesse scientifique d'une telle méthode, « Piéron dénonce son caractère non systématisé » (Ohayon, 2017, p. 413) qui selon lui endigue toute validation statistique, quand Carrard revendique justement une approche moins fondée sur la neutralité du psychologue que sur la considération pour des éléments non évaluables par le biais de tests. Ce modèle fait ainsi du psychologue une figure emblématique à même de composer avec une variété d'informations et de données, et de sonder le caractère d'autrui. Ce type d'approche participe alors à l'émergence de la prise en compte de la personnalité individuelle dans les méthodes psychologiques jusque-là davantage calquées sur le modèle des sciences naturelles, en France du moins. En cela, ce modèle que nous qualifions de « productiviste », se distingue nettement du modèle psychotechnique qui précédait, en raison d'une part de sa centration sur une rationalisation et une optimisation de l'orientation et de la formation plus poussées encore et d'autre part, du fait de ses usages à des fins essentiellement productives. Ce faisant, cette approche prépare le terrain aux méthodologies issues de la psychologie clinique qui se développeront notamment après-guerre et qui, contribueront à faire tomber dans l'oubli les premières heures de la psychologie expérimentale, tout en ouvrant ses applications sur bien d'autres domaines. Plus spécifiquement, la méthode Carrard fournit un terreau favorable aux tests de personnalité qui se développeront après-guerre et qui constitueront, avec les tests

psychométriques et psychotechniques, la boîte à outils des praticiennes de bilan de compétences (voir chapitre 4).

D'abord rejetée par le ministère du Travail sous le Front populaire, et notamment par le sous-secrétaire d'État au Travail, Philippe Serre, qui, avec la création du CSMO, visait justement l'extension et la promotion du modèle issu de la psychophysiologie contre le modèle Carrard, celui-ci opère donc un retour en grâce sous le gouvernement de Vichy qui développe alors ses collaborations avec les entreprises notamment métallurgiques en vue d'améliorer la sélection et la formation des ouvriers et ouvrières. Moins coûteuse que le lourd dispositif psychotechnique, cette méthode séduit en effet davantage les entreprises.

Le décret du 21 septembre 1939 portant organisation de la formation professionnelle accélérée (FPA) va dans ce sens, consacrant le recours à la méthode Carrard<sup>81</sup>. Cette politique de sélection et de formation accélérée de la main-d'œuvre conduit à la relégation du modèle psychotechnique qui s'était imposé dans les années 1920. Procédant à une « étatisation des services d'orientation » (Martin, 2014, p. 121) *via* le rattachement de l'INOP au CNAM et l'annexion des centres d'OP aux bureaux de placement, le gouvernement de Vichy affirme son contrôle sur la main-d'œuvre et sur la jeunesse par le biais de l'orientation professionnelle. S'il est exigé de celle-ci qu'elle se range aux méthodes Carrard et donne la priorité aux besoins du système productif, par-delà le respect des aptitudes individuelles, « [ébranlant] la matrice identitaire de l'entre-deux guerres » (Martin, 2014, p. 121), l'orientation psychotechnique n'en est pas pour autant abandonnée. Au contraire, ses effectifs s'accroissent<sup>82</sup> et un diplôme d'État de conseiller d'orientation professionnelle est créé (décret du 27 janvier 1944) renforçant simultanément la mainmise de l'État en la matière, à la faveur notamment de sa subordination aux politiques du travail et de formation professionnelle.

Ces réorientations de la psychotechnique et de l'orientation professionnelle se prolongent après-guerre. En effet, le plan de relance économique mis sur pied par Jean Monnet à des fins de reconstruction du pays requière également de former rapidement la main-d'œuvre nécessaire à celle-ci, à la faveur de « l'installation d'un enseignement professionnel de masse [...] à la fin

---

<sup>81</sup> Tout en conservant parallèlement une méthodologie d'apprentissage défendue par le ministère de l'Instruction publique et qui, elle, mêle cours et formation pratique. Cette distinction dans les modes de formation promus par les deux ministères repose également sur une différence de public et tend à promouvoir un système de formation professionnelle à deux vitesses : la formation professionnelle accélérée cible surtout les jeunes de classes populaires voués aux postes d'exécution, quand l'alternance entre apprentissage et enseignement scolaire est privilégiée pour la formation des agent.es de maîtrise et des technicien.nes (Prost, 2006) issus de milieux sociaux supérieurs aux premiers.

<sup>82</sup> Une consultation d'orientation professionnelle est d'ailleurs créée au sein du CNAM, servant notamment de centre d'application pour les élèves de l'INETOP.

de Seconde Guerre » (Ouvrier-Bonnaz, 2017, p. 23). À cette fin est notamment créé en 1949 l'Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre (ANIFRMO) afin de fédérer les centres de formation professionnelle. L'ANIFRMO – qui deviendra en 1966, l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) – « représente historiquement la première formation continue ouvrière d'importance dans la société française » (Dubar, 2004, p. 20). Regroupant différents centres d'étude du travail et de la formation, dont le CERP (ex-CSMO), l'ANIFRMO n'en fait pas moins la part belle aux méthodes Carrard du moins dans un premier temps.

En effet, les critiques de cette méthode se font de plus en plus audibles au sortir de la Seconde Guerre mondiale, notamment au sein de la direction de l'enseignement technique de l'Éducation nationale arguant du fait que « savoir faire sans comprendre est [...] une hérésie, on n'apprend que ce qu'on a compris » (Prost, 2006, p. 16). Les tenants du modèle scientifique ne sont pas en reste dans cette critique, à l'instar de Piéron qui dénonce une méthode de « dressage au service du patronat » (Ohayon, 2014, p. 413). Ainsi, la méthode dite Carrard est peu à peu remise en cause, dénoncée comme peu stimulante voire déshumanisante pour les travailleuses et travailleurs à qui l'on inculque une série de tâches basiques, par répétition de gestes simples ainsi automatisés<sup>83</sup>. Ces critiques favorisent la substitution, en 1951 du terme de « formation professionnelle des adultes » à celui de « formation professionnelle accélérée ».

Outre cette fronde politique et éthique, la méthode Carrard et ses applications sont également peu à peu mises à mal sur ce qui faisait pourtant leur réputation : l'efficacité. Ainsi, Jean-Marie Faverge (1912-1988), ergonomiste et statisticien du CERP, invalide scientifiquement la méthode en montrant que la simple étude du comportement observable lors de la sélection à l'entrée en formation n'est guère prédictive des capacités d'apprentissage réelles du candidat. La méthode Carrard n'en retient pas moins l'attention du fondateur de l'approche clinique en psychologie, Daniel Lagache (1903-1972), psychiatre et psychanalyste français. Ainsi, Lagache s'appuie sur les travaux de Carrard « pour définir ce que pourrait être un usage clinique des tests » (Ohayon, 2014, p. 413) s'attirant lui aussi les foudres du principal représentant du modèle psychotechnique scientifique, Henri Piéron, qui l'attaque sans le nommer dans un texte intitulé « Ennemis et amis de l'orientation professionnelle » (Piéron, 1937). Ceci ne suffira cependant pas à endiguer « l'impact de la démarche clinique impulsée par Lagache [qui] sera sensible,

---

<sup>83</sup> Une critique est également adressée au modèle taylorien reposant lui aussi sur une décomposition extrême des tâches profondément aliénante.



pendant plusieurs décennies, dans le domaine de l'orientation et dans toute la psychologie appliquée » (Ohayon, 2014, p. 413)<sup>84</sup>.

Ainsi, un peu malgré lui, en cela que son objectif premier était bien de mettre la psychotechnique et l'orientation professionnelle au service du rendement et de l'efficacité de la formation professionnelle et *in fine* de la production, Carrard a contribué à ouvrir une brèche en faveur de la prise en compte de la personnalité du sujet, bien qu'on soit encore loin de considérer la question de l'épanouissement de l'individu-sujet et du libre choix de son devenir professionnel.

Par ailleurs, il a participé à ébranler sérieusement le modèle scientifique de l'orientation professionnelle en mettant en exergue les dérives possibles de la psychotechnique quand elle est utilisée au service non pas de la préservation de la santé des travailleurs et travailleuses ou de la paix sociale, mais subordonnée à des objectifs de rendement. Les événements historiques et les fluctuations économiques qui marquent la période accélèrent ces remises en cause du modèle psychotechnique initial qui, bon gré mal gré, dominait jusqu'ici. Le modèle scientifique voit ainsi remise en cause son autonomie comme ses fondements – les outils psychotechniques et la théorie de l'aptitude – dont les visées rationalisatrices sont précisément accusées de donner prise à son instrumentalisation. D'autres critiques vont nourrir cette remise en cause en s'attaquant cette fois plus directement à ses fondements mêmes, et surtout à la théorie des aptitudes, socle fondamental du modèle scientifique.

### 2.3 Une injuste sélection ? La critique scientifique d'une orientation psychotechnique

Issue en partie de sciences physiques et naturelles, c'est sur ce modèle que s'est fondée la psychophysiologie puis la psychologie expérimentale qui, à l'instar des sciences positives revendiquent une démarche fondée sur la détermination de lois de la nature basées sur l'observation et la description et permettant à la connaissance comme à la société de progresser sur des bases scientifiques et non plus théologiques ou métaphysiques (cf. Encadré 1, p. 63). Le projet construit par Édouard Toulouse, et prolongé entre autres par Henri Piéron, va plus loin et cède à un certain scientisme revendiquant l'optimisation de l'organisation sociale par la répartition des aptitudes physiologiques et psychologiques des individus, mises au jour à l'aide

---

<sup>84</sup> Les méthodes psychotechniques et psychométriques combinées à une approche clinique de la personnalité et du comportement notamment inspirées de Carrard, et à la psychologie sociale importée des États-Unis un peu plus tard, forment cependant le substrat méthodologique sur lequel prennent appui encore aujourd'hui les pratiques des conseillères et formateurs.rices de l'AFPA (Le Bianic, 2005).

de tests psychotechniques. Outre les limites rencontrées sur un plan pratique, professionnel et méthodologique déjà évoquées, l'orientation professionnelle comme programme scientifique et politique est bousculé à la fin de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle d'une part par les usages instrumentaux et dirigistes à l'extrême qui sont fait pendant la guerre ; d'autre part, par la diffusion du communisme et des idées marxistes qui revendiquent sur un plan scientifique la description des rapports de production et des conditions matérielles d'existence des travailleurs, s'opposant ainsi à une vision purement biologique de la force de travail et de la distribution des places et des postes. Cette divergence entre d'un côté un point de vue naturaliste et évolutionniste et, de l'autre, une approche plus dialectique et constructiviste, a des effets intrinsèquement scientifique et politique. Elle affecte nécessairement l'appréhension du réel et les perspectives d'action sur lui, et donc aussi les liens entre sciences et société, participant par ailleurs à formaliser la distinction entre sciences naturelles et sciences sociales. Elle met directement en tension la psychologie notamment en tant que science expérimentale, quant à ses méthodes – expérimentation, tests, neutralité des psychotechnicien.nes – mais aussi vis-à-vis de sa théorie fondamentale – la théorie de l'aptitude – et, dès lors, de sa fonction sociale – distribuer les postes et donc les places sur une base scientifique et adéquationniste faisant peu de cas des capacités d'adaptation et d'évolution propres aux individus comme à la structure économique.

Le modèle psychotechnique et la théorie des aptitudes attenante subissent dès la fin des années 1930 – et surtout à la Libération – plusieurs coups de boutoir, par-delà même les raisons de complexité méthodologique, de coût ou de concurrences professionnelles déjà évoquées. Ce sont aussi leurs fondements théoriques et méthodologiques qui sont de plus en plus régulièrement attaqués, ainsi que leur prétention à résoudre la question sociale dans son ensemble en proposant une « juste » sélection et orientation de la main-d'œuvre ignorant nombre d'autres déterminants des orientations professionnelles que la seule biologie. Le matérialisme historique, dont l'audience croît à cette période, contribue à mettre en exergue le fait que la structure productive, loin d'être un donné, façonne le travail et, partant les capacités exigées pour le réaliser, mais aussi les destins individuels et collectifs, notamment de la classe laborieuse. Cette dimension était largement demeurée impensée jusque-là, notamment par la psychologie. La conception de l'orientation professionnelle défendue par Piéron et héritée de Toulouse rencontre alors, sur cette question notamment, révisions et prises de distance y compris en interne. En effet, la charge ne vient pas seulement d'acteurs extérieurs ou concurrents à ce modèle scientifique, à l'instar des agent.es des bureaux de placement, des

instituteur.rices ou encore des adeptes de la méthode Carrard. En précurseur de l'ergonomie, ayant également suivi les cours de Marcel Mauss<sup>85</sup>, Jean-Maurice Lahy nuance lui-même la vision statique et uniforme des métiers véhiculée par la théorie des aptitudes notamment quand elle s'appuie sur une analyse du travail en laboratoire ou par sa dimension prescrite. Il privilégie et défend lui l'observation directe des métiers laquelle en révèle l'évolutivité et la variété pratique.

Ce type de révision de certains pans de la théorie fondamentale du projet psychophysiologique, et de ses méthodes, en favorise l'effritement progressif, y compris chez ses premiers défenseurs qui en perçoivent les limites. Outre Lahy qui s'en distancie, deux autres figures à l'origine proches de l'INETOP vont s'opposer, plus ou moins directement, à Piéron : Pierre Naville et Henri Wallon. Tous deux ont en commun d'avoir été formés à la psychologie et membres de l'INETOP, Wallon comme professeur d'orientation professionnelle et Naville comme élève. Au gré de leurs réflexions scientifiques, de la considération qu'ils portent à la dimension socio-économique de l'orientation professionnelle comme à l'approche marxiste – dont témoignent leurs engagements politiques et universitaires réciproques – ils amendent ainsi le modèle porté par l'INETOP.

### 2.3.1 Pierre Naville et les déterminants socio-économiques de la division du travail et de l'orientation professionnelle

Si c'est la partie de son œuvre que Naville a consacré à l'automation ainsi qu'à la construction de la sociologie du travail comme champ d'étude spécifique – bien que non exclusif de la discipline sociologique (Naville & Friedmann, 1961) – qui est la plus connue et commentée, notamment par les sociologues, il n'en a pas moins écrit une volumineuse *Théorie de l'orientation professionnelle* (1945)<sup>86</sup>. Les travaux et réflexions qu'il consacre à l'orientation

---

<sup>85</sup> Les liens de Mauss avec la psychologie sont multiples, comme ceux de la sociologie et de la psychologie dès le début du XIX<sup>ème</sup> siècle. Ils ne peuvent être résumés à la critique formulée par Durkheim dans *Le suicide* (1897) quant aux explications psychologiques et individuelles de celui-ci. Ainsi, le psychologue Charles Blondel soutient dès 1928 le développement d'une psychologie collective reposant sur la proposition de Durkheim selon laquelle ce n'est pas le psychologique qui détermine le social mais l'inverse (Carroy et al., 2006). En 1924, Marcel Mauss est nommé président de la Société française de psychologie et enjoint, lors de son allocution inaugurale, les psychologues à participer d'une science de l'homme total qui combinerait les approches psychologiques, historiques et sociologiques, ce à la faveur d'une perspective anthropologique des comportements humains et sociaux, fidèle à son concept de « fait social total ». Cependant, cette invitation ne suscite guère l'engouement des psychologues notamment de par le peu de cas que Mauss fait de la conscience individuelle. Cette relégation des faits psychiques individuels aux faits historiques, anthropologiques et sociaux est reçue par les psychologues comme une tentative de subordination de la psychologie à la sociologie (Carroy et al., 2006).

<sup>86</sup> Celle-ci fait d'ailleurs suite à son ouvrage sur *La Psychologie, science du comportement* (1942) où il conteste notamment la dimension métaphysique et morale de certains courants de la psychologie, sa caractérisation comme science du comportement se faisant par opposition à l'idée d'une science de l'âme.

touchent en effet à une vie antérieure du Naville sociologue, celle du Naville psychologue qui n'en a pas moins participé à façonner son regard mais aussi son évolution vers la sociologie. À la croisée de questions éducatives, sociales et productives, l'orientation professionnelle retient effectivement l'attention de Naville qui exerce brièvement comme directeur de l'office d'orientation professionnelle d'Agen après l'obtention du diplôme de conseiller de l'INOP en 1942. Développant dans une perspective marxiste<sup>87</sup>, une « analyse matérialiste des comportements psychologiques » (Henry, 2007, p.236), il tire de cette expérience une théorie critique des usages de l'OP, et surtout de la théorie des aptitudes. Il condamne ainsi le caractère essentialisant de cette dernière fondée sur l'identification d'aptitudes biologiques censées coïncider « naturellement » avec la structure productive. En ignorant de fait la construction sociale des aptitudes valorisées comme de la structure des métiers, cette théorie lui paraît favoriser la reproduction sociale sous couvert de scientificité.

Au travers d'une revue de littérature historique conséquente, Naville décrit les formes prises par la distribution et la division du travail à travers les siècles et les continents, ce qui l'amène à conclure que les aptitudes ne sont, en grande partie, ni biologiques ni innées mais acquises. En effet, leur développement et leur répartition suivent largement la forme et l'évolution de la structure sociale et productive :

« L'échange et la division du travail sont les producteurs de la grande diversité des talents et aptitudes humaines. L'homme ne dispose naturellement que d'une aptitude générale au travail (qui peut être décrite anatomiquement, physiologiquement, biologiquement), comme les animaux ; d'une certaine forme et grandeur de réactivité, dans laquelle le langage joue un grand rôle. Mais cette disposition générale ne devient une aptitude particulière que lorsque la division du travail social lui a imprimé un caractère exclusif, séparé, sélectionné, quand elle a transformé la sensorialité (ou sensibilité) brute en sensorialité éduquée, "humanisée", socialement utile, c'est-à-dire quand elle a véritablement créé les talents et même ce qu'on appelle les "dons". » (Naville, 1945, p. 70 [1972])

Le caractère social de l'aptitude ne peut donc être ignoré si l'on considère le fait que le repérage comme le développement de ces aptitudes dépendent très largement de l'évolution technique et de la division sociale du travail. En effet, les aptitudes requises pour conduire un train à vapeur, travailler sur une chaîne de montage ou être dactylographe ne se retrouvent qu'à certaines périodes et en certains lieux. Or, pour Naville, si l'on s'obstine à fonder l'orientation professionnelle sur une telle théorie, les tests et ceux ou celles qui les manipulent risquent non

---

<sup>87</sup> Naville reproduit d'ailleurs à la fin de *La théorie de l'orientation professionnelle* une dissertation rédigée par le jeune Karl Marx traitant précisément d'orientation professionnelle.

seulement de se faire les instruments de la reproduction sociale, mais également de naturaliser et de justifier les inégalités en les recouvrant du voile de la science. Il en donne un exemple :

« On a fait une grande publicité à l'expérience américaine de 1917 : une batterie de tests (*army alpha*) a permis, sur la base des différences individuelles, de répartir des recrues en soldats, sous-officiers et officiers. On voit là le triomphe de la théorie de l'aptitude personnelle, de la prédominance des caractéristiques individuelles, autonomes, "vocationnelles", sur les encadrements sociaux préalables. Mais on aurait dû, parallèlement, et une fois opéré le triage des hommes par les tests utilisés (qui étaient d'ailleurs des tests de niveau), rechercher si la différenciation en soldats et officiers, par exemple, n'était pas, dans son ensemble, calquée sur l'opposition et l'échelonnement des couches sociales bourgeoises et ouvrières. » (Naville, 1945, p. 30 [1972])

Plus, Naville reproche aux psychotechnicien.nes de partir de la description des métiers<sup>88</sup>, notamment faite par l'encadrement, pour déterminer les aptitudes nécessaires et donc les outils pour déceler chez les individus ces aptitudes, démarche accordant peu de place à l'évolution des métiers, et encore moins à l'adaptation de l'homme au poste et inversement. Cette méthode conduirait donc à une réification des aptitudes et, par là-même du travail tout entier. Enfin, elle fait peu de cas de ce que les ergonomes qualifieront de « travail réel », soit la manière dont l'activité est réalisée concrètement, au quotidien, déviant du travail tel qu'il peut être prescrit<sup>89</sup>. D'autre part, Naville dénonce le fait que l'OP soit en pratique régulièrement subordonnée à d'autres intérêts que ceux promus par le modèle psychophysiologique selon lequel il s'agit de faire coïncider préservation de la santé des travailleuses et travailleurs, réussite professionnelle, productivité nationale et paix sociale. En effet, nous l'avons vu, la Seconde Guerre mondiale offre un exemple de manipulation de la psychotechnique à des fins productivistes, ce que souligne également Naville rappelant que les aptitudes ont été d'abord réparties selon les besoins de l'industrie de guerre, puis selon les priorités dessinées par le gouvernement de Vichy, et le STO, et enfin, après-guerre, aux nécessités de la reconstruction, au travers notamment du plan Monnet adopté en 1946<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> Comme le relate Geneviève Latreille (1984, p. 197) [voir Encadré 6, p. 129], Piéron va jusqu'à proposer dans le grand *Traité de psychologie appliquée* édité de 1949 à 1959 sous sa direction, de créer toute une science de l'étude des métiers et des aptitudes correspondantes, la *professiologie* : étude scientifique des métiers et professions en vue de la sélection et de l'orientation. Celle-ci s'appuierait ainsi sur des *professiogrammes* – soit des schémas graphiques situant sur une échelle graduée les niveaux des diverses exigences d'une activité professionnelle déterminée ; et sur une *professiographie*, regroupant l'ensemble des études visant à l'établissement des *professiogrammes* et, plus généralement des monographies professionnelles.

<sup>89</sup> Si Lahy insiste sur la nécessité d'observer le travail réel, cette posture n'essaime guère parmi ses collègues, en partie pour des raisons pratiques d'accès au travail tel qu'il se fait et de coût de la démarche.

<sup>90</sup> Du nom de Jean Monnet, artisan de la planification. Touchant directement aux questions de la formation, de la qualification et de l'orientation professionnelles, l'application de ce plan permet à Naville de démontrer que la tentation de subordination de l'OP aux intérêts économiques n'est pas spécifique aux temps de guerre, ce qu'il énonce dans la seconde édition, actualisée, de *La théorie de l'orientation professionnelle*, de 1972.

Naville dénonce également la tentation d'une instrumentalisation de l'OP par les acteurs économiques, reprenant à son compte les critères de jugement des employeur.ses – essentiellement rendement et docilité. La distinction entre une approche centrée sur les aptitudes individuelles, et une autre qui au contraire intègre les attentes des employeur.ses, nourrit d'ailleurs, nous l'avons vu, des querelles professionnelles importantes chez les praticiennes et praticiens de l'orientation, pris dans des débats entre acteur.rices de l'éducation et du travail sur la répartition des prérogatives en matière de formation ainsi que dans des jeux d'acteur.rices économiques locaux. À rebours de ces positions comme de thèses « personnalistes »<sup>91</sup>, Naville prône alors une orientation soucieuse des « conditions sociales de la répartition professionnelle » (Naville, 1972, p. 251) laquelle relèverait davantage de l'adaptation<sup>92</sup> que de l'aptitude : « dire qu'un être humain dispose de certaines aptitudes particulières n'est qu'une autre façon d'exprimer que la société exige de lui certaines formes d'activité technique et économique » (Naville, 1972, p. 66).

Cependant, n'interrogeant pas le processus concret d'adaptation en tant que tel, Naville propose comme seule alternative la nécessité d'une planification économique comme réponse collective à des besoins sociaux identifiés auxquels s'adapteraient la structure productive ainsi que les individus qui trouveraient sens dans le fait de participer à des projets d'ampleur qu'ils comprennent et seraient d'intérêt public. Dans un mouvement de distanciation vis-à-vis de ses premières affinités disciplinaires, Naville affirme ainsi la supériorité de l'économie sur la psychologie et plaide pour des liens renforcés entre économie politique et orientation professionnelle, qui n'est pas sans en référer à ses obédiences marxistes. Cette vision est d'ailleurs prolongée par l'une de ses doctorantes, également diplômée de l'INETOP et d'économie politique, Geneviève Latreille (voir Encadré 6, p. 129), laquelle insiste sur l'importance de la participation des citoyens et citoyennes, et de la concertation dans le processus de planification, afin que les priorités dessinées correspondent aux besoins identifiés par les travailleurs et travailleuses notamment, et ainsi qu'ils et elles adhèrent voire consentent à certains efforts dans la mise en place du plan<sup>93</sup>.

---

<sup>91</sup> Lesquelles énoncent que l'on ne peut espérer « dominer les forces de la nature, ni celles de l'évolution » biologique comme économique, ou encore que « l'avenir [serait] uniquement fonction de l'effort de l'homme », lui-même subordonné à ses ressources personnelles (Naville, *op.cit.*, p.95).

<sup>92</sup> Naville propose ainsi le terme d'« adaptitude » à la place de celui d'aptitude.

<sup>93</sup> Latreille dénonce notamment le manque de prise en compte et de connaissance des conseiller.ères en matière d'économie, ce qui limite de fait le conseil d'orientation délivré, faute de recul et d'information éclairée sur les besoins socio-économiques locaux comme nationaux. Elle initie elle-même, au sein du centre d'orientation professionnelle de Valence, la production de données sur le marché du travail local.

En somme, Naville en arrive à définir l'orientation professionnelle comme « l'intégration des méthodes de la psychologie objective dans les cadres de la division du travail » sur la base de deux constats centraux dans son analyse : « la division du travail [...] est la cause de la diversité des dons humains » (1945, p. 43) et « la pratique de l'orientation professionnelle suit fidèlement les nécessités économiques qui découlent des besoins des classes dirigeantes » (1945, p. 23). Sa théorie de l'OP est en fait surtout une critique des théories qui la fondent, elle et ses pratiques, jusqu'ici. Lui-même avance des pistes pour une nouvelle théorie de l'OP, pistes qui demeurent largement inachevées pour prétendre former réellement une théorie comme le suggère le titre de l'ouvrage support à ses réflexions. Comme l'indique George Friedmann, dans une recension de l'ouvrage de Naville, la posture défendue par ce dernier consiste à fonder scientifiquement l'OP – et non la psychologie, en témoigne le titre de l'ouvrage – sur des bases rationnelles. Pour cela, il s'agit notamment en mettant au jour les déterminants socio-économiques qui pèsent sur les individus, sur la structure des métiers, sur l'éducation et la formation, mais aussi sur les pratiques d'OP, invalidant ainsi la théorie de l'aptitude.

Cependant, si pour Friedmann l'orientation professionnelle s'avère effectivement être un « des plus graves problèmes de notre civilisation industrielle, [...] il n'en reste pas moins que, s'appliquant à l'individu, centre où interfèrent, avec d'incontestables dispositions natives, des éléments relevant de *toutes* les sciences humaines, il ne parait pas possible de penser que, même à l'avenir, lorsque sa pratique sera rationalisée, elle puisse jamais devenir une science, comme l'espère M. Naville dans ses conclusions » (Friedmann, 1947, p. 100).

À tout le moins, par cette étude, Naville dessine la ligne de crête décisive de toute théorie et pratique de l'orientation professionnelle, aujourd'hui encore, soit celle qui « oppose l'importance des faits sociaux à celle des éléments natifs, hérités. Il est clair que la pratique de l'OP sera entièrement différente selon la position prise en ce point. [...] Mais, en réagissant contre l'abstraction biologique, ce serait une erreur de tomber dans "l'exclusivisme" sociologique ». (Friedmann, 1947, p. 100). Or c'est bien ce « sociologisme » de Naville que Piéron dénonce à la sortie de l'ouvrage du premier. En effet, cette théorie de l'orientation professionnelle formulée par Naville, si elle ne connaît guère de véritable prolongement, délaissant lui-même cette thématique, n'en participe pas moins à jeter un pavé dans la marre de l'orientation professionnelle notamment telle qu'enseignée à l'INETOP et défendue par Piéron<sup>94</sup>. Ce faisant, elle participe à déplacer la focale vers une appréhension dynamique de la

---

<sup>94</sup> Piéron infléchit cependant marginalement cette vision suite aux critiques de Naville notamment. Il admet ainsi dans des travaux ultérieurs une dimension sociale de la transformation des aptitudes en capacités au gré de l'apprentissage et de l'éducation, dimension sociale dont reste cependant vierge l'aptitude en elle-même. Cette

division sociale du travail, sur les capacités d'adaptation individuelles ainsi que sur la construction sociale des qualités professionnelles valorisées à un moment donné, dont la définition s'avère elle-même prise dans des rapports sociaux de travail et des rapports de force politiques.

### 2.3.2 De la question sociale à la question scolaire : la psychotechnique à l'épreuve de la sélection scolaire

Prolongeant et développant le projet psychophysiologique, Henri Piéron propose dès ses premiers travaux de porter l'attention non seulement à l'orientation professionnelle mais aussi scolaire des jeunes *via* la création d'une sous-discipline : la docimologie, ou science des examens. La docimologie prend pleinement appui sur la théorie des aptitudes, appliquée ici aux enfants scolarisés, et assignant à l'école une fonction de repérage et de développement des aptitudes. Cette théorie, nous l'avons vu, rejette l'idée d'une société fondée sur l'hérédité socio-économique des positions professionnelles. Or, par son organisation duale en filières socialement sélectives telle qu'elles existent au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'École est accusée par nombre de personnalités politiques, notamment parmi les républicains, et scientifiques, dont les psychologues expérimentaux, de promouvoir un tel mécanisme. Plus, l'École procéderait à un renforcement de cette hiérarchisation sociale sous couvert d'épreuves qui prétendent ne valoriser et valider que la maîtrise de savoirs et savoir-faire. Les concours et diplômes serviraient ainsi en réalité à reproduire et légitimer des différences non fondées sur des distinctions biologiques et psychologiques ne serait-ce qu'en termes d'accès. Ainsi, la sélection opérée par l'École serait arbitraire et susceptible de créer des « déclassés » et des « mécontents » (Binet, 1911) en répartissant les élèves dans des filières sans rapport avec leurs qualités propres.

Contre cet arbitraire du diplôme comme du concours<sup>95</sup>, la docimologie propose de faire l'étude statistique du « rendement scolaire » en comparant les résultats aux examens et concours avec les caractéristiques physiques et psychologiques mesurées en laboratoire sur des échantillons d'élèves. Ce faisant, « ce corpus critique étayé par des travaux scientifiques remet en cause non

---

inflexion ne suffit cependant pas à endiguer la remise en cause massive du paradigme psychotechnique dont Piéron devient le principal représentant, de plus en plus isolé après-guerre, notamment face aux critiques de collègues marxistes (Lahy, Wallon, Naville) et d'étudiants communistes de l'INETOP qui dénoncent le fixisme de l'OP défendue par Piéron ainsi que sa prétention à une expertise méconnaissante des élèves et de leurs familles, revendiquant alors une approche plus éducative (Huteau, 2019)

<sup>95</sup> Ce que repère et analyse Edmond Goblot dans *La barrière et le niveau* (Goblot, 2010 [1925]), reconnaissant la fonction sociale des examens et diplômes – ce quarante ans avant les travaux emblématiques de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970), amplement prolongés et complétés entre autres par François Dubet (2004), Agnès Van Zanten (2006, 2009), George Felouzis (2012 ; 2014) et Sophie Orange (2009, 2013).



seulement les pratiques pédagogiques mais, plus fondamentalement, le principe de la méritocratie revendiquée par l'école républicaine » (Martin, 2002, p. 185).

Rejoignant un idéal de rationalisation de l'organisation socio-professionnelle, la critique portée par la docimologie sur les examens et concours scolaires ne visent pourtant pas à les abolir mais bien, là aussi, à les fonder scientifiquement à l'aide de la psychotechnique. L'idée originelle de la docimologie, comme de la psychophysiologie, poursuit ainsi moins des objectifs démocratiques qu'elle ne vise une juste sélection et une organisation scientifique et rationnelle non seulement du travail mais de l'ensemble de la société. Le rôle assigné à l'École par les psychophysiologues est donc de participer à cet objectif « de mettre l'homme à la place où il faut qu'il soit, et à développer ses aptitudes propres pour qu'il puisse rendre dans la Société le maximum de services » (Piéron, 1929, p. 138). En cela la docimologie, comme le modèle psychophysiologique plus généralement n'est pas révolutionnaire mais bien davantage réformateur : il ne s'agit pas d'abolir les hiérarchies et classements sociaux, mais de les fonder scientifiquement afin de les rendre plus légitimes (Roche, 1996).

Ainsi, pour les docimologues, « tout système d'éducation qui met au premier plan de ses préoccupations le développement intégral de la personnalité de l'enfant doit aboutir à une orientation professionnelle rationnelle. Car la tâche de l'école est de préparer l'enfant à la vie ; et la mission de l'éducateur et, plus encore que d'aider l'enfant à conquérir des parchemins, de l'acheminer vers une activité sociale, où il réussira, et où il pourra s'épanouir dans un travail heureux et à rendement élevé » (Laugier et al., 1933, p. 249)

Tout en faisant écho à des programmes actuels de professionnalisation de l'éducation et de l'enseignement (Chatel, 2014 ; Iori, 2017 ; Rozier, 2014), ces analyses entrent effectivement en congruence avec des questions brûlantes, dès le début du siècle, quant à la fonction sociale de l'École et de la sélection scolaire, à la faveur notamment du projet d'école unique qui naît alors, porté par les milieux républicains et les tenants du courant de l'Éducation nouvelle<sup>96</sup>. Plusieurs figures de proue de l'orientation professionnelle scientifique s'impliquent dans ce courant<sup>97</sup>. Comme l'indique Jérôme Martin, « l'orientation professionnelle est donc bien le tronc commun à partir duquel la docimologie et l'orientation scolaire doivent pouvoir se déployer. Plus précisément, la docimologie fournit le chaînon entre l'orientation professionnelle et l'orientation scolaire » (2002, p. 183).

---

<sup>96</sup> Il est envisagé, par exemple, dans cette idée d'École unique, de créer des classes d'orientation ouvrant par-là même de nouveaux débouchés aux élèves comme aux travaux de l'INOP (Lehner, 2017).

<sup>97</sup> Piéron préside ainsi à deux reprises la Ligue internationale d'éducation nouvelle créée en France en 1920.

Si pour les psychologues expérimentaux, l'instituteur doit participer au processus d'orientation, il appartient toujours au conseiller ou à la conseillère d'OP de maîtriser celui-ci, notamment par l'application des tests psychotechniques. Or, l'utilisation de la psychotechnique à l'école ne fait pas l'unanimité, loin s'en faut. Elle est critiquée là encore pour sa technicité lourde et coûteuse, difficilement généralisable à une échelle nationale, faute de personnel formé entre autres. Surtout, les enseignant.es affichent un manque d'adhésion à ce type d'approche expérimentale, à l'instar des agent.es de placement concernant l'orientation professionnelle. La psychologie de laboratoire se voit en effet reprocher, dans une logique de défense méritocratique, son absence de considération pour le travail de l'élève qui, par-delà ses aptitudes, apparaît comme une composante importante de sa réussite pour les acteurs et actrices de l'éducation. Cet enjeu relève aussi à l'évidence de considérations sur le rôle de l'École et de l'instituteur.ice, les acteur.rices de l'éducation refusant que leur fonction soit résumée à un processus de détection et de répartition des aptitudes. Enfin, c'est au motif de la revendication d'un travail de diffusion d'informations auprès des élèves sur les filières d'apprentissage et de recrutement locales déjà mis en place par certain.es enseignant.es que se fonde le rejet de la psychotechnique.

Cette fonction d'information professionnelle s'élabore notamment dans l'entre-deux guerres, période qui sous l'effet successif de la pénurie de main-d'œuvre à la suite du conflit de 14-18, puis d'emploi provoquée par la crise de 1929, tend à susciter un souci croissant des familles quant au devenir professionnel de leurs enfants, comme le relate Jérôme Martin :

« Au début des années 1930, le secrétaire général de la Fédération des associations de parents d'élèves [des lycées et des collèges] souligne les difficultés nouvelles rencontrées par les familles dans ce nouveau contexte scolaire : "c'est devenu un métier, une profession, une technique, que d'orienter ses enfants vers les carrières où ils ne mourront pas de faim ! On n'a plus le droit d'engager un enfant, fils ou fille, vers les études sans en connaître les voies d'accès et les points d'aboutissement". Les nouvelles concurrences scolaires renforcent l'enjeu des examens. » (Martin, 2002, p. 188)

Cette demande sociale d'orientation n'est cependant pas portée par n'importe quelle catégorie puisqu'il s'agit ici des familles dont les enfants relèvent de l'enseignement secondaire. Or, ce sont ces mêmes familles qui, par l'entremise notamment de l'association de parents susmentionnée, s'opposent précisément à la généralisation de l'orientation professionnelle telle que promue par la psychotechnique, au nom de la liberté de choisir le devenir professionnel de ses enfants, liberté socialement contrainte par un système scolaire dual assurant la reproduction sociale. Ce système dual est soutenu par la création en 1932 du Bureau Universitaire des Statistiques (BUS) à l'initiative de la Confédération des Travailleurs intellectuels, de l'Union

Nationale des Étudiants de France, de la Fédération des Parents d'Élèves des Lycées et Collèges et de l'INOP (Latreille, 1984, p. 78). À une période où le chômage frappe toutes les catégories de travailleuses et travailleurs, le BUS répond plus spécifiquement à « l'aggravation du chômage intellectuel » (Chatriot, 2006) et au manque de qualification des travailleurs et travailleuses, en regard notamment du développement de la fonction cadre :

« Selon ses statuts, le B.U.S. a pour tâche : "par la publication régulière de statistiques sur les effectifs scolaires et sur les besoins des professions libérales et des cadres du commerce et de l'industrie, de fournir aux étudiants et élèves des universités, des grandes écoles, des écoles secondaires et techniques, tous renseignements utiles sur l'état du marché du travail intellectuel, ainsi que sur ses besoins réels afin de les conseiller, eux et leurs familles, sur les meilleurs débouchés susceptibles de leur offrir une situation". » (Grisel & Vernus, 1973)

La création du BUS, par sa fonction de centralisation et de production de données statistiques à des fins de mise en cohérence des « effectifs scolaires » aux « besoins réels » du marché du travail constitue les prémices d'une logique dite « adéquationniste »<sup>98</sup> de ce qu'on appellera après-guerre la relation formation-emploi, période où cette logique se déploiera. Les fonctions du BUS sont très largement assurées, à sa création, par des enseignant.es détachés. Il faut attendre le décret du 6 mars 1937 pour que soit amplifié son champ d'action à tout type d'enseignement, qu'il soit technique, professionnel ou supérieur. En effet, si le besoin d'information et d'orientation devient progressivement un enjeu éducatif partagé par les acteurs et actrices en présence – familles, enseignant.es, conseiller.ères d'orientation, employeur.ses et État –, les modalités de sa prise en charge n'ont, on le voit, rien d'évident, du fait d'un certain maintien de l'ordre scolaire traditionnel.

Ces résistances participent d'une inflexion de la généralisation du modèle psychotechnique pourtant inscrite au cœur de son projet social visant à faire de l'orientation professionnelle l'outil de règlement de la question sociale. Si la docimologie entendue comme application des outils psychotechniques à la détection des aptitudes scolaires et professionnelles est confrontée aux mêmes impasses que celles rencontrées par l'OP extra-scolaire (formation, placement et sélection professionnelles), elle a pourtant participé à interroger les méthodes d'enseignement et d'examen traditionnelles. En cela, elle rencontre l'intérêt des instituteurs et institutrices, notamment parmi les « hussards noirs de la République » et les partisans de l'éducation nouvelle en démontrant scientifiquement les faiblesses du système scolaire dual et de ses

---

<sup>98</sup> Sur la pluralité des acceptions de cette notion, notamment économie et en sociologie de la formation, voir l'ouvrage collectif *Des formations pour quels emplois ?* dirigé par Jean-François Giret, Alberto Lopez et José Rose (2005).

méthodes, initiant par-là l'intégration par l'école des enjeux d'orientation et de psychologie de l'élève :

« Les années 1920 et 1930 préparent les réformes entreprises par Jean Zay qui s'appuient notamment sur les notions d'orientation et d'aptitudes. Le plan Langevin-Wallon s'inspirera, en partie, des acquis de l'orientation et de la docimologie. Ainsi, même si elle n'a pas débouché en France sur une véritable institutionnalisation, et a échoué notamment à prendre pied dans « l'Empire du milieu », la docimologie a exercé une certaine influence sur les pratiques éducatives dans l'enseignement primaire, technique et professionnel, influence qu'il conviendrait de mesurer. » (Martin, 2002, p. 189-190)

En effet, les acteurs et actrices de l'éducation retiennent de la psychologie expérimentale la démarche d'observation psychologique de l'élève<sup>99</sup> qui, combinée à une information sur les métiers et filières d'apprentissage dessinent les prémices d'une fonction éducative de l'orientation, qu'elle soit scolaire ou professionnelle. Si elle ne convainc pas véritablement les actrices et acteurs scolaires, la docimologie et plus généralement, la théorie de l'aptitude sur laquelle elle repose, rencontrent là aussi des critiques internes.

Ami d'enfance et collègue de Piéron, Henri Wallon (1879-1962), psychologue et pédagogue, prend, comme Naville, ses distances avec le modèle représenté par Piéron et l'INETOP, où Wallon enseigne brièvement. Également séduit par les thèses marxistes qui se répandent alors, Wallon nuance la théorie des aptitudes en réfutant l'idée d'une « sorte d'harmonie pré-établie qui permettrait de trouver pour chacun une place adéquate dans notre société » (Wallon, 1932, pp. 207-208, cité par Martin, 2015, p. 58). Comme le raconte Régis Ouvrier-Bonnaz (2019), cette inflexion de la théorie de l'aptitude par Wallon fait notamment suite à sa lecture d'une étude allemande traitant du recrutement dans le domaine de la bijouterie et montrant de fortes variations de réussite aux tests et épreuves de recrutement selon l'origine urbaine ou rurale des enfants. C'est ainsi par l'identification de cet impact du lieu d'habitation sur les performances individuelles et donc sur l'orientation et l'accès aux métiers et aux places que Wallon commence à s'écarter de la conception naturaliste de l'aptitude défendue par Piéron et à s'intéresser à la construction et à la distribution sociale des aptitudes, tout particulièrement en fonction des origines familiales des enfants. L'étude précitée atteste effectivement du fait que l'aptitude ne dépend pas uniquement d'éléments biologiques et congénitaux mais fluctue en fonction de l'environnement et du rapport au réel entretenu par l'enfant : ce qui varie, pour Wallon, c'est la nature des instruments à la disposition des enfants pour travailler le réel.

---

<sup>99</sup> Démarche notamment formalisée dans une « fiche scolaire d'orientation professionnelle », outil développé par Julien Fontègne (1925) à l'usage des enseignants.es.

Rapidement, Wallon va alors lier la question de l'orientation à celle de la culture et à la manière dont les enfants se saisissent des instruments mis à leur disposition pour appréhender la culture, au sens large. Pour Wallon, au point de départ de toute éducation, il y a le travail notamment dans sa fonction créatrice et conservatrice d'outils, d'instruments, de dispositifs, d'objets et de pratiques pour appréhender le réel. L'éducation est à penser en lien avec les techniques « car c'est là que se trouve la matrice de l'intelligence de l'humanité » (Ouvrier-Bonnaz, 2019). Il s'attelle alors à dépasser les limites auxquelles se confronte la notion d'aptitude, et donc l'orientation professionnelle qui doit alors, selon lui, aborder le problème fondamental de la subjectivation de son environnement par l'enfant.

Piéron et Wallon ne s'opposeront jamais frontalement, mais se répondent régulièrement par des textes, sans directement se cibler et se mettre en question l'un l'autre. Il n'en reste pas moins que les critiques et limites identifiées par trois penseurs et praticiens de l'orientation professionnelle que sont Lahy, Naville et Wallon, participent à la remise en cause du modèle sur lequel l'OP s'est fondée jusque-là comme de ses méthodes. Accélérée par les dérives d'un modèle productiviste de l'orientation professionnelle dominant pendant la Seconde Guerre mondiale et la reconstruction, la contestation du modèle psychotechnique vise non seulement sa mise en pratique mais également ses fondements théoriques. La reconstruction du système scolaire après-guerre va cependant permettre de réactiver une part des travaux de psychologie expérimentale dédiés aux questions scolaires, entre autres par l'intermédiaire de Wallon et du programme réformateur qu'il rédige en 1944 avec Paul Langevin (1872-1946)<sup>100</sup>. C'est notamment *via* ce programme que l'orientation va progressivement sortir du laboratoire pour entrer dans l'école, condamnant un peu plus le modèle psychotechnique de l'orientation, lequel cède peu à peu le pas à un modèle éducatif se recentrant au sein du plan cardinal dessiné par le triptyque individu-sujet, structure sociale et système productif (cf. Figure 1, p. 52). En effet, avec la Libération, un vent de démocratisation scolaire comme sociale et de liberté individuelle souffle sur la société française comme sur l'orientation professionnelle.

Si, l'histoire racontée précédemment atteste du fait que c'est en marge de l'école, si ce n'est contre elle, que s'est inventée l'orientation professionnelle telle que conçue par la psychophysiologie partant de préoccupations liées au travail et à la fatigue industrielle, plusieurs de ses fervents penseurs se penchent très tôt sur la question scolaire. Ainsi, Binet

---

<sup>100</sup> Fils d'ouvrier devenu physicien, Paul Langevin est célèbre pour son engagement en faveur de la démocratisation et de la diffusion scientifique qui se lit notamment dans son militantisme en matière de pédagogie et de justice sociale, fervent opposant au conservatisme. Sur ce point, voir l'ouvrage de Sylvain Laurens (2019), *Militer pour la science*.

entreprenant des travaux sur la fatigue des élèves et le surmenage lié au « bachotage », quand Piéron et Laugier travaillent au développement de la *docimologie*, science des examens, critique du système d'enseignement traditionnel. Pourtant, loin de favoriser l'expansion du modèle scientifique d'orientation professionnelle, son rapprochement vis-à-vis de la question scolaire le plonge rapidement dans des vicissitudes similaires à celles décrites précédemment quant aux tentatives de transformation des modes de sélection professionnelle en entreprise. Cependant, le système scolaire, loin d'être hermétique à toute tentative de développement de l'orientation professionnelle s'avère au contraire être un environnement propice à son institutionnalisation comme à sa professionnalisation mais au prix de son autonomie, nous allons le voir, du fait de l'absorption progressive des fonctions de l'orientation par l'École en premier lieu. En second lieu, le développement progressif d'un système d'information et de formation professionnelle des jeunes mais aussi, peu à peu, des adultes, s'ils offrent un nouvel espace de développement autonome de l'orientation professionnelle n'en favorise pas moins la démultiplication des acteurs reconnus légitimes en la matière, suscitant néanmoins l'émergence d'un modèle éducatif d'orientation professionnelle dont nous allons voir les spécificités.

### 3 L'orientation professionnelle contre, tout contre l'école. De l'émergence d'un modèle éducatif d'orientation à l'extension de son public et de ses domaines d'intervention

Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la question de l'école a nourri des réflexions croissantes, chez les psychologues expérimentaux comme chez les républicains, qu'il s'agisse d'alphabétiser les citoyen.nes et travailleur.ses de demain, de les former afin de soutenir l'industrialisation et la modernisation du pays, ou de substituer à un système éducatif aristocratique – sous formes de filières socialement sélectives<sup>101</sup> – une école commune, laïque et républicaine et une orientation qui ne soit pas fonction de son origine sociale mais de ses aptitudes. Si c'est l'adjectif professionnel qui le premier lui est adjoint, l'orientation touche de près à une autre institution centrale que celle du travail : l'École. C'est ce dont témoigne le cas de la docimologie. Or, c'est

---

<sup>101</sup> Jusqu'à la réforme Berthoin de 1959 unifiant le système éducatif, celui-ci était dual c'est-à-dire composé d'un enseignement primaire et d'un enseignement secondaire, lesquels ne constituent pas des étapes successives de la scolarité des élèves mais deux filières distinctes d'enseignement qui coexistent avec des établissements différents reposant sur deux modes de recrutement socialement distincts. On trouve alors trois types de « carrières » scolaires socialement déterminées : à l'issue du primaire obligatoire, les enfants des classes laborieuses vont généralement en apprentissage, et ceux des catégories intermédiaires peuvent accéder au primaire supérieur préparant aux métiers d'instituteur.ice ou d'ouvrier.ère qualifié notamment ; le secondaire quant à lui accueille les enfants des classes supérieures dès le cours élémentaire et jusqu'à la terminale (Merle, 2017 [2002]).

notamment au travers des questions d'éducation et d'organisation du système scolaire, contestée de différentes parts au cours du XX<sup>e</sup> siècle, que l'orientation professionnelle va trouver à se développer, tout particulièrement dans cette zone intermédiaire entre l'école et le travail, l'éducation et la formation, l'instruction et la qualification, zone trouble et disputée à l'intersection des espaces scolaire et professionnel dont les liens s'accroissent à mesure que ces deux institutions gagnent en puissance. Questionner le développement de l'orientation professionnelle c'est alors aussi interroger les liens et les tensions entre instruction, éducation, formation et qualification qui traduisent, par-delà une simple diversité sémantique, une évolution des conceptions et des relations entre l'individu, la structure sociale et le système productif. C'est aussi analyser leur articulation au sein des instances et politiques publiques, lesquelles participent à les traduire en lois, en dispositifs, en protocoles pratiques et en métiers. À la croisée de questions éducatives, sociales et productives, l'orientation professionnelle retient ainsi l'attention de divers acteurs et actrices parmi lesquels ceux de l'éducation, éducation qui attise en retour l'intérêt des actrices et acteurs de l'orientation professionnelle, d'autant plus qu'ils et elles sont à la peine, nous l'avons vu, pour trouver une place du côté du monde du travail où ils ne parviennent pas à installer un mandat professionnel (Hughes, 1997). Plus que les stratégies de construction d'un tel mandat, il s'agit de suivre dans un premier temps la construction et les évolutions d'un « mandat projeté » selon l'approche proposée par Jean-Marie Pillon :

« Dans la perspective que nous développons, la notion de "mandat" n'est pas simplement émergente, résultat des luttes entre professionnels (Hughes, 1997). Elle consiste aussi en la prescription explicite d'un faisceau de tâches par la puissance publique de sorte que l'on peut parler de "mandat projeté", que l'on pourrait définir à la suite de travaux récents comme le fait d'attribuer à un groupe d'agents publics une position dans une triple division du travail : matérielle, symbolique et professionnelle. » (Pillon, 2016, p. 123)

Semblablement, nous suivons ici la reconfiguration de la politique d'orientation professionnelle et du métier de conseiller d'orientation professionnelle après-guerre, sous l'effet notamment de l'unification et de la massification du système scolaire qui, au croisement d'objectifs de démocratisation et de rehaussement du niveau de qualification de la population, conduisent entre autres à l'intégration officielle d'une fonction d'orientation, très tôt pratiquée de manière plus discrète et informelle. En effet, des instituteur.rices, nous l'avons évoqué, ont très tôt développé eux-mêmes des pratiques d'information et d'orientation professionnelle, au sein ou en dehors de l'école, souvent bénévolement et de manière indépendante et autodidacte. Parallèlement, l'espace scolaire et ce qu'il produit en termes d'évaluation, d'orientation et de

sélection est loin d'être délaissée par les tenants de la psychotechnique qui y voient une opportunité d'expansion de leur modèle en direction des plus jeunes et d'une identification précoce des aptitudes. Au gré des réflexions sur l'unification du système scolaire et le développement de filières accessibles à tous, la pertinence d'une orientation scolaire s'affirme alors progressivement. D'une orientation professionnelle scientifique et autonome, l'on passe ainsi peu à peu à l'institutionnalisation d'une orientation scolaire et professionnelle, laquelle, au gré des reconfigurations de ses fonctions favorise l'émergence d'un modèle d'orientation éducative reposant sur une tentative de rééquilibrage des enjeux propres aux trois points cardinaux que sont la structure sociale, le système productif et l'individu-sujet. C'est là le second temps de cette partie. Celle-ci montrera notamment que le développement d'un modèle éducatif d'orientation professionnelle permet de sortir celle-ci du cadre strict de l'École afin d'épouser les enjeux de démocratisation sociale qui se font jour dès la Libération. Ce faisant, nous verrons que ce nouveau modèle d'orientation permet simultanément d'ouvrir l'espace de son intervention par-delà la seule jeunesse populaire.

### 3.1 De la mise en cause du système scolaire traditionnel à l'émergence d'une orientation scolaire et professionnelle

Rattachée à la direction de l'enseignement technique, l'orientation professionnelle et surtout les psychotechniciens tendent à l'origine à être marginalisés par les acteurs et actrices de l'éducation qui revendiquent leurs prérogatives en la matière, comme l'ont également fait les actrices et acteurs du marché du travail. L'orientation professionnelle n'échappe donc pas aux tensions inhérentes à sa position intermédiaire à l'intersection des mondes du travail et de l'éducation, ce malgré sa consécration progressive comme enjeu scolaire majeur, ce qui entraîne son appropriation par les enseignant.es.

Au gré de la construction du système scolaire, de son unification et de l'allongement des scolarités, se met en place un système hiérarchisé en niveaux eux-mêmes subdivisés en cycles et en filières, intégrant progressivement les deux systèmes d'enseignement parallèles qui existaient au début du XX<sup>e</sup> siècle et donc les trois filières d'enseignement post-obligatoire (apprentissage, primaire supérieur et secondaire). Ce système conduit au développement de phases dites d'observation et d'orientation support au développement de pratiques de diffusion d'informations sur les métiers et ainsi d'une orientation proprement scolaire<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> Comme l'indique Jérôme Martin, « la création de la classe de fin d'études primaires élémentaires par l'arrêté du 18 décembre 1937, qui suit la prolongation de la scolarité obligatoire à 14 ans (loi du 9 août 1936), acte ce



C'est alors la question de l'articulation de deux formes d'orientation, l'une scolaire, l'autre professionnelle qui se pose, notamment en terme de répartition des prérogatives comme de définition des objectifs, entre enjeux éducatifs – qu'il s'agisse d'instruction, de développement de facultés intellectuelles, morales, physiques ou encore culturelles, de goûts et de centres d'intérêts – et professionnels – touchant là au choix d'un métier, aux capacités à l'apprendre et à l'exercer, ou encore au placement et à l'insertion dans le monde du travail. Or la définition et l'articulation de ces différentes composantes de l'orientation n'a rien d'évident, tiraillée qu'elle est par ailleurs entre les trois enjeux cardinaux que sont la distribution équitable des places dans la structure sociale, l'efficacité productive de cette distribution, et l'épanouissement individuel qu'elle permet ou non. Ces questions se posent d'autant plus que s'accroît son public-cible, l'orientation s'ouvrant au-delà des seuls jeunes destinés à l'apprentissage.

### 3.1.1 Éduquer et orienter : les deux faces du système scolaire moderne ?

Ministre emblématique de l'Éducation nationale et des Beaux-arts sous le gouvernement du Front populaire, de 1936 jusqu'au déclenchement de la seconde guerre mondiale, Jean Zay (1904-1944) mène une politique scolaire et culturelle extrêmement volontariste stimulée par le mouvement naissant d'éducation populaire<sup>103</sup>. Il prolonge la scolarité obligatoire de 13 à 14 ans et ajoute donc dès la première rentrée de son mandat ministériel une année d'enseignement supplémentaire obligatoire dont il ne définit pas le programme, souhaitant laisser la place aux initiatives des enseignant.es, mais fixant trois objectifs-cadres : fournir un complément d'enseignement, une ouverture culturelle et une orientation professionnelle. Fervent opposant au conservatisme scolaire à qui il reproche, dans la droite ligne du projet psychophysiologique, de gâcher des talents et de placer à des positions indues des personnes dotées seulement de leur héritage familial, Jean Zay compose un projet de réforme scolaire jugé le plus ambitieux de son temps notamment quant à l'institution d'une école unique. Soutenu par la Ligue internationale d'éducation nouvelle, ce projet, déposé le 2 mars 1937, est cependant enterré par les députés conservateurs, partisans du maintien d'un ordre scolaire dual. Jean Zay travaille alors tout de même à l'édition de programmes communs au primaire supérieur et au premier cycle du secondaire et expérimente la 6<sup>e</sup> d'orientation visant ensuite à répartir les élèves vers différentes

---

rapprochement. Pour la première fois, l'OP est officiellement intégrée aux objectifs de l'enseignement primaire. » (2015, p. 61)

<sup>103</sup> Né lui aussi à la fin du XIX<sup>e</sup>, ce mouvement a d'abord été marqué par une inspiration confessionnelle visant la moralisation des classes populaires sur fond de critique des mœurs de la nouvelle classe ouvrière. C'est notamment sous le Front Populaire que l'éducation populaire prend un tour plus démocratique, soutenu par le ministère de l'Éducation Nationale (2006, p. 13).

sections du second degré. Les réformes scolaires de Jean Zay sont ainsi une première entaille politique au cloisonnement social qui caractérise alors le système scolaire, et instaure les prémices d'une orientation proprement scolaire. Toutefois, « malgré leurs demandes, les conseillers d'orientation sont exclus de l'expérience des classes d'orientation, le ministère [de l'Éducation nationale] considérant l'orientation scolaire comme distincte de l'orientation professionnelle » (Martin, 2014, p. 119) dont il a également la tutelle. Dès lors, à la veille du déclenchement de la Seconde Guerre mondiale, deux types de services publics d'orientation se mettent en place, l'un scolaire, placé sous l'égide des enseignant.es et interne au sein du système éducatif, l'autre professionnel, mené par des praticien.nes dédiés au sein des centres d'orientation créés à la suite du décret-loi de 1938<sup>104</sup>.

Malgré cette partition, l'intégration d'une fonction d'orientation à l'école élargit la sphère d'influence de l'orientation comme activité et service public, notamment en termes d'audience, mais pas celle des conseillers et conseillères d'orientation elles-mêmes qui restent aux portes de l'école. Dès lors, la possibilité d'une structuration professionnelle autonome autour de la prise en charge des questions d'orientation est endiguée, celle-ci n'étant, à l'école, qu'une fonction parmi d'autres dont il n'est pas précisé qu'elle fasse l'objet d'une intervention ou d'un examen spécifiques.

Durant la guerre, la rénovation du système scolaire prend un tour très différent, notamment sous le gouvernement de Vichy qui ne partage guère l'objectif d'ouverture sociale et culturelle du Front populaire abrogeant plusieurs de ses réformes. En revanche, les pratiques d'orientation professionnelle des jeunes se maintiennent voire se renforcent principalement sur la base du décret de 1938<sup>105</sup> et donc à la faveur d'une orientation professionnelle plus que scolaire. En effet, nous l'avons vu, les périodes de guerre et de crise économique ainsi que les périodes de reprise et de reconstruction qui s'ensuivent, s'avèrent systématiquement favorables à l'essor de l'orientation professionnelle notamment dans sa dimension économique, de par les perspectives qu'elle offre en termes d'optimisation de la production par la rationalisation de la distribution des postes. Si ces périodes tendent à favoriser une orientation guidée par le point cardinal que

---

<sup>104</sup> Si ce décret-loi impose la création d'un centre d'orientation professionnelle dans chaque département, cet objectif ne sera atteint qu'après-guerre.

<sup>105</sup> En effet, nous l'avons vu, l'orientation professionnelle, et tout particulièrement le modèle psychotechnique, sont loin de tomber en désuétude. Ceux-ci reçoivent même un soutien inattendu lors de l'intégration de l'INOP au CNAM – devenant INETOP – accompagnée par la création d'un diplôme d'État de conseiller d'orientation professionnelle (DECOP) par un décret du 27 janvier 1944. Or, seul l'INETOP est habilité à délivrer ce diplôme, étant cependant invité à y intégrer la formation aux méthodes Carrard. Cette création s'explique effectivement par l'importance accordée par le gouvernement au contrôle de la jeunesse, à sa formation professionnelle accélérée et ainsi à une orientation professionnelle productiviste et dirigiste.

constitue le système productif, les enjeux de distribution sociale des places et/ou de respect de la subjectivité des travailleuses et travailleurs ne tardent cependant jamais à réapparaître, un tel dirigisme stratégique ne pouvant durablement être légitime et soutenable notamment une fois la nation dégagée des nécessités absolues de la productivité que tendent à imposer les périodes de guerre et de crise économique.

Ainsi, en contrepoint du modèle productiviste d'orientation et de formation mis en place sous Vichy, le Conseil National de la Résistance adopte en mars 1944 un programme de gouvernement qui revendique, entre autres, « la possibilité effective, pour les enfants français, de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance, mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires. » (CNR, 1944). S'il n'est pas directement fait mention de l'orientation ici, est clairement exprimée l'idée d'une division du travail moins aristocratique que méritocratique faisant écho, dans une certaine mesure, au projet social porté par les précurseurs de l'orientation professionnelle, projet en phase avec les valeurs revendiquées par l'élite républicaine de la III<sup>e</sup> République comme par les mouvements de l'éducation nouvelle et populaire qui inspirent ce programme.

Celui-ci donne alors naissance à une Commission ministérielle d'études pour la réforme de l'enseignement placée sous la présidence de Paul Langevin (cf. note 100, p. 108), et réunissant notamment Henri Wallon et Henri Piéron. Cette commission aboutit 31 mois plus tard, soit en 1947, sur le plan dit « Langevin-Wallon » des noms de ses principaux auteurs. Celui-ci préconise entre autres une organisation des scolarités par paliers au sein d'une école unique afin de permettre une orientation progressive des élèves vers différentes filières et sur la base, entre autres, d'un examen de leurs aptitudes lors du premier cycle du secondaire. On reconnaît ici sans difficulté l'empreinte des deux psychologues expérimentaux. Bien que la très grande qualité du plan Langevin-Wallon soit soulignée, inspirant nombre des réformes à venir, il n'est pas adopté au motif d'une part qu'il aboutit trop tard et dans un contexte politique défavorable, entre le départ des communistes du gouvernement – alors principaux soutiens de la perspective démocratique ambitieuse défendue par le plan. D'autre part, l'installation de la Guerre Froide, avivant les tensions et concurrences mondiales, conduit à concentrer les efforts de la nation sur la modernisation industrielle, avec l'appui américain. Ceci explique que même si le dirigisme de Vichy n'est plus de mise, l'orientation professionnelle continue d'être développée dans une perspective productiviste au cours de la période de reconstruction et de modernisation du pays,

ce jusqu'à ce que les idées issues du plan Langevin-Wallon soient de nouveau audibles. Ainsi, « le réseau des centres obligatoires d'orientation prévu par le décret-loi du 24 mai 1938, partiellement mis en place par le régime de Vichy, est achevé : entre 1945 et 1953, 60 centres obligatoires d'orientation sont ouverts. Le nombre de conseillers augmente également : en 1954, 117 conseillers-directeurs et 304 conseillers sont recensés » (Martin, 2014, p. 123). Ces conseillers et conseillères sont d'ailleurs de plus en plus recrutés au sein des enseignant.es *via* un détachement de deux années pour leur formation.

Simultanément, le rétablissement à la Libération de la gratuité de l'enseignement secondaire, la création de cours complémentaires accessibles à l'issue de l'enseignement primaire, et la transformation des centres de formation professionnelle accélérée en centres de formation des apprentis favorisent l'allongement des scolarités avant même le rehaussement à 16 ans de l'âge de scolarisation obligatoire par la réforme Berthoin de 1959. Ceci transforme profondément les conditions de l'activité des conseillers d'orientation professionnelle comme les finalités de leur intervention puisqu'« il ne s'agit plus seulement de faciliter le choix d'un métier et l'accès au travail, mais de guider les élèves vers des études, professionnelles ou secondaires » (Martin, 2014, p. 123). C'est ainsi par le biais du développement d'une orientation scolaire que l'orientation professionnelle s'institutionnalise peu à peu au sein de l'Éducation nationale et ce grâce à la loi de finance du 24 mai 1951 réunissant les deux formes d'orientation jusque-là distinctes par la création d'un corps de conseillers en orientation professionnelle (COP)<sup>106</sup>. Une nouvelle étape est franchie dans la reconnaissance de cette activité comme d'utilité publique. Pourtant, cette institutionnalisation ne permet aux conseillers et conseillères d'orientation professionnelle de conquérir ni *licence* ni *mandat* professionnels au sens de Hughes (1997), ne leur conférant pas de monopole en la matière et l'acquisition du statut de fonctionnaire s'accompagnant d'une perte d'autonomie et d'une délégitimation partielle de leur intervention et de leur expertise.

En effet, le plan Langevin-Wallon a impulsé la création, dès 1946, d'un corps de psychologues scolaires de l'Éducation nationale, en cohérence avec l'importance accordée par Wallon à la période de l'enfance comme constitutive de la construction identitaire et de la formation des représentations du monde. Ces psychologues scolaires ont pour mission d'aider à l'adaptation de l'écolier à l'école et réciproquement, de participer à la détection de problèmes et de troubles des capacités d'apprentissage ainsi que de contribuer à l'étude des conséquences

---

<sup>106</sup> Sa mise en place doit cependant attendre le décret du 6 juillet 1956 relatif au statut des fonctionnaires des services d'orientation professionnelle.

psychologiques des méthodes d'apprentissage. Or, ces nouveaux professionnel.les de psychologie concurrencent rapidement les conseillers et conseillères d'orientation professionnelle dont les effectifs, même augmentés, demeurent insuffisant pour répondre aux demandes qui s'expriment au sein des établissements scolaires, exacerbées par la massification des effectifs scolaires. De plus, ces psychologues scolaires bénéficient d'une assise plus importante au sein de l'école puisque cette spécialité ne peut être acquise qu'après plusieurs années d'exercice de l'enseignement<sup>107</sup>. La création de ces deux corps – psychologues scolaires et COP – interroge donc quant à leur articulation, leur identité et leur légitimité respectives.

Par ailleurs, outre les effets limités de l'obtention d'une licence professionnelle sur la protection de leur activité, c'est aussi le mandat des conseillères et conseillers d'orientation professionnelle qui est bousculé au gré de son intégration au système scolaire.

### 3.1.2 Entre mandat revendiqué et mandat projeté : tribulations d'un corps professionnel en formation

Tel que conçu par Hughes<sup>108</sup>, le *mandat professionnel* se construit au gré de luttes professionnels pour imposer ledit mandat, le faire reconnaître et protéger par l'État. L'idée de *mandat projeté*, nous l'avons évoqué, renvoie elle à la conception de ce même mandat par les politiques publiques qui lui donne une assise et un cadre légal et prescriptif de pratiques et de tâches correspondantes. L'intérêt du concept de « mandat projeté » et de sa distinction vis-à-vis de celui de mandat professionnel se révèle tout particulièrement dans un cas comme celui des conseillères et conseillers d'orientation, dont l'activité et la professionnalisation s'est constituées en dehors, voire contre l'école à laquelle ils sont finalement progressivement intégrés, donnant à voir tout le travail d'ajustement de leur identité et rôle professionnels à laquelle donne lieu cette intégration.

En effet, à mesure de son intégration au système scolaire, lui-même en rénovation, l'orientation professionnelle se voit soumise à un travail de normalisation de ses principes d'intervention comme de ses méthodes vis-à-vis du cadre et des acteur.rices éducatifs intervenant également dans le processus d'orientation. Attribué aux Services Régionaux d'Orientation Professionnelle nés d'un arrêté du 26 décembre 1945, ce travail de normalisation conduit en fait à déposséder les conseillères et conseillers de leur rôle de conseil, limitant leur intervention au seul examen

---

<sup>107</sup> Tout du moins, jusqu'en 1985 où est créé un titre protégé de psychologue, et avec lui un diplôme d'État de psychologue scolaire en 1989.

<sup>108</sup> Une notion qu'il reprend d'ailleurs à la sociologie fonctionnaliste des professions à laquelle il oppose une approche interactionniste.

d'orientation, cadré par un protocole précis. De surcroît, celui-ci s'avère méthodologiquement composite, s'éloignant du modèle psychotechnique d'orientation qui confiait à la conseillère ou au conseiller, expert neutre, le choix de ses outils – psychotechniques et/ou psychométriques seulement – en fonction du cas en présence. Tentant de « pallier l'extrême hétérogénéité des pratiques d'orientation héritées de la multiplicité des acteurs de l'orientation professionnelle et de la survivance de centres d'orientation facultatifs » (Lehner, 2017, p. 4), cette normalisation conduit ainsi au développement d'un usage uniquement collectif des tests psychotechniques contraire au modèle éponyme<sup>109</sup>, ainsi qu'à l'intégration de méthodes non-psychotechniques – test de « caractérologie » typique des méthodes Carrard –, et à une restriction du mandat et de l'autonomie des conseillères et conseillers d'orientation tenu à un rôle « essentiellement technique » (*ibid*, p. 4). Cependant, elle se fait avec le concours de Piéron, satisfait de la reconnaissance que confère à l'orientation la création du diplôme d'État de conseiller d'orientation professionnelle qu'il appelait de ses vœux, l'INETOP demeurant le principal établissement le délivrant<sup>110</sup>. Toutefois, l'orientation professionnelle n'en perd pas moins son autonomie, trois réformes actant son intégration définitive au système scolaire :

« 6 janvier 1959, un décret portant réforme de l'enseignement. Il intègre l'action d'orientation à l'action éducative de l'école et appelle les conseillers à collaborer étroitement avec les enseignants au niveau des cycles d'observation et d'orientation (6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) ; 5 septembre 1960, un décret rattache les centres d'orientation professionnelle à la Direction de la pédagogie des enseignements scolaires qui deviendra bientôt Direction de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation (et non plus à une Direction de l'enseignement technique) ; 20 février 1961, un décret (complété le 20 avril) change officiellement la dénomination des centres d'orientation professionnelle en "centre d'orientation scolaire et professionnelle", et précise l'articulation de ces services avec les "cycles d'observation" et d'orientation. » (Latreille, 1984, p. 79)

Ce faisant, la réforme scolaire dite Berthoin, de 1959, transforme également les COP en COSP – conseiller.ères d'orientation scolaire et professionnelle – et leur ouvre les portes du secondaire. Parallèlement, est créée la fonction de professeur principal rôle incluant des fonctions d'orientation, ce qui ajoute alors un autre acteur légitime à intervenir dans le processus d'orientation, éloignant un peu plus celui-ci du monopole revendiqué à l'origine par la psychotechnique. Ainsi, bien qu'intégrés au système scolaire, les COSP ne cessent pas pour

---

<sup>109</sup> L'examen psychotechnique individuel étant pourtant constitutif du certificat d'orientation professionnelle selon le décret de 1938.

<sup>110</sup> Il n'existe alors que quatre à cinq instituts de formation des COP, s'inspirant tous très largement du modèle de formation proposé par l'INETOP, à l'instar de l'Institut de biométrie humaine et orientation professionnelle (IBHOP) de Marseille.

autant, bien au contraire, de voir mise en cause la légitimité symbolique et méthodologique de leur intervention. En effet, l'activité d'orientation tend à perdre de sa spécificité et le conseiller la maîtrise du processus d'orientation au gré de son intégration scolaire qui, malgré l'affichage politique d'une centralité de l'orientation dans la construction des scolarités, ne lui donne pas les moyens de ses ambitions<sup>111</sup>.

Or, cette déspecialisation de l'activité et de la fonction de conseiller.ère d'orientation est redoublée par le fait même que la passation à tout un groupe de tests à l'origine pensés comme support d'un examen individuel tend à en rendre les résultats inopérants, « [corroborant] généralement les résultats scolaires et, par conséquent, les jugements professoraux, [...] [ce qui amenuise] considérablement l'expertise des COSP. » (2017, p. 14). Ainsi, le modèle scientifique de l'OP ne subsiste guère que par le maintien de tests qui ne sont plus pour autant l'alpha et l'oméga de la pratique, et par son ancrage dans la psychologie qui demeure la discipline dominante en la matière. Cette « dépréciation de l'image du métier associé à l'orienteur.euse/testeur.euse » (Lehner, 2017, p. 14) marque un tournant de l'orientation, puisque cette posture professionnelle neutre, objective et empirique était précisément celle revendiquée par le modèle originel<sup>112</sup> comme garante de son autonomie professionnelle ainsi que de ses résultats. Le mandat projeté par la politique d'orientation scolaire et professionnelle entame donc le mandat professionnel revendiqué par le noyau dur des promoteurs et des concepteurs de l'orientation professionnelle.

La remise en cause du paradigme psychotechnique, dont les méthodes n'en demeure pas moins l'un des outils – parmi d'autres – à la disposition des conseiller.ères, n'empêchent cependant pas la psychologie de s'affirmer comme discipline reine de l'orientation, peu contestée par d'autres, malgré sa pluralité interne (Le Bianic, 2007). Ainsi, lors de son passage au ministère de l'Éducation nationale de juillet 1968 à juin 1969, Edgar Faure impose la détention d'une licence de psychologie pour exercer comme COSP. C'est bien autour de cette discipline que les conseiller.ères d'orientation professionnelle et scolaire fondent désormais leur identité professionnelle, marquant la victoire en un sens du modèle scientifique de l'OP, lequel franchit

---

<sup>111</sup> Ainsi, les cinq instituts de formation des COSP « ont en juin 1965 présentés 139 étudiants (80 hommes et 59 femmes) au DECOP : 113 diplômes ont été décernés. » (Latreille, 1984, p. 84). Parallèlement, « le nombre de consultants des centres d'orientation est, en effet, multiplié par 2,7 entre 1956 et 1967, soit une augmentation deux fois plus rapide que celle des conseillers » (Lehner, 2017, p. 14) ce qui provoque automatiquement une surcharge de travail favorisant la substitution de tests collectifs à la consultation individuelle et ainsi la dévalorisation du rôle des COSP restreint à une fonction technique de passation de tests.

<sup>112</sup> D'ailleurs, nous y reviendrons, la figure repoussoir du « testeur » demeure largement invoquée par les conseillers en bilan de compétences afin de désigner les mauvaises pratiques, celles qui réduisent les praticiennes à la passation de questionnaires et à l'application d'exercices et de grilles d'évaluation.

une nouvelle étape dans la reconnaissance de cette activité comme service public, bien que son mandat soit très largement amendé et notoirement amputé de la centration sur les outils psychotechniques, comme de son projet social.

Cette victoire a donc un goût amer pour les conseiller.ères d'orientation professionnelle de par la place et les moyens qui leurs sont attribués et qui amoindrissent notoirement leur expertise et leur rôle dans l'orientation des jeunes. Pour autant, la pérennité de leur activité est désormais assurée par son intégration même au système scolaire qui fait de la mission d'orientation scolaire et professionnelle un élément essentiel à son fonctionnement. Mais l'obtention de ce mandat n'implique pas non plus que sa définition soit inamovible.

En effet, à la fonction d'orientation scolaire et professionnelle des COSP va être adjointe, sous l'effet des politiques économiques et éducatives menées sous la Présidence De Gaulle, un rôle d'information professionnelle qui ne transforme pas seulement le contenu de leur activité, mais également ses conditions matérielles, symboliques et professionnelles d'exercice, projetant ainsi une nouvelle version du mandat des conseillers. Parvenant à cette reconnaissance de son utilité sociale, l'orientation professionnelle devient effectivement rapidement dépendante des moyens matériels et de l'espace professionnel que lui accordent les politiques publiques successives, selon les objectifs et les intérêts en présence. Ce cas donne à voir combien la reconnaissance de l'utilité et de l'intérêt public et stratégique d'une activité peu simultanément conduire à son institutionnalisation et à la dépossession du groupe qui la porte de ses capacités de définition des conditions de son exercice voire de sa légitimité même à exercer, les psychotechnicien.nes étant quant à eux « confinés » après-guerre à la formation professionnelle des adultes.

### 3.2 Orienter et (in)former pour démocratiser ? Vers une orientation éducative pour tou.tes

Bien que rares, des initiatives de documentation des métiers et d'information professionnelle sont repérables dès le début du siècle, dont l'emblématique *Dictionnaire des professions ou Guide pour le choix d'un état* publié en 1842 sous la direction d'Édouard Charton, composé de monographies de métiers et longtemps resté la seule source d'information professionnelle de référence, du moins jusqu'à la création de l'INOP, doté d'un centre de documentation des métiers. Parallèlement, des pratiques plus informelles et localisées d'information sur le marché du travail ont été très tôt développées par les bourses du travail et les offices de placement, ainsi que par les entreprises industrielles via des systèmes de marchés internes et des stratégies



d'information à destination notamment des jeunes (Quenson, 2012). Pour autant, il faut attendre l'après-guerre pour que se mettent en place un véritable travail de recueil et de structuration des informations en la matière par le biais d'organismes publics, l'information professionnelle devenant ainsi progressivement un enjeu central de régulation mais surtout de démocratisation des choix scolaires et professionnels des jeunes d'abord, puis des adultes ensuite.

En effet, comme le souligne Pierre Roche, « dans les années soixante, la démocratisation de l'enseignement devient la politique officielle de l'État, une politique scolaire » (Roche, 2018, p. 75). Si cette visée démocratique n'est pas neuve, nous l'avons vu, c'est son affirmation et son inscription dans les politiques propres qui marque la période. Dès lors, à côté de la réforme du système éducatif, l'orientation, notamment par le biais de sa nouvelle fonction d'information, devient le vecteur privilégié de cette démocratisation. En effet les termes d'orientation et de démocratisation sont progressivement assimilés l'un à l'autre dans les discours politiques comme dans les publications en matière d'orientation. Le nouveau directeur de l'INETOP, Maurice Reuchlin, défend ainsi en 1965 le fait que « les conseillers d'orientation qui sortent de l'Institut sont conditionnés si j'ose dire à défendre aussi bien que possible la cause de la démocratisation de l'enseignement » (cité par Pierre Roche, *ibid.*). Or, substituer l'orientation à la démocratisation ne va pas sans soulever plusieurs questions, notamment si l'on considère que jusqu'ici, le modèle défendu par l'INETOP demeure celui d'une juste sélection, bien que celle-ci prenne de moins en moins appui sur une évaluation stricte des aptitudes. C'est donc toute la question de la liberté de choix qui surgit véritablement dans ce période d'après-guerre, une liberté de choix voulue permise notamment par la diffusion d'informations professionnelles censées ouvrir des possibilités professionnelles aux jeunes d'abord, et autoriser l'orientation « éclairée » plus qu'experte et contraignante.

Dès lors, il s'agit dans un premier temps d'interroger la construction et les fonctions attribuées au système d'information professionnelle, lequel est promu comme un maillon essentiel reliant l'orientation et la démocratisation à des fins de choix éclairés. Nous verrons alors que par-delà les vertus de transparence prêtées à l'information, celle-ci n'en est pas moins soumise aux mêmes tentations dirigistes que l'orientation professionnelle, dans un contexte de tensions entre démocratisation sociale et modernisation économiques. Toutefois, comme nous le verrons dans un deuxième temps, l'intégration d'une fonction d'information à l'activité d'orientation, dont nous avons vu qu'elle est finalement saisie par les conseillers et conseillères comme un outil de renouvellement de leurs pratiques et de re-légitimation de leurs rôles, nourrit des réflexions et travaux nouveaux sur l'opportunité qu'elle offre effectivement en termes de démocratisation.

Elle devient alors peu à peu un support privilégié de construction d'un nouveau modèle d'orientation « éclairée » à même, selon ses tenants, de concilier les trois enjeux cardinaux relatifs à la structure sociale, au système productif et à la subjectivité individuelle, ce par le biais d'une éducation au choix. En mettant en avant cette dimension éducative des choix d'orientation, un tel modèle intègre simultanément l'idée d'une évolution, d'une adaptation et d'une potentielle réversibilité des choix de métiers, en appelant alors à une approche continuée de l'orientation. Celle-ci fait directement écho à l'institution progressive d'un système de formation professionnelle continue dont les prémices se dessinent *via* la politique de promotion sociale laquelle vise précisément une démocratisation de la division du travail. Or, c'est le troisième temps de cette partie, nous allons voir que la nécessité d'une approche continuée des questions d'orientation et de formation va s'affirmer par le biais de l'expression de besoins d'orientation et de formation spécifiques à différents types de publics, adultes cette fois, participant à renouveler les pratiques d'orientation comme les politiques de formation, d'orientation et de travail *via* l'extension de leur public.

### 3.2.1 L'information professionnelle : documenter le marché du travail pour une orientation consentie et éclairée

Au sortir de la guerre, et par le biais de diverses initiatives telles le programme du conseil national de résistance, le plan Langevin-Wallon ou encore l'éducation nouvelle et populaire, la question sociale ressurgit, bien que timidement, un relatif consensus s'établissant autour de la nécessité de démocratisation de la société, et notamment de deux de ses institutions centrales, l'école et le travail. Cependant, le contexte économique tend à limiter, au moins dans un premier temps, les possibilités effectives d'une telle démocratisation au nom de la priorité donnée aux besoins du système productif, mettant à contribution l'orientation. Cette phase rejoue sous certains aspects plusieurs des débats animant l'entre-deux guerres, lesquels conditionnent les usages et développement de l'orientation.

Ainsi, si dans les années 1920, les conseiller.ères d'orientation psychotechniciens s'opposaient déjà aux agent.es de placement qui leur reprochaient d'accorder davantage de considération aux aptitudes des jeunes qu'aux besoins locaux en main-d'œuvre, le bien-fondé du conseil d'orientation vis-à-vis du travail, de son marché et d'enjeux d'insertion professionnelle est interrogé à nouveaux frais dès la fin de la guerre. En effet, l'impératif de reconstruction auquel fait rapidement place un objectif de modernisation de l'appareil productif français, conduisent à nouveau à focaliser l'attention politique sur la formation technique et professionnelle avec

une ambition de qualification de la main-d'œuvre<sup>113</sup>. Le contrôle des flux de futurs travailleurs et travailleuses, leur orientation vers les secteurs stratégiques et leur montée en qualification sont ainsi des enjeux centraux des politiques scolaires comme économiques d'après-guerre, contribuant à l'institution du corps des COSP.

Plusieurs secrétaires régionaux d'orientation professionnelle préconisent alors le renforcement des liens entre les conseiller.ères et le monde du travail. Si, comme le signale Paul Lehner, « il ne s'agit pas de remplacer les examens des conseiller.ère.s d'orientation par une procédure de sélection au profit des entreprises, ces prescriptions témoignent du tiraillement qu'exercent les enjeux de la formation professionnelle des apprentis et l'idéal de justice sociale sur la conception de l'orientation professionnelle.

Le métier de conseiller.ère d'orientation professionnelle semble pris dans la tension permanente entre une rigueur scientifique nécessaire à l'usage des tests dont dépend son diagnostic final et la finalité politique et économique qui lui est associée, à savoir, le contrôle des jeunes de classes populaires ayant terminé leur scolarité obligatoire. » (Lehner, 2017, p. 8)

Ce dilemme est caractéristique non seulement de l'orientation professionnelle mais aussi des problèmes que rencontre le système d'enseignement après-guerre sous l'effet de sa massification, pris d'un côté entre des volontés de démocratisation et de justice sociale, portées notamment par le courant de l'éducation nouvelle, les syndicats et le parti communiste ; et de l'autre, par la priorité donnée à la reconstruction, à la modernisation industrielle et à la planification économique qui s'accommode d'une organisation traditionnelle, dont la transformation serait coûteuse. La réponse apportée au dilemme posé entre démocratisation sociale et affectation stratégique des élèves repose notamment sur la promotion d'une « nouvelle » activité dans le cadre de la réforme engagée en 1963 par le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet<sup>114</sup> : l'information professionnelle. Ainsi, tout en renforçant la

---

<sup>113</sup> Dans une logique similaire à celle qui conduit au déploiement d'une politique d'apprentissage et d'orientation professionnelle *via* la loi Astier en 1919. En effet, comme le souligne Léa Lima, « grâce à une politique volontariste de scolarisation, la IV<sup>e</sup> république qualifiée d'"âge d'or de l'enseignement technique" [connait] depuis 1945 un développement extraordinaire des filières scolaires de formation professionnelle : les centres d'apprentissage destinés à former les ouvriers qualifiés, les collèges techniques et écoles nationales professionnelles accueillant au niveau secondaire les futurs techniciens ont vu leurs effectifs progresser de 240% entre 1945 et 1960. » (Lima, 2016, p. 16)

<sup>114</sup> La réforme engagée en 1963 par le ministre de l'Éducation nationale Christian Fouchet, dont les décrets sur l'orientation professionnelle paraissent en 1966, prolonge ainsi la construction du système d'orientation que l'on connaît aujourd'hui, largement amorcé par la réforme Berthoin de 1959 et que la réforme Haby achèvera en 1973. À côté du collège unique, cette dernière introduira notamment une logique d'orientation progressive via les options.

responsabilité des personnels scolaires<sup>115</sup> sur le processus d'orientation, cette réforme subdivise l'activité d'orientation entre conseil psychologique et information professionnelle. Il est alors attendu des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle qu'ils délivrent une information collective dans les classes de 5<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>, ce qui tend à éloigner un peu plus la pratique de l'orientation d'un processus individuel et expert tel que revendiqué par les professionnels et enseignés à l'INETOP. Cependant, l'intégration d'une mission d'information permet de renouveler les pratiques d'orientation et d'interroger à nouveaux frais la mission et le mandat des COSP. Ainsi, bien que cette nouvelle fonction émane du politique, imposant aux COSP d'endosser deux mandats professionnels dans un contexte où l'intégration scolaire avait déjà transformé leur activité, le groupe professionnel tend cependant rapidement à s'accommoder, voire à se saisir de cette reconfiguration de l'activité susceptible de lui redonner sens et légitimité symbolique (Lehner, 2017).

Dès lors, la diffusion d'une information statistique et documentaire sur les métiers et l'état du marché du travail est censée permettre aux enfants et aux familles d'opérer des choix de métiers en connaissance de cause, tout en fondant le conseil d'orientation sur des débouchés concrets afin d'éviter désillusions, décisions aléatoires et échecs pénalisant les jeunes comme le système productif, sans compter les coûts de formation. En bref, l'information professionnelle se voit parées des vertus de rationalisation et d'optimisation que l'orientation seule n'a pas permis d'atteindre jusqu'ici, tout en lui adjoignant un objectif de construction du consentement censé garantir une certaine paix sociale.

Le gouvernement mené par George Pompidou attend de cette stratégie une orientation des élèves non seulement vers les secteurs stratégiques mais aussi vers des filières de formation qualifiantes afin de répondre aux besoins en la matière suscités par la modernisation industrielle du pays. Cette option est retenue également parce qu'elle permettrait d'éviter aux jeunes des classes moyennes de s'orienter vers des filières générales et universitaires plus attrayantes mais sans débouchés, et donc de parer au risque perçu de détournement vis-à-vis de filières techniques censées nourrir les ateliers et l'encadrement de l'industrie.

Toutefois, ledit risque de déversement des filières techniques vers les filières générales et universitaires paraît d'autant plus limité que le système d'information professionnelle tend de fait à être dual jusque dans les années 1970. En effet, les conseillers d'orientation n'en ont pas le monopole, un autre dispositif, croisé plus haut, les concurrence dans cette fonction

---

<sup>115</sup> *Via* le professeur principal, le chef d'établissement maître de la décision finale d'orientation, et le conseil de classe qui à cette période n'intègre encore pas de représentant des parents ni *a fortiori* des élèves

d'information : le Bureau universitaire de statistiques (BUS), qui comme son nom l'indique s'adresse prioritairement à des jeunes envisageant de prolonger leurs études au-delà de la scolarité obligatoire, orientation dont Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent qu'elle est socialement conditionnée (1964).

Cependant les transformations de l'appareil éducatif en faveur notamment de son extension et de son ouverture à des catégories sociales qui n'avaient alors guère accès à l'éducation contribuent à nourrir des attentes démocratiques qui se font de plus en plus pressantes au cours des années 1960 et que peinent à endiguer les premiers aménagements du système éducatif engagés par la réforme Fouchet. Les révoltes étudiantes et ouvrières, dont Mai 68 constitue un point d'orgue emblématique, participent alors à l'accélération de ces transformations qui impactent, entre autres, le système d'information professionnelle dont la dualité est remise en cause (voir Encadré 5 ci-dessus).

*ENCADRÉ 5 : LA CONSTRUCTION D'UN SYSTÈME D'INFORMATION PROFESSIONNELLE*

Créé en 1932 sur la base d'une initiative privée, le Bureau Universitaire de Statistiques passe après-guerre du statut d'association à celui d'établissement public (loi n°54-389 du 8 avril 1954) et renforce ses activités en y ajoutant notamment une fonction d'orientation entrant en concurrence directe avec les activités des centres d'orientation scolaire et professionnelle (Grisel & Vernus, 1973). Si une partie des conseillers du BUS a été formée à l'INETOP, n'en est pas moins favorisé le développement d'une orientation à deux vitesses, le BUS intervenant majoritairement auprès des élèves du secondaire et du supérieur<sup>116</sup> quand les centres d'orientation scolaire et professionnelle départementaux, ciblent encore prioritairement la jeunesse populaire, du fait de son monopole sur la délivrance du certificat d'orientation permettant l'accès à l'apprentissage et aux métiers de l'industrie et du commerce (décret-loi de 1938). Ces deux services cohabitent indépendamment l'un de l'autre jusqu'en 1971 où ils fusionnent pour devenir les Centres d'information et d'orientation (CIO).

La distinction de services d'information selon les profils sociaux des élèves est effectivement remise en cause suite aux révoltes étudiantes et ouvrières de Mai 68 qui participent à déplacer la focale sur les questions d'émancipation individuelle, de démocratisation scolaire, de promotion et de justice sociales. La critique de l'arbitraire, particulièrement portée par le mouvement étudiant participe à la mise en place, au début des années 1970, de nouvelles procédures d'orientation et à la redéfinition du rôle de conseiller.ère d'orientation basées sur des principes de non-directivité et d'obtention du

---

<sup>116</sup> Bien que comme évoqué plus haut, le décret du 6 mars 1937 charge le Bureau Universitaire des Statistiques de centraliser les statistiques tout type d'enseignement confondu, sans en changer le nom, ce qui atteste d'une ouverture limitée de son public.

consentement<sup>117</sup>. Ce consentement devant être éclairé, est alors créé l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) par un décret du 19 mars 1970<sup>118</sup>, absorbant le BUS, et au sein duquel naît le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ ; titre III du décret n° 70-239 du 19 mars 1970) dont les productions portent particulièrement sur la formation, l'emploi et le travail, ainsi que sur les liens entre ces trois domaines. Placés sous la double tutelle des ministères du Travail et de l'Éducation nationale, ces organismes ont ainsi vocation à produire de la documentation et de l'information à destination d'abord des acteur.rices de la formation, de l'orientation, de l'emploi et du travail, mais aussi des particulier.ères. De surcroît, ils « témoignent également d'une volonté politique de sortir de l'emprise trop forte de la psychologie appliquée sur les questions d'orientation, et de donner une place plus grande aux sciences sociales du travail. » (Le Bianic, 2005, p. 271). Ces organismes complètent l'appareil public d'études et de statistiques français sur les questions d'emploi, de travail et de formation, aux côtés notamment de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) et du Service études et prévisions du ministère du Travail<sup>119</sup> créé respectivement en 1946 et 1966, mais aussi du Centre d'études de l'emploi<sup>120</sup>, département créé en 1970 au sein de l'Institut national d'études démographiques (INED) lui-même fondé en 1945.

À cette même période, le mouvement d'Éducation populaire met lui-même en place son propre réseau Information Jeunesse, créé en 1969 et chargé par le ministère de la Jeunesse et des Sports d'assurer une mission de service public d'information des jeunes sur tous les sujets susceptibles de les intéresser, et se déclinant localement à cette période en Bureaux et Points d'Information Jeunesse (BIJ et PIJ). Du côté de la formation professionnelle, est créé en 1976 le Centre Inffo, complété par la mise en place dans les années 1980 de services décentralisés que sont les Centre Animation Ressources d'Information sur la Formation / Observatoire Régional Emploi Formation (CARIF-OREF). Une pluralité d'organismes d'information professionnelle se mettent ainsi en place, plus ou moins spécialisés et dont les thèmes se recoupent régulièrement, ce qui atteste de l'importance prise l'approche informative et statistique des questions d'orientation et d'insertion à cette période.

Le développement de tout un appareil de documentation et de production de statistique sur le marché du travail devrait alors permettre, par le biais de l'orientation en charge de sa diffusion, d'optimiser la distribution du travail tout en emportant l'adhésion des travailleurs et

---

<sup>117</sup> Pour une description détaillée des enjeux, des acteurs et des rapports de force politiques sur cette question et sur les tensions présidant à la transformation du métier de conseiller.ère d'orientation à cette période charnière, voir les travaux de Paul Lehner (2018, 2020).

<sup>118</sup> Décret n° 70-239

<sup>119</sup> Ce service devient en 1975 le service des Études et de la Statistique, puis en 1993, la direction de l'Animation de la recherche, des Études et des Statistiques (DARES).

<sup>120</sup> Le CEE devient rapidement un établissement de recherche autonome avant d'être rattaché au CNAM en 2016 prenant alors la forme d'un programme transversal de recherche ajoutant le « T » de travail à sa dénomination – CEET.

travailleuses par l'exercice d'un certain « libre-arbitre » éclairé des lumières de la statistique économique quant aux débouchés professionnels. C'est bien dans cette perspective que se construit peu à peu un nouveau modèle d'orientation se saisissant de la fonction d'information attribuée aux conseillères et conseillers pour renouveler les pratiques en la matière et permettre une véritable démocratisation de l'orientation à même d'échapper aux risques de reproduction sociales esquissés par les premières applications de cette fonction d'information. . L'intégration d'une mission d'information permet effectivement de renouveler la démarche d'orientation et d'interroger à nouveaux frais la mission et le mandat des conseillers et conseillères d'orientation, à la faveur d'une approche éducative.

### 3.2.2 L'approche éducative : l'orientation pour ouvrir des possibles professionnels ?

L'information professionnelle, basée notamment sur la statistique et les études économiques, devient dans les années 1960 un enjeu central pour les conseillers d'orientation mandatés pour produire un conseil pertinent, documenté et en phase avec le marché du travail. Elle est également constituée politiquement comme le maillon reliant la formation et l'emploi, dont la relation est simultanément érigée en objet de recherche et d'études alimentant quantité de travaux dont rend compte l'emblématique ouvrage dirigé par Lucie Tanguy faisant le constat de *L'introuvable relation formation/emploi* (1986). Si elle s'avère, des années et des enquêtes plus tard effectivement introuvable, cette relation n'en a pas moins nourrit quantité d'initiatives publiques comme privées visant à optimiser l'insertion, la formation et la qualification des jeunes d'abord, mais aussi des ouvrières non-qualifiés et des cadres, bras armé de la modernisation industrielle. Cette quête de rationalisation s'accompagne, dès 1959, d'une politique de promotion sociale qui a l'avantage de contenter les députés et sénateurs de gauche comme de droite puisqu'elle peut être lue tout à la fois comme une opportunité de promotion d'une élite ouvrière, de rehaussement du niveau qualification des travailleuses et travailleurs en phase avec les besoins économiques, et de paix sociale à une période où les critiques contre l'organisation du travail tayloro-fordiste ressurgissent après avoir été tués au nom de la reconstruction<sup>121</sup>. Simultanément, le mouvement d'éducation populaire qui fleurit après-guerre

---

<sup>121</sup> En effet, avec la mise en place de la V<sup>e</sup> République, Michel Debré, premier ministre, impulse en 1959 « un grand projet de promotion sociale visant à répondre aux besoins éducatifs des travailleurs. » (Dubar, 2004, p. 21) qui inaugure la politique de formation professionnelle continue instaurées en 1971 par la loi Delors. On retrouve d'une certaine manière dans les objectifs de cette politique de promotion sociale ceux attribués par Edouard Herriot à l'orientation professionnelle trente ans plus tôt : « Présentée comme "destinée à instaurer la justice sociale", la promotion doit également "permettre un développement économique harmonieux". [...] Selon une étude menée à l'époque par le commissariat général à la Productivité, l'économie française doit, pour combler son retard sur ses partenaires, augmenter de moitié, le nombre de ses ouvriers qualifiés, doubler les capacités de formation des ingénieurs et tripler les effectifs de ses agents de maîtrise. L'Éducation nationale ne pouvant satisfaire ces besoins

contribue à renouveler les réflexions sur la notion même d'éducation, pensée comme pouvant, voire devant, être « permanente »<sup>122</sup> et s'ouvrant donc progressivement à un public adulte.

Cette perspective, on le voit, déborde la conception traditionnelle de l'éducation, et contribue à élargir grandement celle véhiculée par l'Éducation nationale qui tend à cette période à se rabattre sur une mission d'instruction à mesure que lui échappe, faute de moyens, l'initiative du développement et de l'animation socio-culturelle qui se structure peu à peu en dehors de l'EN (Prost, 2006). Les années 1960 sont effectivement une période d'effervescence des réflexions et des initiatives autour des questions d'éducation, alternativement corrélées à celles de formation, d'instruction, de qualification, d'insertion, de culture ou encore de promotion sociale. Et l'orientation n'y échappe, notamment par la voie de l'information professionnelle qui, à la différence de l'examen d'orientation, ne peut être réduite à une fonction strictement prescriptive : la fonction d'information implique davantage l'idée d'une action de l'individu que l'on informe, que cette action soit *a minima* – une écoute – ou donne lieu à approfondissement et appropriation par l'individu. C'est là une inflexion majeure aux objectifs dominants jusqu'ici l'orientation qui se fait jour.

En effet, ce n'est pas seulement l'enjeu du consentement plus ou moins éclairé à son devenir professionnel qui est alors soulevé mais également ceux de la liberté et de la capacité individuelle de choisir son métier. En effet, l'intégration de cette fonction d'information ouvre une brèche à la promotion d'une forme d'éducation au choix, base d'un modèle éducatif d'orientation professionnelle.

Comme pour les deux premiers modèles étudiés, le modèle éducatif prend appui sur une série de travaux en psychologie mais croisant celles-ci tantôt avec la pédagogie, tantôt avec la psychologie sociale voire la sociologie. L'un des principaux penseurs de cette orientation éducative est Antoine Léon (1921-1998), auteur notamment d'une *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle* (1957), préfacée par Henri Wallon dans le sillage duquel Léon se situe. Ancien enseignant passé conseiller d'orientation professionnelle, militant communiste au parti communiste français (PCF) et membre du service recherche de l'INETOP, Léon ne s'en distingue pas moins de Piéron et d'une conception de l'orientation qu'il qualifie de « diagnostique » à laquelle il oppose une perspective éducative. La démarche défendue par

---

à court terme par un accroissement de ses formations initiales, un effort sans précédent de promotion des salariés s'impose, le point de vue économique rejoignant les exigences de justice sociale » (Dubar, 2004, p. 21)

<sup>122</sup> Une idée déjà présente dans le plan Langevin-Wallon (1947) qui proposait d'inscrire dans la loi « la possibilité pour tous de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique et professionnelle, civique et morale »



Léon est alors celle d'une éducation au travail par la réflexion sur les représentations qu'en a l'individu, ce *via* l'information :

« Léon (1965) développe, "une conception formatrice des goûts et des capacités qui s'oppose à une conception révélatrice des aptitudes supposées innées ou jugées suffisamment stables pour légitimer des prédictions par simple extrapolation empirique". [...] Il ne s'agit pas de transmettre une information complète mais de "favoriser des conduites actives au cours desquelles s'élaborent des projets toujours plus riches et plus réalistes". Pour lui, "la transmission des savoirs doit venir étoffer une action en profondeur destinée, d'une part, à favoriser l'acquisition des méthodes d'exploration, d'autre part, à faire correspondre, à la mobilité des réalités professionnelles, une certaine plasticité des représentations et des attitudes" (Léon, 1965, p. 87). » (Ouvrier-Bonnaz, 2018, p. 62)

Léon met ainsi en exergue le fait que la diffusion d'informations professionnelles ne peut se suffire à elle-même et que sa découverte comme son assimilation doivent faire l'objet d'une véritable pédagogie, à distance donc d'une conception purement experte de l'orientation. C'est là une rupture majeure avec les modèles qui précèdent.

De surcroît, ce travail sur les représentations introduit l'idée que l'orientation peut être vecteur d'ouverture des possibles professionnels. En effet, par-delà la seule information dont le modèle économique classique du marché pur et parfait postule qu'elle puisse et doive être transparente pour permettre aux *homo economicus* de faire des choix rationnels, il s'agit bien dans ce modèle éducatif de considérer que l'information n'est jamais neutre et transparente, ni même également accessible et assimilable par tout un chacun. Il faut donc la combiner à une pratique de déconstruction des représentations que les « orienté.es » ont du travail et des métiers.

Si l'on suit la perspective ouverte par Léon, une politique ambitieuse et démocratique d'information professionnelle ne peut donc se passer des services d'orientation professionnelle qui, notamment par la démarche psychologique qui est la leur, sont outillés pour travailler ces représentations professionnelles selon Léon. Toutefois, les conseiller.ères doivent aussi être vigilants et formés à déconstruire non seulement les représentations des personnes qu'ils et elles accompagnent mais aussi celles portées et véhiculées par l'information elle-même. Outre l'aspect construit et situé de toute information, c'est aussi vis-à-vis des tentations manipulatrices dont l'information professionnelle peut être le support que souhaitent se prémunir les tenant.es de l'approche éducative, comme l'explique Geneviève Latreille, une autre des figures majeures de ce modèle (voir Encadré 6, p. 129) :

« En fait, une diffusion de l'information basée sur des études précises de psychosociologie (éclairant sur les motifs de certains choix, les variations de l'opinion, les arguments qui portent), suffirait vraisemblablement à diriger près de 90% des candidats vers les emplois

qu'on voudrait voir pourvus sans qu'on ait besoin de recourir à des pressions individuelles trop visibles. [...] Ce danger est d'autant plus réel qu'il est moins redouté ou qu'il est plus discret. [...] Là encore, il est indispensable que le public lui-même soit plus largement formé aux techniques psycho-sociologiques utilisées par les services chargés de l'information des jeunes et des familles, pour pouvoir éventuellement réagir et critiquer ce qui paraîtrait dépasser l'objectivité, dans un but de manipulation des personnes » (Latreille, 1984, p. 32)

Le modèle d'orientation éducative participe ainsi plus largement d'une approche critique et politique de la distribution des places, des postes et du pouvoir de décider et d'agir sur les destins individuels comme collectifs.

De surcroît, cette démarche d'éducation au choix placée au cœur des activités d'orientation et d'information professionnelle serait une ressource pour les individus tout au long de leur vie professionnelle afin de faire face aux transformations de métiers et conditions de travail, « à la mobilité des réalités professionnelles », selon le mot d'Antoine Léon précédemment cité. Ainsi, Geneviève Latreille insiste tout particulièrement sur la réversibilité des choix d'orientation et donc sur la nécessité d'une appréhension temporelle plus longue et continue des processus d'orientation, opérant ainsi une autre rupture avec les modèles précédents reposant sur un conseil d'orientation ponctuel, en fin de scolarité. En effet, c'est précisément sur la base de cette approche continue des questions d'orientation que celle-ci va pouvoir s'ouvrir progressivement à un public adulte et actif

*ENCADRÉ 6 : GENEVIÈVE LATREILLE, PIONNIÈRE DE L'APPROCHE ÉDUCATIVE EN ORIENTATION  
PROFESSIONNELLE*

Conseillère d'orientation professionnelle à Valence de 1952 à 1962, titulaire du diplôme d'État de conseiller d'OP délivré par l'INETOP où elle exerce de 1962 à 1964, Geneviève Latreille est une véritable militante de l'orientation professionnelle qu'elle n'aura de cesse de promouvoir et de développer, comme conseillère d'abord, puis comme enseignante, responsable de formation et enfin comme universitaire, à la faveur d'un parcours original. Titulaire d'une licence de lettres et droit, ainsi que d'un DESS<sup>123</sup> d'économie politique, elle soutient en 1979 une thèse de sociologie sur « *La naissance des métiers dans la France contemporaine (1950-1975)* » sous la direction de Pierre Naville. À la pluralité de ses centres d'intérêts fait écho une approche pluridisciplinaire de l'orientation professionnelle, dont témoigne son parcours comme ses nombreux articles, en partie regroupés dans un recueil intitulé *Les chemins de l'orientation professionnelle. 30 années de lutttes et de recherche* (1984). Les impasses et contraintes matérielles, pratiques et politiques qu'elle rencontre dans le cadre de sa

<sup>123</sup> Diplôme d'études supérieures spécialisées.

pratique de conseillère d'orientation l'amènent à développer un activisme politique en matière pédagogique. En réaction au faible développement des formations et effectifs de conseiller.ères d'orientation, elle conduit la création en 1967 d'un centre de formation des conseiller.ères d'orientation au sein de l'École pratique de psychologie de la Croix-Rousse, à Lyon, revendiquant une approche originale mêlant psychologie, sociologie, économie et psychologie sociale. Cette dernière approche, elle la tient notamment de deux séjours aux États-Unis dans le cadre de deux des quatre-cent-cinquante « missions de productivité » envoyées par l'Association Française pour l'Accroissement de la Productivité (AFAP), faisant notamment suite au plan Marshall, véhicule privilégié d'importation en France de la psychosociologie américaine appliquée au travail (Ohayon, 2007 ; Salman, 2019). Lors de ce séjour, elle rencontre Carl Rogers (1902-1987), psychologue clinicien américain dont les travaux ont notoirement marqués la psychologie sociale et l'approche éducative de l'orientation et, plus largement, du travail social. Il met en effet au cœur de ses travaux les notions de *non-directivité* et d'*empathie* en matière de posture professionnelle de l'accompagnateur, ce dans le cadre d'une approche centrée sur la personne (Ohayon, 1999).

Geneviève Latreille est également la première femme directrice d'Unité d'Enseignement et de Recherche, ex-UFR, à l'université. De plus, c'est elle qui pousse le ministère de l'Éducation nationale à créer au sein de l'Université en 1973 les Cellule d'accueil d'information et d'orientation (devenus Service commun universitaire d'information et d'orientation en 1986) ; le Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) à orientation progressive ; les Unités de Valeur (UV, aujourd'hui remplacées par les European Credit Transfer Scale – ECTS) ; et, enfin, l'École internationale d'enseignement infirmier supérieur de Lyon, profession qui l'intéresse tout spécifiquement, notamment dans une démarche de valorisation des carrières féminines.

Notons enfin que le parcours de Geneviève Latreille est marqué par de multiples engagements qui nourrissent une vision humaniste qu'elle transpose amplement à l'orientation professionnelle, ayant été militante au Parti socialiste unifié ainsi qu'au SGEN-CFDT<sup>124</sup>, mais aussi permanente nationale de la Jeunesse étudiante chrétienne féminine en 1951.

Le texte suivant donne un aperçu de sa vision de l'approche éducative en orientation ; il est extrait de Latreille G., « Problèmes français d'orientation scolaire et professionnelle », *Droit social*, Paris, 7, 8, 1966 :

« **L'orientation professionnelle n'est pas une décision unique**<sup>125</sup> prise une fois pour toutes au moment où l'on quitte l'école pour prendre une place dans la population active. C'est un processus de longue durée qui commence pendant la scolarité notamment chaque fois que l'on opte entre enseignement "court" et enseignement "long", un enseignement littéraire ou scientifique, technique ou artistique... ; **ce processus se prolonge pendant toute la vie de travail à envisager non comme l'exercice continu d'une même activité, mais comme une carrière** avec ses

---

<sup>124</sup> Syndicat général de l'Éducation nationale de la Confédération française démocratique du travail.

<sup>125</sup> Nous soulignons.

développements, mutations, perfectionnements... Il ne s'agit donc pas de "caser" un jour un adolescent tout formé dans un emploi lui-même stabilisé après comparaison du profil d'aptitudes du travailleur avec celui des indications ou contre-indications à l'exercice de telle activité, mais de faire prendre conscience à chacun des conséquences lointaines (professionnelles) des décisions prises tout au long de la scolarité et au moment de l'entrée au travail.

Il ne s'agit pas davantage de déterminer de l'extérieur l'option qui convient en fonction d'aptitudes considérées comme définitivement fixées ; - mais il faut éduquer en chacun tout au cours de la jeunesse les capacités les plus variées avec celle, essentielle, de procéder à des choix réalistes, - **choix qui s'imposeront tout au long de la vie pour ajuster sans cesse un bagage scolaire et professionnel initial et tout un potentiel de qualités et d'expériences aux exigences changeantes des professions en évolution rapide.**

**Éduquer cette capacité de choix et de décision personnelle doit devenir l'un des objectifs essentiels de l'orientation**, bien plus que déterminer de l'extérieur à chaque occasion "la place qui convient à chacun". [...]

**Cette éducation et maturation des choix professionnels est une œuvre de longue haleine** qui demande des structures adaptées, un milieu favorable, et, de la part de certains, une disponibilité, une compétence multidisciplinaire difficilement conciliable en fait avec une autre activité professionnelle.

Les travaux des psychologues, sociologues, "prévisionnistes" ou planificateurs sont éclairants et doivent être utilisés en orientation ; ceci suppose que les conseillers aient une formation initiale suffisante dans ces différents domaines pour dialoguer avec tous ces spécialistes et mettre constamment au service des jeunes les conclusions de toutes leurs recherches dans un langage ou sous des formes qui leur permettent d'en tirer le meilleur parti.

**L'adaptation de telles informations et leur mise au service de tous les jeunes, spécialement de ceux qui sont au départ les plus défavorisés, requiert un service public bien équipé et très proche des usagers** (un centre sous-équipé est tout de suite "monopolisé" par ceux qui sont déjà partiellement informés et qui maîtrisent déjà un peu leur propre orientation).

L'adéquation des structures et méthodes d'aide à l'orientation peut et doit être scientifiquement évaluée et contrôlée. Beaucoup a été fait, mais **beaucoup reste à faire encore en ces domaines où les improvisations ou les tentatives aveugles ont des conséquences humaines particulièrement graves.** » (Latreille, 1984, p. 86-87)

L'approche éducative telle que pensée par Léon, Latreille, mais aussi Naville dans les dernières pages de sa *Théorie de l'orientation professionnelle*, a donc bien des velléités de démocratisation et de justice sociale en ceci qu'elle fait du travail sur les représentations des métiers et donc sur les mécanismes d'auto-censure – bien que le mot ne soit pas encore utilisé – la condition d'une distribution plus libre et plus juste du travail<sup>126</sup>. En effet, Latreille l'énonce : sans accompagnement et sans démarche éducative de l'orientation, la mise à disposition de l'information ne fera que redoubler les inégalités sociales initiales, ces inégalités

---

<sup>126</sup> Ces travaux font notamment écho, à cette période, à l'arrivée progressive des femmes sur le marché du travail qui sont précisément confrontées à cette question. Geneviève Latreille dénonce ainsi dans un article de 1978 intitulé « Des informations pour l'orientation des filles. Analyse de contenu de la revue "Avenir" », les biais d'informations professionnelles à destination des jeunes filles, et surtout le fait que la plupart des carrières étant accessibles désormais aux deux sexes, l'accès à ces carrières dépendent principalement de qualités ou d'une volonté exceptionnelles de la part de ces femmes. Nous reviendrons sur ces enjeux dans la partie suivante.

conditionnant la capacité à s'interroger sur son orientation comme à se saisir de l'information disponible et des outils de formation.

Parallèlement, elle souligne l'enjeu d'une formation adaptée des conseiller.ères afin qu'ils et elles sachent appréhender les données statistiques ainsi que la littérature économique et sociologique portant sur le travail et les métiers – ce qu'elle tente de mettre en place au sein du centre de formation des conseillers d'orientation qu'elle crée à Lyon (cf. Encadré 6, p. 129). Elle insiste aussi sur l'importance qu'il y a à dégager du temps et des moyens pour que les conseiller.ères entretiennent cette connaissance. Elle note en effet à partir de son expérience propre que la documentation à disposition n'est souvent pas connue ou maîtrisée par les conseillers, un problème qui, nous le verrons, traverse les époques et les métiers de l'orientation jusqu'au bilan de compétences.

On le voit, l'orientation éducative telle que représentée ici par Geneviève Latreille répond précisément au dilemme évoqué plus haut entre des enjeux de stratégie productive, de démocratisation scolaire et sociale, et de libre-arbitre. Elle suppose cependant, pour elle comme pour Naville, une planification de l'économie<sup>127</sup>, ainsi qu'une information transparente sur les choix présidant à cette planification, voire la participation des travailleuses et travailleurs à sa conception afin d'une part qu'elle réponde à des besoins sociaux réellement exprimés, et d'autre part, que les travailleurs et travailleuses s'y engagent d'autant plus volontiers qu'ils et elles en comprennent les raisons et s'associent aux décisions. Ainsi, pour Latreille, les individus pourraient inclure ces enjeux dans leurs choix d'orientation, par exemple en optant pour un métier éventuellement un peu moins épanouissant et satisfaisant d'un point de vue personnel mais dont ils savent qu'il est socialement utile et stratégique, contribuant ainsi à une fin supérieure, à un projet socio-économique d'ensemble.

La perspective éducative, notamment dans la version défendue par Naville, Léon et Latreille, renoue ainsi avec l'idée d'un règlement de la question sociale *via* l'orientation professionnelle mais peut-être moins comme science que comme maillon d'une organisation sociale, politique et économique reposant ici sur un système de solidarité participative et éclairée.

Cependant, une limite à cette conception éducative de l'orientation se dessine immédiatement dans la manière dont Naville ou Latreille notamment appréhendent la structure des métiers : à l'instar des modèles précédents, celle-ci est perçue comme relativement statique ou du moins

---

<sup>127</sup> « Pour que cette information soit disponible, il faut une prévision économique ou plus exactement une direction économique qui permette de connaître plusieurs années à l'avance les secteurs de la productivité en développement avec leurs besoins en main-d'œuvre. Cette information suffira à éveiller l'intérêt de bien des jeunes si elle leur est communiquée de façon accessible par des spécialistes sachant la leur commenter. » (Latreille, 1984, p. 29)

comme devant être dirigée. Or, si la planification économique a offert, pendant un temps, un tel horizon, celui-ci s'est depuis dissipé notamment sous l'effet de la crise du chômage qui se fait jour à la fin des années 1970, mettant à l'épreuve le modèle éducatif d'orientation comme de formation professionnelle, nous le verrons.

Une autre limite surgit au terme de cette analyse soit le fait que n'étant guère parvenue à être reconnue comme science, ou comme profession autonome, l'orientation professionnelle peut donc sans doute être considérée, comme le suggère Naville, comme une « technique sociale liée à des besoins sociaux » (Carroy et al. 2006:210). Or, les « besoins sociaux » sont pluriels, fluctuants et largement conditionnés par les capacités propres des professionnel.les à s'en saisir et à défendre un mandat, ou, comme nous l'avons ici, à s'en voir assigner un sous l'effet de la construction sociale de ces besoins sociaux en problèmes publics. Or, nous allons le voir, l'après-guerre voit naître de nouveaux besoins sociaux en matière d'orientation professionnelle, élargissant progressivement son champs d'intervention à un public adulte, ce qui prépare le terrain à l'émergence de dispositifs d'orientation professionnelle des actifs et actives. Cette voie est en effet ouverte tout particulièrement par les travaux de Geneviève Latreille qui sont parmi les premiers à mettre en avant la nécessité d'une orientation continue et accessible aux actifs et actives, du fait des évolutions économiques et professionnelles susceptibles d'occasionner des changements professionnels, mais aussi du caractère évolutif des capacités et des choix professionnels.

### 3.2.3 Le modèle éducatif au principe du développement d'une orientation hors les murs de l'école et tout au long de la vie, pour tou.tes

La nécessité d'ouverture vers une orientation professionnelle continue et accessibles aux travailleuses et travailleurs ayant connu une première insertion professionnelle que dessine Geneviève Latreille fait d'ailleurs écho à des initiatives plus ou moins ponctuelles en la matière. En effet, la question d'une orientation professionnelle des adultes n'est pas neuve. Elle s'était déjà posée lors de la crise de 1929, première expérience d'un chômage de masse, mais aussi consécutivement aux deux conflits mondiaux dont nombre d'hommes sont revenus blessés et mutilés par la guerre, ne pouvant plus pour beaucoup reprendre leur ancien poste ou métier. C'est d'ailleurs pour répondre à ce besoin spécifique qu'est créé le Centre de réadaptation professionnelle de Mulhouse qui, dès son ouverture en juin 1946, met en place une session d'orientation expérimentale réunissant quelques quarante mutilés de guerre. Le centre complète ce service d'orientation quelques mois plus tard par la mise en place de dispositifs de formation et de réadaptation professionnelles qui font figure, encore aujourd'hui, de référence en matière

d'insertion de travailleurs puis de travailleuses handicapées. S'il se développe sur la base d'un besoin spécifique, le Centre de Mulhouse n'en traduit pas moins l'émergence de demandes d'abord éparses d'orientation professionnelle de la part d'un public non plus adolescent mais adulte faisant face à des difficultés plus ou moins spécifiques d'insertion sur le marché du travail, ce que repèrent également les conseillers et conseillères d'orientation professionnelle progressivement sollicités sur ces questions :

« Dès 1952-53, la majorité des C.O.P. "souhaitent avoir les moyens de faire une orientation suivie tout au long du premier cycle", et plus de 2 500 examens d'adultes ont été pratiqués par eux cette année-là, mais il faut attendre 1970 pour que "l'orientation continue" soit officialisée dans le titre de la Direction qui dirige les services au Ministère de l'E.N. et 1972 pour qu'on parle d'aider des adultes dans les C.I.O. » (Latreille, 1984, p. 132)

Ainsi, à partir des années 1970, les Centres d'information et d'orientation (CIO) s'ouvrent progressivement à un public adulte, alors que d'autres services se spécialisent immédiatement sur une orientation post-scolaire, proposant un accompagnement plutôt qu'un conseil ponctuel, afin de répondre à des problèmes professionnels jugés spécifiques et complexes. C'est le cas du Centre de réadaptation de Mulhouse qui obtient en 1978 la reconnaissance officielle de son service d'orientation « Adaptation et Reclassement Professionnel » ; de l'association « Retravailler » créée par Évelyne Sullerot (voir Encadré 7, p. 136) à destination de femmes souhaitant reprendre une activité professionnelle ; ou encore de l'Association pour l'emploi des cadres (APEC) qui, ayant ouvert ses portes en 1966, crée en 1982 des « sessions perspectives », stages d'orientation professionnelle répondant notamment à un problème émergent : les restructurations d'entreprises. Ces trois expériences sont, sous bien des aspects, à l'avant-garde, bénéficiant rapidement d'un certain ancrage institutionnel et inspirant les dispositifs publics à venir, à l'instar du bilan de compétences. Avant d'étudier plus amplement sa création, arrêtons-nous sur l'une de ces expériences – Retravailler – qui va inspirer notamment le bilan de compétences tout en permettant une véritable ouverture des services d'orientation non seulement à un public adulte mais aussi féminin.

En effet, bien que la question productive soit au cœur des réflexions au tournant du XX<sup>e</sup> siècle et que les femmes sont loin d'être absentes des espaces de travail, y compris industriels (Schweitzer, 2002), elles demeurent très largement ignorées par nombre des politiques en la matière. Le privilège donné aux hommes dans la politique de promotion sociale<sup>128</sup> vaut ainsi

---

<sup>128</sup> Ce qu'illustre le documentaire *Retour à l'école ?* produit en 1966 par la Délégation générale à la promotion sociale et analysé par Françoise Laot (2012). Ce documentaire met ainsi en scène des interviews de couples vivant une reprise d'études des maris et expose les coûts de telles démarches pour les familles : les auditeurs, cumulant

pour l'essentiel des initiatives publiques et privées en matière de formation, de travail et d'orientation, en raison notamment de la composition presque exclusivement masculine des instances à la manœuvre (Laot, 2010). Les femmes ne sont pas une catégorie d'action publique en la matière. Il faut attendre la seconde partie des années 1960 pour voir surgir la question féminine dans les politiques de travail et de formation *via* la création d'un Comité d'étude et de liaison des problèmes du travail féminin (Revillard, 2007). Parallèlement, le travail des femmes émerge en tant que sujet de recherche sociologique. Ainsi, paraissent à la fin des années 1960 les tout premiers ouvrages de sociologie consacrés au travail des femmes : l'enquête que Madeleine Guilbert consacre aux *Fonctions des femmes dans l'industrie* (1966), et l'ouvrage *Histoire et sociologie du travail féminin* (1968), par Evelyne Sullerot (1924-2017), synthèse de travaux ici réunis par l'autrice. Recueillant les rares – et incomplètes – données existantes quant aux taux d'emploi des femmes dans différents pays, cette dernière constate notamment que la courbe d'emploi des femmes selon l'âge prend la forme d'un « dos de chameau » révélant ainsi une « discontinuité de la vie professionnelle » des femmes :

« En somme, la montagne que dessine la nouvelle courbe moderne a toujours le même sommet : les travailleuses de vingt ans environ, âge auquel le plus grand pourcentage de femmes est actif. Mais au lieu de s'incliner en pente douce au fur et à mesure qu'on avance vers la maturité, la courbe se relève et fait une seconde bosse, une colline au flanc de la montagne, qui, cette fois, a pour sommet 50 ans. [...] On voit donc quelles variations profondes de comportements cachent les stabilités d'effectifs totaux de travailleuses que nous avons remarqués. La courbe dite à deux bosses devient caractéristique des pays les plus industrialisés. Elle exprime ce phénomène nouveau et fort important : *la discontinuité de la vie professionnelle de la femme*, la reprise du travail ou la recherche de travail après les maternités. [...] C'est un phénomène nouveau qui démarre selon les pays, vers 1950 ou 1960. » (Sullerot, 1968, p. 292-293)

Cette discontinuité de la vie professionnelle des femmes est un constat majeur et s'inscrit dans un phénomène récent, corrélé à l'expression croissante d'un souci de contrôle par celles-ci personnelle et professionnelle. Ces analyses conduisent Évelyne Sullerot à mettre au point l'un

---

travail et cours le soir et le weekend, n'auraient pas pu reprendre les études sans le soutien de leurs épouses dont le rôle de support est mis en exergue et loué tout au long des interviews. Si les femmes sont donc une condition nécessaire de la mise en œuvre de cette politique, elles sont pourtant absentes de cette politique de promotion sociale : « Parce qu'il met en scène des "épouses" d'auditeurs de cours de promotion sociale, mais aucune auditrice, le film, de manière tout à fait involontaire, désigne les femmes comme "non-public" de la formation. Cette "anomalie" criante saute immanquablement aux yeux de tout spectateur d'aujourd'hui. Et pourtant, elle n'est que la mise en image de discours alors très répandus. Ceux-ci s'appuyaient sur les premières recherches sur la pédagogie des adultes et sur l'étude des publics des cours du soir, ces "hommes à former" ainsi qu'ils sont désignés dans tous les textes de l'époque » (Laot, 2012, p. 128).



des tout premiers organismes d'orientation professionnelle des adultes, ciblant au départ uniquement les femmes afin de les accompagner dans cette période d'entre deux « bosses ».

*ENCADRÉ 7 : ÉVELYNE SULLEROT (1924-2017), PIONNIÈRE DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES FEMMES*

Évelyne Sullerot est notoirement connue pour être la fondatrice en 1956, avec Marie-Andrée Lagroua Weill-Hallé, de la « Maternité Heureuse » qui devient en 1960, le Mouvement français pour le planning familial. Ce mouvement aux activités longtemps restées clandestines s'affirme en 1967 comme mouvement d'éducation populaire notamment en raison du travail d'éducation sexuelle qu'il réalise, et parvient la même année à faire voter la légalisation de la contraception. Personnalité controversée en raison notamment de dissensions avec des associations et mouvements féministes, Evelyne Sullerot n'en a pas moins largement contribué à mettre la cause des femmes à l'agenda politique, tout particulièrement en ce qui concerne la liberté de choisir sa vie personnelle mais aussi professionnelle.

En effet, à côté de ses activités touchant au contrôle de la procréation, Evelyne Sullerot documente et intervient largement sur la question du travail féminin. Formée à la sociologie, elle s'attelle à réunir les différentes données, études et travaux qui y sont consacrés en France et au-delà afin d'interroger le rapport des femmes au travail<sup>129</sup> et leur position sur le « marché » attendant, ce dans une perspective historique. À l'aide de comparaisons internationales, elle montre que des métiers refusés aux femmes en certains endroits, notamment les professions juridiques ou médicales, leurs sont ouverts en d'autres, allant à l'encontre de justification d'ordre généralement essentialisant quant à une supposée nature féminine qui les rendrait inaptes par exemple aux raisonnements juridiques complexes ou à supporter la vue du sang. Elle met aussi en exergue le fait que lorsque des métiers se féminisent, ils sont dévalorisés au plan symbolique et monétaire, subissant un processus de déqualification au gré d'une forme de naturalisation des compétences nécessaires à leur exercice dont on dénie soudainement la technicité ; dès lors, ce phénomène atteste du fait que nombre de métiers dits « féminins » et peu qualifiés, notamment à l'époque où elle écrit, ne sont pas seulement féminins parce que peu qualifiés, étant entendu que les femmes ne pourraient et ne devraient pas être formées, mais qu'ils sont aussi peu qualifiés parce que féminins, c'est-à-dire qu'on leur dénie toute forme de technicité particulière. Dans le prolongement de ces réflexions, elle questionne les variations dans l'orientation des filles et des garçons. Les travaux et activités d'Evelyne Sullerot lui valent d'être reconnue comme experte des questions relatives aux femmes, notamment en matière de travail et de reproduction. Son expertise est en effet sollicitée par la Communauté économique européenne, par le Bureau International du Travail et le

---

<sup>129</sup> Sur ce sujet, on peut notamment consulter la vaste enquête qu'elle dirige, publiée en 1973 sous le titre *Les françaises au travail*. Cet ouvrage rend compte de la partie française de l'enquête, celle-ci étant menée dans plusieurs pays européens, sous l'égide des Communautés européennes et du Centre national de sociologie du droit social de l'Université libre de Bruxelles. Pionnière en la matière, notamment par l'ampleur de son dispositif, cette enquête fournit parmi les premières données chiffrées et comparées sur le travail des femmes.

Conseil économique et social où elle siège de 1975 à 1989, période au cours de laquelle elle rédige un rapport sur *L'orientation professionnelle et la reconversion des adultes*, remis au ministre du Travail et de la Participation, Robert Boulin, en 1979.

De ces travaux et des expériences militantes auxquelles participent Évelyne Sullerot découlent l'idée d'accompagner les femmes non seulement dans leur accès à un marché du travail dont les portes ne leur sont pas encore grandes ouvertes, loin de là, mais aussi dans leurs réflexions à la faveur d'un processus de reprise de confiance en leurs capacités de travail, que ces années d'activité maternelle et domestique auraient entamées. De surcroît, les femmes sont un public peu qualifié à cette époque, ce qui entrave un peu plus leur accès au marché du travail, un sujet qui après des années d'indifférence nourrit cependant plusieurs notes et rapports insistant sur le rôle que devrait jouer la formation, l'information et l'orientation professionnelle en la matière (Laot, 2010 ; Revillard, 2007), en appelant à la mise en place d'actions-pilotes.

Face à ces problèmes d'ampleur, Évelyne Sullerot met en ainsi au point une méthode d'accompagnement sous forme de stage et crée en 1973 un organisme dédié à cette prise en charge : Retravailler. Les conseillères – exclusivement féminines au départ – qui s'engagent dans ce programme doivent affronter la question du retour sur le marché du travail de femmes âgées de 35 à 40 ans, ajoutant ainsi aux préjugés de genre ceux liés à l'âge. Entre 1973 et 1979, quelques sept milles femmes sont reçues et plus de 250 centres d'orientation sont ouverts entre 1974 et 1994, année où Evelyne Sullerot en quitte la présidence, ce qui atteste d'un besoin réel en la matière bien que peu considéré<sup>130</sup>.

Ce type d'expérience atteste ainsi de l'extension du modèle éducatif d'orientation professionnelle prenant notamment davantage appui sur une forme d'accompagnement plutôt que sur une évaluation experte qu'elle soit psychométrique, psychotechnique ou caractérologique. De plus, les premières formes d'orientation professionnelle appliquées à un public adulte consacrent la prise en compte de la subjectivité individuelle, que traduit particulièrement le dispositif Retravailler attentif, nous le disions, aux questions de reprise de confiance en soi ainsi qu'à la vie personnelle des femmes souhaitant reprendre une activité professionnelle, cette vie professionnelle conditionnant très largement l'espace de leurs possibles au vu de la prégnance des rôles de mères et d'épouses qui leurs sont encore largement

---

<sup>130</sup> Comme l'indique Évelyne Sullerot : « J'expliquais ce que je voulais faire : leur offrir un sas entre la vie du foyer et l'entrée en formation professionnelle ou en emploi, une période courte comportant plusieurs phases et se terminant par "une orientation professionnelle". Chaque fois je m'entendais répondre : "L'orientation professionnelle pour adultes n'existe pas". Donc, pas de rubrique, pas de ligne budgétaire, pas de reconnaissance possible, pas de conventions. » (Sullerot, 1996, p. 9)

assignés. Cependant, cette considération pour la subjectivité individuelles se veut également conciliée avec des objectifs de juste répartition des places (par-delà son genre, son handicap ou son niveau de formation initial) et de distribution efficace des postes, l'enjeu productif, s'il est modéré par le contexte de reprise économique, n'en demeurant pas moins central dans les politiques de formation<sup>131</sup> et d'orientation développées dans les années 1970.

Ainsi, c'est au gré de l'émergence de problèmes d'orientation professionnelle touchant des publics spécifiques et mettant en jeu des problèmes tout aussi particuliers, mais aussi par l'entremise d'« entrepreneurs de morale » (Becker, 1985) telles Geneviève Latreille<sup>132</sup> et Evelyne Sullerot, que l'orientation professionnelle continue émerge progressivement, bénéficiant également d'un contexte donnant prise aux velléités éducatives, populaires et démocratiques qui sourdent dès le début du siècle.

À côté de la hausse de l'âge scolaire obligatoire relevant d'autant l'âge moyen d'entrée sur le marché du travail, progresse l'idée selon laquelle les périodes d'éducation et de formation ne seraient pas réservées aux enfants et aux jeunes, mais pourraient concerner tout individu, jeune ou adulte, actif.ve occupé ou en recherche d'emploi, qualifié ou non. Cette transformation des temporalités professionnelles et de formation a des répercussions directes sur la manière d'envisager l'orientation professionnelle, entre autres. La distribution sociale des postes, des places et des métiers tend, à partir des années 1960, à être appréhendée de manière plus dynamique et itérative, et non plus seulement comme une phase temporaire au cours de laquelle les flux d'adolescent.es seraient répartis dans une structure des emplois donnée à l'avance et relativement stabilisée dessinant simultanément toute une gamme de qualités professionnelles qu'il s'agirait de repérer et de mettre en correspondance avec ces emplois. Le cas de Retravailler illustre particulièrement ce changement, le marché du travail étant largement à conquérir pour les femmes.

De surcroît, cette période voit disparaître la notion d'aptitude et émerger celle de qualification en tant qu'ordonnateur des hiérarchies et des qualités professionnelles. De par son caractère « multifacette » (Oiry, 2005, p. 14), la qualification est cependant plus complexe à définir, soulevant des débats théoriques quant à sa dimension individuelle ou organisationnelle et aux possibilités de la définir objectivement<sup>133</sup>. Plus qu'une variation lexicale, ce sont également

---

<sup>131</sup> À l'instar de la politique de promotion sociale, nous l'avons vu, mais aussi du système de formation professionnelle

<sup>132</sup> Rappelons que c'est à son initiative qu'ont été créés en 1973 les Cellules d'Accueil d'Information et d'Orientation, devenus Services Communs Universitaires d'Information et d'Orientation (SCUIO) en 1986.

<sup>133</sup> Un débat illustré par exemple par l'opposition entre Naville et Friedmann. Si, dans un premier temps, tous deux s'accordent sur le caractère individuel de la qualification (Friedmann, 1964 ; Naville, 1956), Friedmann change

leurs usages qui distinguent la qualification de l'aptitude, particulièrement quant à la définition de grilles de rémunérations associées aux niveaux de qualification. Si l'aptitude n'a guère été utilisée comme un moyen de définition des rémunérations, elle n'en a pas moins permis de légitimer la hiérarchie des postes auxquels sont associés des niveaux de salaires. Surtout, quand l'aptitude, de par sa définition biologisante tendait plutôt à n'être qu'un médium permettant la description de qualités requises par différents métiers d'exécution, afin de mettre en relation des jeunes d'origine populaire avec des filières d'apprentissage<sup>134</sup>, la qualification repose bien davantage sur l'éducation laquelle devient formation au gré de sa mise en relation étroite avec l'emploi tout particulièrement à partir des années 1970. En effet, comme l'explique Lucie Tanguy, « au terme d'un ensemble d'opérations sociales de définition et de codification, des phénomènes jusqu'alors perçus comme distincts et sans liens nécessaires et systématiques comme l'éducation et l'emploi ont été mis en relation au moyen d'outils toujours en usage : les nomenclatures de niveaux de formation » (2014, p. 373). Or, « ces nomenclatures reposent sur les postulats suivants : la qualification est au fondement de la hiérarchisation des emplois et la formation est au fondement de la hiérarchisation des qualifications » (*ibid.*). En effet, le succès de la qualification ne peut être distingué de l'émergence de la croyance selon laquelle la formation, initiale comme continue, permettrait la résolution des problèmes d'emploi et des besoins de rehaussement du niveau de la main d'œuvre par le biais de la désormais fameuse « relation formation-emploi ». Simultanément, la qualification bouscule le référentiel du diplôme – déjà mis en cause par les tenants de la théorie de l'aptitude – au nom de la nécessité de trouver un système de repérage des qualités professionnelles qui ne soit pas seulement fonction de l'ordre scolaire mais tienne davantage compte des réalités productives. Ces processus, multiples et largement en construction, sont cependant percutés et accélérés par la crise économique qui se fait jour à la fin des années 1970. Si c'est sur la formation que la majorité des initiatives publiques et privées tendent à se focaliser, la crise de l'emploi, comme toute crise, nous l'avons vu, favorise la résurgence de préoccupations en matière d'orientation, qu'il s'agisse de fluidifier les transitions sur le marché du travail ou au sein du système de formation qui se déploie à cette période. Il s'agit donc de voir dans quelle mesure ces transformations impactent l'orientation professionnelle et surtout, dans quels objectifs et sur

---

rapidement de position et défend alors l'idée que « la qualification n'appartient plus à l'homme, elle appartient au poste de travail » (Friedmann et Reynaud, 1958, cité par Oiry, 2005, p. 15).

<sup>134</sup> Ce malgré le fait que le projet social originel défendu par les psychophysiologues visait à appliquer une répartition de l'ensemble du travail selon les aptitudes individuelles.

quelles bases celle-ci se reconfigure en plein déclin de l'approche par les aptitudes vis-à-vis de laquelle, le modèle éducatif avait déjà commencé à prendre ses distances.

## Conclusion

Au terme de ce chapitre, trois modèles d'orientation professionnelle successifs apparaissent nettement, se plaçant de manière variable sur le plan dessiné par les trois points cardinaux de l'orientation professionnelle repérés : le système productif, la structure sociale et l'individu-sujet. Ce triptyque renvoient directement aux enjeux soulevés par la division du travail, laquelle implique une répartition des postes, des places et des métiers renvoyant deux par deux à des questions de productivité économique, de justice sociale et de respect de la subjectivité individuelle. Ces enjeux apparaissent dès les débuts de l'orientation professionnelle, laquelle se propose de répondre à la question sociale que soulève la division du travail, chaque modèle d'orientation les conciliant à sa manière.

Le premier, que nous qualifions de *modèle psychotechnique* en raison de la prédominance de la méthode éponyme mise au point par les psychophysiologues, propose une méthode originale de résolution de la question sociale par une approche scientifique et positiviste qui simultanément tend à réifier la structure des métiers, en atteste ses deux supports fondamentaux : la théorie de l'aptitude et la méthode des tests. Si ce modèle accorde un certain intérêt à la réussite professionnelle, il n'en néglige pas moins la subjectivité individuelle par la promotion d'une méthode se voulant la plus objective possible afin de concilier au mieux son projet de paix et de justice sociale avec un objectif de préservation de la main d'œuvre et de rationalisation productive de l'usage de celle-ci.

Cependant, l'expansion institutionnelle et pratique de ce modèle est entamée par le déclenchement en 1939 de la Seconde Guerre mondiale qui conduit à la réorientation rapide de l'appareil productif vers une économie de guerre passant au second plan les questions de justice sociale, à la faveur d'un *modèle productiviste*. Si la méthode psychotechnique n'est pas abandonnée, loin s'en faut, elle subit elle une reconfiguration pratique. Les applications en matière d'orientation qui se développent alors sous l'influence d'Alfred Carrard ne retiennent de la psychotechnique que ses aspects les plus dirigistes afin d'opérer un contrôle strict sur la sélection et la répartition de la main d'œuvre, correspondant aux besoins non seulement de la guerre mais aussi à la politique de contrôle de la jeunesse du gouvernement de Vichy, puis aux nécessités de la reconstruction réclamant une formation rapide et optimisée des ouvriers comme de l'encadrement. La question de la subjectivité individuelle est cependant quelque peu

revalorisée dans ce modèle mais à des fins là aussi de rentabilité, la méthode d'orientation développée par Carrard tenant compte du « caractère » de l'individu et notamment de sa malléabilité, de sa capacité à acquérir rapidement des automatismes dans la réalisation de tâches simples et de sa propension à adhérer à l'orientation déterminée, assurant son engagement productif au travail.

La remise en cause d'une organisation du travail aliénante combinée aux aspirations démocratiques qui se font jour à la Libération, conduisent à l'abandon progressif de ce modèle productiviste qui sous bien des aspects peut être considéré comme une dérive autoritaire du modèle psychotechnique. Le rapprochement graduellement opéré entre les questions éducatives et d'orientation, acté par la réforme Berthoin de 1959 établissant un corps de conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, conduit à l'émergence d'un troisième modèle : le *modèle éducatif*. Tirillé par des enjeux de rehaussement du niveau de qualification des travailleuses et travailleurs, de promotion sociale des moins qualifiés et d'émancipation individuelle, ce modèle tend sans doute à être celui qui tente de concilier au mieux les trois points cardinaux de l'orientation. Pour autant, s'il tente d'équilibrer l'importance accordée à chacun de ces trois objectifs, ce modèle ne permet pas de contenir à lui seul l'ensemble des interventions en la matière qui se développent au gré des besoins et demandes sociales d'éducation, de formation, d'information, d'orientation et peu à peu, d'insertion professionnelle. De surcroît, ces besoins ne concernent bientôt plus seulement les jeunes mais aussi les adultes sous l'effet même de la promotion par le modèle éducatif d'une appréhension plus continue des questions d'orientation comme de formation professionnelles ; un mouvement lui-même accompagné par la construction d'un système de formation professionnelle continue des adultes.

Or, ces développements de l'orientation et de la formation professionnelle vont rapidement conduire à la montée en charge de la question de l'autonomie individuelle, favorisant l'émergence progressive d'un quatrième modèle, le *modèle actif*, qui devient effectif avec l'introduction, en 1991, dans le code du Travail d'un droit individuel au bilan de compétences pour tous les travailleurs et travailleuses, occupés ou non.

Au cours de cette sociohistoire de l'orientation, nous avons vu que la psychologie s'est rapidement imposée comme discipline maîtresse dans le domaine, ce qui ne va pas sans tensions quant à ses évolutions internes particulièrement après-guerre : d'une psychophysiologie se distinguant explicitement de la psychanalyse et cherchant à s'émanciper de la philosophie et de la médecine, à une psychologie clinique rompant radicalement avec le paradigme expérimental

de la précédente en revendiquant une attention plus forte au sujet et à ses spécificités en termes non seulement d'aptitudes physiques et mentales, mais aussi à de caractère et de comportement, à l'aide de méthodes reposant davantage sur l'entretien et l'écoute « active » ; en passant également par la psychopédagogie et la psychosociologie. Si le modèle scientifique se maintient, les tests psychotechniques et psychométriques ne disparaissant jamais, cette approche positiviste de la question sociale semble avoir touché ses limites notamment dans son incapacité à imposer réellement une résolution scientifique de celle-ci. Le modèle éducatif participe lui-même de cette remise en question, comme de l'attrait que rencontre la psychologie clinique, en privilégiant un travail sur et avec l'individu plutôt que son examen froid au travers de tests laissant peu de place aux désirs et à la subjectivité individuelle des travailleuses et travailleurs qu'ils soient ou non en devenir. La psychotechnique cède ainsi la place à deux courants qui émanent directement d'elle : l'ergonomie qui propose d'adapter le travail à l'homme ; et le « counselling », ancré dans la psychologie sociale et la psycho-sociologie qui se développent alors, en partie sur les bases jetées par les critiques formulées par Naville, Wallon, Léon et Latreille, et sous l'influence du développement des « relations humaines » importées des États-Unis.

Au total, nous allons le voir, c'est à toutes ces sources que puise l'orientation contemporaine, sans que les professionnel.les ne parviennent toujours à identifier l'origine et le cadre conceptuel des divers outils pratiques et cognitifs qu'ils mobilisent, comme nous le verrons dans le cas du bilan de compétences. Participant d'une histoire des sciences et des disciplines, ce chapitre nous apprend aussi que très tôt la sociologie s'est également mêlée d'orientation, bien que ce secteur d'activité semble régulièrement lui échapper ce qu'indique le type de formation suivi par une majorité de conseillers aujourd'hui encore, la rareté des enseignements de sociologie dans ces programmes, mais aussi le peu de travaux de recherche sociologique consacrés à ces questions, si l'on met de côté les travaux traitant des inégalités d'orientation scolaire. Or, comme l'indique Geneviève Latreille, elle-même titulaire d'une thèse de sociologie, « nous avons tous beaucoup à apprendre des sociologues qui peuvent renouveler notre regard et rendre notre action plus adaptée : mais je crois pouvoir dire sans prétention que nous avons beaucoup à apporter à la sociologie, quand elle nous aura formés, car je connais peu de laboratoire d'observation sociale plus riche que nos COSP où tout le monde vient et se rencontre en vue justement d'une meilleure insertion dans la société tout entière. » (Latreille, 1984, p. 54)

Effectivement, au travers de la mise en évidence de ces modèles d'orientation professionnelle, c'est plus largement la démonstration de l'intérêt d'un tel objet pour la sociologie notamment du travail que nous avons voulu mettre en exergue, par-delà ses atours d'enjeu circonscrit à une discipline, la psychologie, et à un moment, l'entrée des jeunes en fin d'études sur le marché du travail.

De surcroît, la représentation schématique des évolutions de l'orientation professionnelle que nous proposons ne doit pas gommer un phénomène essentiel : ces modèles se succèdent moins qu'ils ne s'irriguent et s'agrègent. Ils sont ainsi autant de strates qui se superposent sans être hermétiques les unes aux autres. À la manière des cernes de bois composant la structure d'un arbre et permettant d'en retracer l'évolution, ces modèles donnent à voir la construction sociale de l'orientation professionnelle, qui porte en elle les traces des faits politiques, économiques, démographiques et scientifiques qui ponctuent cette histoire telle les phénomènes climatiques et environnementaux se lisent dans la coupe transversale d'un tronc.

Comme toute figure idéal-typique, ces modèles schématisés dans la Figure 1 (p. 52) tendent cependant à gommer la complexité réelle de la mise en œuvre pratique de l'activité d'orientation, dont on a pu voir qu'elle était régulièrement sujette à dissensus, en raison d'oppositions théoriques mais aussi professionnelles et politiques. Il nous semble dès lors que par-delà la question des effets des dispositifs d'orientation professionnelle, comprendre la manière dont ils sont pensés, construits et appliqués, cadrés officiellement et mis en pratiques concrètement, préemptés ou contestés par différentes institutions et groupes professionnels, permettra de mettre un peu plus en lumière la part profondément sociale de la structuration professionnelle, des parcours individuels qui la composent et des rapports de travail et d'emploi contemporains.

Enfin, cette socio-histoire de l'orientation professionnelle permet de prendre de la hauteur vis-à-vis d'une appréhension adéquationniste de la relation formation-emploi qui tend à dominer aujourd'hui et selon laquelle il s'agirait d'abord de faire coïncider la formation et l'orientation des individus avec les besoins en emploi. En effet, l'orientation, comme l'éducation et la formation, peut participer tout à la fois d'une démocratisation sociale en travaillant à dénaturer les choix initiaux d'orientation largement influencés par les caractéristiques socio-économiques individuelles ; mais aussi contribuer à la soutenabilité du travail comme de l'emploi (Roux, 2017), en termes de conditions comme de justification. Cette question de la soutenabilité implique ainsi tout à la fois un travail de réflexivité sur ses choix professionnels, les représentations professionnelles associées et le rapport au travail qu'ils contribuent à



construire, afin de favoriser une appréhension éclairée de ceux-ci, mais aussi la mise au jour des ressources personnelles et collectives qui permettent de tenir en emploi et au travail sur le temps long d'une carrière professionnelle.

Dès lors, il s'agit de regarder la manière dont sont saisis et traités ces enjeux dans le cadre d'un dispositif spécifique, le bilan de compétences, lui-même particulièrement nourri à l'origine par l'approche éducative de l'orientation dont nous avons vu qu'elle ambitionne précisément de permettre à l'individu de construire ce rapport éclairé et soutenable à l'emploi et au travail.

## Chapitre 2 – De la création d’un service public d’orientation professionnelle continue au développement d’une politique d’activation préventive : le bilan de compétences

Nous avons fait jusqu’ici le récit de l’émergence de l’orientation professionnelle comme réponse aux problèmes soulevés par la division du travail, notamment en termes de distribution des places, des postes et des métiers. Tout en prolongeant cette perspective, il s’agit désormais de s’intéresser à la manière dont l’orientation professionnelle s’institutionnalise au travers d’une véritable politique d’orientation tout au long de la vie, au-delà de l’espace scolaire. Si le modèle psychotechnique avait déjà pour ambition la mise en place d’un vaste projet d’orientation et de sélection professionnelle à même de soutenir une distribution juste et efficace du travail, il n’est pas véritablement parvenu à sceller sa reconnaissance comme service public. Bien que soutenu politiquement, le modèle productiviste, par sa radicalité potentiellement déshumanisante, a sans doute participé à discréditer l’approche scientifique sur laquelle il s’appuyait lui-même. La première vague de démocratisation scolaire et la politique de modernisation industrielle ont, quant à elles, ouvert de nouvelles opportunités à l’orientation professionnelle. Afin de répondre aux besoins sociaux et économiques qui participent de ces politiques, tout un service public d’orientation scolaire et professionnelle a alors été déployé au sein de l’École. Celui-ci procède à l’intégration des professionnel.les de l’orientation en son sein, leur conférant le statut de corps de la fonction publique tout en limitant leur autonomie notamment par la projection d’un mandat professionnel différent de celui qu’ils et elles revendiquaient. Ces processus, combinés la prégnance accordée à l’information professionnelle et à la prévision économique parallèlement au développement d’une psychologie sociale, ont favorisé l’émergence d’un modèle éducatif d’orientation. Les tenant.es de ce modèle ne se résignent pas à en limiter la portée aux seuls jeunes en cours ou en fin de scolarisation. Proposant alors une approche plus continue des questions d’orientation comme de formation, attentive aux représentations et préférences professionnelles des (futurs) travailleurs et travailleuses, ce modèle résonne avec différentes initiatives et expériences ciblées qui se font alors jour dans ces deux domaines intrinsèquement liés, qu’il s’agisse du développement de

pratiques de formation permanente ou de la création de consultations d'orientation pour les mutilés de guerre et les femmes désireuses de retravailler. Ces initiatives, pour beaucoup militantes, échappent d'ailleurs largement au ministère de l'Éducation nationale comme à ses acteurs et actrices, faute de moyens mais aussi sous le coup d'un relatif désintérêt voire d'une dépréciation des enjeux professionnels et de la prise en charge d'un public féminin (Laot, 2010) ou relevant d'une logique de « deuxième chance » (Neyrat, 2015). Se développant malgré tout, grâce notamment à l'activisme de quelques figures zélées, la formation permanente et l'orientation professionnelle des adultes, vont alors être le creuset de réflexions et de pratiques débouchant peu à peu sur l'élaboration d'un nouveau référentiel politique en matière de formation, d'insertion et d'orientation professionnelles qui va recevoir un écho particulièrement favorable à partir des années 1980, sous l'effet d'une crise économique dont les effets s'avèrent rapidement moins conjoncturels que durables. Ce nouveau référentiel contribue alors à l'émergence d'un quatrième modèle d'orientation professionnelle, le modèle *actif*.

Ce qualificatif fait écho aux politiques d'activation qui se déploient plus tard – au début des années 2000<sup>135</sup> – reléguant la logique d'insertion qui prévalait jusqu'ici en matière d'accompagnement socio-professionnel. En bien des endroits, le modèle actif d'orientation professionnelle nous semble précurseur en la matière, mettant très tôt en son centre l'idée d'un individu acteur de ses choix professionnels. Jean-Claude Barbier propose « de considérer qu'il y a activation quand un lien explicite (réglementaire ou légal) est introduit ou renforcé (réactivé, même, quand il existait) entre la protection sociale et l'activité professionnelle sous tous ses aspects » (Barbier, 2008, p. 168). Il ajoute que « ce qui est nouveau dans l'activation contemporaine, c'est que la liaison (ou son renforcement) donne lieu à une redéfinition critique des programmes sociaux, sous la double justification de l'efficacité et de l'équité, dans le sens d'une préférence systématique accordée à l'engagement des bénéficiaires sur le marché du travail (l'activité) » (*ibid.*). Si le modèle actif que nous repérons est moins directement porté par ce type de critique, il n'en contribue pas moins effectivement à centrer l'attention sur l'engagement des travailleurs et travailleuses sur le marché du travail et dans l'emploi, en s'appuyant notamment sur « trois grands principes présentés par Amparo Serrano Pascual (2007) : une approche individualisée visant l'implication et la mobilisation des "bénéficiaires" ; l'autonomisation des individus favorisant leur participation au marché du travail ; la contractualisation présentée comme le point de départ de la relation de conseil engageant

---

<sup>135</sup> Dont sont emblématiques la création du Plan d'aide au retour à l'emploi et du Projet d'action personnalisé (PARE-PAP) en 2001 (Béraud & Eydoux, 2009) et le passage du revenu minimum d'insertion au revenu de solidarité active en 2009 (Astier, 2015)

moralement le conseiller et son interlocuteur » (cité par Divay & Perez, 2010, paragr. 6). Ces trois principes, nous allons le voir, sont progressivement déployés, les uns après les autres, au gré de la reconfiguration de la politique d'orientation professionnelle. Cependant, à la différence de la majorité des politiques d'activation contemporaines (Balzani et al., 2008 ; Béraud & Eydoux, 2009 ; Lavitry, 2015), le modèle actif d'orientation professionnelle ne repose pas sur des systèmes d'incitation ou de contrôle mais bien davantage sur une logique de motivation subjective et individuelle. De surcroît, bien que d'abord largement appliquée aux chômeurs et chômeuses, le modèle actif d'orientation promeut l'idée d'une activation *préventive* qui vise à transformer les comportements des travailleuses et travailleurs avant même toute privation d'emploi à la faveur de cette préférence systématique pour l'engagement non seulement sur le marché du travail mais aussi au travail. Cette logique préventive se loge notamment dans le développement d'une approche par les compétences reposant elle-même sur une logique de mobilité que le modèle actif se propose de sécuriser tout en la diffusant. De plus, à l'image des trois premiers modèles, celui-ci est amplement irrigué par des pratiques et réflexions menées d'abord en marge des cadres politiques, bénéficiant cependant de certaines proximités.

En effet, au cours du premier chapitre, nous avons observé que les premières législations en matière d'orientation relevaient plus souvent d'un encadrement et d'une extension de pratiques professionnelles et sociales existantes que d'une véritable conceptualisation en amont de leur mise en œuvre. C'est également le cas de la politique d'orientation scolaire et professionnelle développée après-guerre. Ainsi, dressant le bilan des développements de l'orientation depuis les années 1920, Geneviève Latreille souligne « la variété des initiatives soutenues ou reprises ou complétées après coup par le Ministère de l'éducation nationale sans unification véritable des institutions apparues en ordre dispersé et sans idée directrice bien nette » (1984, p. 80). Il en va de même des initiatives sous l'égide du ministère du Travail régissant la formation professionnelle. Si, comme nous l'avons vu, le modèle éducatif d'orientation professionnelle fournit un cadre conceptuel et méthodologique support à son développement, celui-ci n'en voit pas moins la démultiplication de l'offre d'orientation et d'information de manière assez peu coordonnée. Ces initiatives vont à nouveau être reprises et complétées par la création d'un nouveau service public d'orientation professionnelle destinés aux adultes, qu'ils soient en emploi ou qu'ils en recherchent un : le bilan de compétences.

Or, c'est précisément ce dispositif qui au cœur du modèle actif d'orientation professionnelle lequel, dans le triptyque constitué par la structure sociale, le système productif et l'individu-

sujet, tend à se situer du côté de ces deux derniers points cardinaux, à la faveur d'une revalorisation de la subjectivité individuelle, jusque-là plutôt négligée, conciliée avec des problématiques d'emploi et de distribution efficace des postes (cf. Figure 1 : Les quatre temps de l'orientation professionnelle, p. 52). Au cours de ce chapitre, nous souhaitons donc regarder la manière dont, au travers de la création du bilan de compétences, la question d'une distribution équitable des places tend peu à peu à être mise de côté, priorité étant alors donnée à l'individu, institué comme acteur de ses choix professionnels, et à l'emploi, alors que celui-ci se raréfie en proportion de la population active. Pourtant, dans les discours au moins, les enjeux de justice sociale ne disparaissent jamais totalement. Ils sont cependant progressivement rabattus sur la question de l'autonomie<sup>136</sup>, un enjeu qui se trouve lui-même au cœur du modèle éducatif d'orientation professionnelle favorisant ainsi le glissement progressif d'un modèle à l'autre.

Dès lors, il s'agit d'interroger la manière dont est reconfiguré le problème de l'orientation professionnelle dans différents *forum* : un forum expert constitué notamment d'acteur.rices de l'orientation éducative et de scientifiques ; un forum politico-administratif qui réunit des chargé.es de mission de la Direction de la formation professionnelle ainsi que des délégué.es et ministres du Travail ; et enfin un forum que nous qualifierons d'entrepreneurial, où l'on retrouve notamment des organisations syndicales et patronales, mais également des directions d'entreprises. Nous souhaitons ainsi mettre au jour, à travers le cas du bilan, le caractère processuel et interactif de la construction d'une politique ou d'un dispositif public. De surcroît, nous l'évoquons, le bilan se dessine comme un vecteur de transformation du référentiel d'action publique en la matière, par l'introduction d'une approche subjective et personnalisée de l'orientation professionnelle, support au développement de logiques de responsabilisation et d'activation des travailleurs en matière de gestion de leurs carrières, ou de ce que l'on nommera bientôt, leurs *parcours*. Caractérisé par une prise en charge individualisée en vue de favoriser l'autonomie des travailleurs et travailleuses, le modèle actif repose sur – et promeut – une vision dynamique et « flexible » de la structure des métiers, des emplois comme des qualités professionnelles, sous l'effet de la crise du chômage qui se fait jour dès les années 1970, remettant en cause la perception relativement statique de la structure des métiers qui dominait auparavant. Ainsi, il est moins question de lister les qualités et les défauts professionnels des travailleuses et travailleurs afin de les faire correspondre à des emplois et à des postes, eux-mêmes perçus comme agrégats de tâches et d'aptitudes : il s'agit désormais de permettre une

---

<sup>136</sup> Si l'on reprend la lecture proposée par François Dubet (2011), nous passons alors d'une égalité des places à une égalité des chances.

certaine adaptation des travailleurs et travailleuses au marché du travail, et ce à l'aide de dispositifs mobilisables « tout au long de la vie ».

Prolongeant la sociohistoire de l'orientation professionnelle entamée au chapitre précédent, et ici combinée à une approche sociologique des politiques publiques, nous interrogerons la création de ce nouveau service – le bilan de compétences –, avec les outils de la sociologie de l'action publique (Jobert & Muller, 1987). Pour cela, nous mobiliserons des matériaux principalement composés d'études et de rapports publics, complétés par l'analyse des évolutions législatives et des données statistiques disponibles, ainsi que par des données (entretiens, observations) et documents recueillis au cours de notre enquête. La sociologie économique nous offrira également des ressources pour saisir la manière dont un dispositif pensé comme public se voit rapidement appliqué par des organismes tout à la fois publics, parapublics et privés prenant alors la forme d'un « quasi marché » (Nyssens, 2015) en cohérence avec les développements propres du système de formation professionnelle et continue.

Dans un premier temps, nous analyserons la manière dont différentes politiques sectorielles (emploi, formation, éducation, insertion, orientation) se mettent en place et dessinent peu à peu un référentiel commun d'action publique vis-à-vis du problème de la distribution des places, des postes et des qualifications. Si l'orientation professionnelle n'apparaît plus comme la seule ou la principale manière de résoudre les questions posées par la division du travail, elle n'en est pas moins réactivée par la crise économique qui marque la fin des Trente Glorieuses et qui permet simultanément son extension à un public plus large. Un nouveau référentiel d'action publique en matière d'orientation voit alors le jour, en dehors du cadre scolaire et à la faveur d'une liaison croissante avec des questions d'emploi. Dans un deuxième temps nous nous consacrerons à l'analyse de la construction de ce nouveau service public d'orientation professionnelle dédié aux actif.ves, le bilan de compétences. Nous nous attarderons sur l'élaboration de ce dispositif afin de décrire les enjeux et débats qu'il suscite et les rapports de force et de négociation entre les acteurs et actrices des trois forums évoqués. Dans un troisième temps, nous réinscrirons l'émergence de ce dispositif dans les politiques d'orientation et de formation tout au long de la vie qui se construisent au niveau national mais aussi européen. Celles-ci suscitent tout à la fois une puissante revalorisation de ces enjeux mais aussi une démultiplication des formes d'intervention en la matière. De même, elles favorisent l'émergence d'un « quasi-marché » de l'orientation et de l'accompagnement des transitions professionnelles, contre l'idée originelle de constitution d'un service public en la matière.

# 1 L'élaboration d'une politique publique de prise en charge des (dés)orientations et d'un modèle actif d'orientation

À la fin des années 1970, la hausse des restructurations d'entreprises et du chômage mettent à l'épreuve le modèle éducatif d'orientation professionnelle face à ce qui se dessine comme la fin du plein-emploi. Une demande sociale d'aide et d'accompagnement émerge massivement, mettant en tension les principes posés par la formation permanente. Celle-ci, instituée par la loi de 1971, a pour objectif « d'assurer à toutes les époques de sa vie la formation et le développement de l'homme, de lui permettre d'acquérir les connaissances et l'ensemble des aptitudes intellectuelles ou manuelles qui concourent à son épanouissement comme au progrès culturel, économique et social » (Loi n° 71-577 du 16 juillet 1971). Pour autant, les idéaux émancipateurs et démocratiques portés par les révoltes de Mai 68 et par les mouvements d'éducation populaire et permanente s'avèrent de moins en moins accessibles car la raréfaction des emplois tend à mettre les individus en difficulté voire en échec dans la recherche d'emploi et au travail, et ce d'autant plus concernant les moins qualifiés. En 1982 une majorité de la population demeure encore sans diplôme. En effet, d'après les données de l'INSEE, 68% des plus de 15 ans et 54% des actifs âgés de 25 à 54 ans n'ont aucun diplôme ou au mieux le brevet des collèges ; ce chiffre s'élève à 60% pour les employés, à 73% pour les ouvriers alors qu'il tombe à 15% pour les cadres et professions intellectuelles supérieures. De surcroît, les premières enquêtes sur la formation professionnelle continue, à l'instar de la thèse de Claude Dubar (1986), révèlent que les principaux bénéficiaires de cette politique sont les plus diplômés. Ce résultat est régulièrement renouvelé depuis, mettant en exergue, outre un espoir déçu, un phénomène de double peine : les moins qualifié.es tendent à le rester, et sont les premières victimes de la dégradation de la situation économique rencontrant davantage de difficultés à retrouver un emploi comme à se réorienter faute de qualification.

Ce nouveau contexte économique participe donc à replacer la focale sur les questions d'emploi et à raviver le souci d'une optimisation de la relation formation-emploi dont l'adéquation se fait d'autant moins facilement en contexte de pénurie d'emploi. Ainsi, si les objectifs de la loi de 1971 étaient relativement ambitieux, promettant notamment de répondre aux revendications de mobilité sociale exprimées en 1968, ses effets tardent à se faire sentir, situation par ailleurs aggravée par la phase d'épuisement de la croissance économique qui s'ouvre alors. Comme le souligne Claude Dubar, la formation professionnelle et continue « à la française a dû, très vite, s'appliquer dans une conjoncture de crise durable. Cette évolution explique sa liaison de plus

en plus fréquente avec l'emploi, qu'il s'agisse de celui des travailleurs menacés ou licenciés pour cause de reconversion économique, ou de celui des jeunes à la recherche de leur premier travail » (Dubar, 2004, p. 8).

Ainsi, le double constat d'une hausse massive du chômage et de la trop faible qualification d'une part importante de la population, dès lors plus durement frappée par la crise économique, conduit à une démultiplication d'organismes de formation et d'insertion ainsi que de pratiques d'évaluation et d'orientation visant, entre autres, l'accompagnement de parcours professionnels de moins en moins linéaires.

Ce contexte participe alors à la remise en cause du système des diplômes au profit de la valorisation de savoirs pratiques, portée depuis quelques temps déjà notamment par l'éducation populaire, concomitamment à la démonstration faite par Bourdieu et Passeron (1970) de la reproduction sociale que favorise le système en place. Outre les associations d'éducation populaire ou permanente<sup>137</sup>, plusieurs lieux servent de creuset à l'élaboration de pratiques alternatives de formation, à l'instar du CEREQ ou de la CEGOS<sup>138</sup> mais aussi du Centre universitaire de coopération économique et sociale de Nancy plus connu sous l'acronyme CUCES. Le « complexe de Nancy » (Laot, 2014) a en effet été l'un des hauts lieux d'élaboration et de construction de la formation permanente, autour notamment d'une figure phare, Bertrand Schwartz (1919-2016)<sup>139</sup>. Ces endroits s'affichent très tôt comme de véritables laboratoires de l'élaboration de la politique de formation professionnelle continue. Ils nourrissent également le développement d'une approche des qualités professionnelles reposant sur les savoirs pratiques et sur les acquis de l'expérience qui irriguera, nous y reviendrons, le modèle de la compétence, lequel va se poser comme alternative non seulement au référentiel du diplôme mais aussi système de gestion des carrières par la qualification. Ces institutions tiennent ainsi un rôle de premier plan dans l'élaboration du nouveau référentiel des politiques publiques en matière de formation et d'orientation que nous allons analyser dans les pages qui suivent. Si le rôle du CUCES et du CEREQ, entre autres, et de nombre de leurs membres ont été amplement documentés notamment par Lucie Tanguy (1999), Françoise Laot (2014) et Frédéric Neyrat (2015), nous souhaitons pour notre part nous concentrer sur les réflexions, moins connues,

---

<sup>137</sup> Notamment l'association Peuple et Culture, voir Prost (2006) et Troger (1999).

<sup>138</sup> Ou encore de la CEGOS. Créée en 1926, la Commission générale d'organisation scientifique du travail (CGOST) devient ensuite CEGOS pour des raisons pratiques de prononciation. Elle est aujourd'hui l'un des plus grands organismes français de formation professionnelle continue et de conseil aux entreprises.

<sup>139</sup> Ingénieur à l'école des Mines de Nancy, promouvant la création du CUCES dont il devient directeur en 1963, Bertrand Schwartz est également le fondateur, en 1969, de la revue *Éducation permanente*, laquelle un vecteur majeur de diffusion de travaux académiques et professionnels sur la formation et l'orientation.



touchant plus directement aux questions d'orientation professionnelle. Dans un premier temps, nous verrons analyserons la manière dont est reconfiguré le problème de l'orientation professionnelle face à la crise, suscitant le passage du modèle éducatif d'orientation vers un modèle actif. Dans un second temps, nous analyserons les dispositifs et approches qui visent à répondre au problème d'orientation tel qu'il est reconstruit, préfigurant une transformation d'ampleur des manières d'appréhender le travail et les qualités professionnelles.

## 1.1 L'émergence d'un nouveau référentiel d'action publique en matière d'orientation face à la crise

À la fin des années 1970, paraissent trois autres rapports traitant plus ou moins directement de l'orientation professionnelle, en vue notamment de mettre sur pied un nouveau service public en la matière, à même de répondre aux besoins de formation et d'emploi que soulèvent la crise économique : le rapport d'Evelyne Sullerot sur *L'orientation professionnelle et la reconversion des adultes* remis au ministre du Travail et de la Participation en octobre 1979 ; l'audit de Bernard Jouvin, conseiller d'État, missionné par les ministères de l'Éducation et du Travail et de la Participation sur les *Systèmes d'information professionnelle et d'orientation qui existent actuellement au bénéfice des jeunes et des adultes* en octobre 1980 ; un mois plus tard, c'est au tour de Jean-Paul Murcier, juriste et syndicaliste de renom à la CDFT, de remettre au Conseil Économique et Social son rapport portant sur *L'orientation et la reconversion des adultes*<sup>140</sup>. Ces textes éclairent l'état des lieux de la situation et du débat de cette période. En faire l'analyse croisée permet de mettre au jour le substrat d'un nouveau référentiel d'action publique (Muller, 2019)<sup>141</sup> en matière d'orientation professionnelle des adultes. Celui-ci préfigure l'un des dispositifs phares de cette politique, le bilan de compétences et les centres interinstitutionnels chargés de sa mise en œuvre. Il s'agit ici d'adopter une approche cognitive des politiques publiques telle qu'elle s'est développée en France notamment autour des travaux originaux de Pierre Muller et Bruno Jobert (Jobert, 1994 ; Jobert & Muller, 1987 ; Muller, 2005). Cette démarche est largement inspirée des travaux de science politique étatsunienne s'attachant précisément à l'analyse institutionnelle du changement et des transformations de l'action publique, à l'instar des recherches de Peter Hall (1986).

---

<sup>140</sup> N'ayant pas pu accéder à ce rapport dans son intégralité, nous le mentionnerons plus à la marge.

<sup>141</sup> « Le référentiel d'une politique est constitué d'un ensemble de prescriptions qui donnent du sens à un programme d'action publique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs. Il s'agit à la fois d'un processus cognitif fondant un diagnostic et permettant de comprendre le réel (en limitant la complexité) et d'un processus prescriptif permettant d'agir sur le réel » (Muller, 2019, p. 534).

« Selon cette approche, les politiques publiques ne sont pas seulement des espaces où s'affrontent des acteurs en fonction de leurs intérêts, elles sont aussi le lieu où une société donnée *construit son rapport au monde* et donc les représentations qu'elle se donne pour comprendre et agir sur le réel tel qu'il est perçu. Chaque politique passe par la définition d'*objectifs* qui sont eux-mêmes définis à partir d'une *représentation* du *problème*, de ses *conséquences* et des *solutions* envisageables pour le résoudre. La définition d'une politique publique repose sur une représentation de la réalité qui constitue le *référentiel* de cette politique. » (Muller, 2019, p. 533-534)<sup>142</sup>

Ainsi, ces trois rapports commencent par dresser un diagnostic de la situation – une représentation du problème – sensiblement unanime. Celle-ci fait principalement état de la croissance manifeste des besoins d'orientation des jeunes mais surtout des adultes : le nombre des demandeur.ses d'emploi augmente massivement, surtout parmi les actifs et actives de plus de 25 ans. Tout part donc d'un problème d'emploi, ou plutôt, de chômage et de chômage des *adultes*, par distinction notamment de la catégorie des jeunes qui occupe la majorité des réflexions en matière d'emploi, d'insertion, de formation et d'orientation professionnelles jusqu'aux années 1960-70. Ainsi, tout en déplorant l'insuffisance de données sur ces évolutions, notamment longitudinales, Sullerot constate sur la base des chiffrages de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE)<sup>143</sup> et de l'enquête Emploi de l'INSEE, qu'entre 1974 et 1978 « environ un actif sur sept a changé de statut ou d'emploi dans l'année », que « la catégorie "employés" apparaît comme la [catégorie socioprofessionnelle] charnière pour ces mutations », que « l'accès ou le retour à l'activité se font donc de plus en plus par un passage au chômage » et enfin, qu'« au chômage, les durées d'attente pendant la même période 1974-1979, ont également augmenté, et surtout pour les adultes » (Sullerot, 1979, p. 16). De cette représentation du problème à traiter, un certain nombre de conséquences sont tirées à commencer par l'affirmation d'une incontournable généralisation des transitions professionnelles appelant donc la reconnaissance d'un « droit à l'orientation continue » (Murcier, 1980) :

« Très peu de gens pourront, désormais, faire le même métier toute leur vie, ou le faire pareillement. [...] Il faudra être à même d'aider les personnes menacés à évaluer leur potentiel, à mentionner leurs aspirations et leurs contraintes, il faudra donner les informations qui leur permettront, avec ou sans formation, d'accéder à une tâche nouvelle – en un mot les aider à se reconverter, ou tout au moins aider ceux qui ne parviendrait pas d'eux-mêmes à le faire. » (Sullerot, 1979, p. 8).

« Il n'est plus guère envisageable aujourd'hui de choisir un métier pour l'exercer tout au long de sa vie active. [...] Toutes ces réorientations en cours de vie active, les passages qui

---

<sup>142</sup> Souligné par l'auteur.

<sup>143</sup> Créée en 1967, l'ANPE fait paraître en 1974 le premier Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) amené à devenir l'un des principaux instrument de description des métiers utilisé en matière d'orientation.

se multiplient entre les situations d'inactivité et l'exercice d'un emploi, notamment en ce qui concerne les femmes, les difficultés d'insertion sur le marché du travail de jeunes générations à forts effectifs imposent à l'évidence la mise en place d'un système complet d'orientation professionnelle. » (Jouvin, 1980, p. 74)

La nécessité d'un tel système est clairement énoncée dans ces rapports, s'accordant sur le caractère « quasi embryonnaire des actions d'orientation professionnelle au début et au cours de la vie active » (Jouvin, 1980, p. 72) en raison notamment du sous-effectif notoire des professionnels dédiés, un problème récurrent en matière d'orientation professionnelle :

« L'effectif des conseillers professionnels de l'ANPE qui constituent le gros des moyens humains consacrés à "l'orientation professionnelle dans la vie active" n'est que de 554 agents en 1980 pour les un à deux millions de personnes qui selon le rapport Sullerot constituent le public potentiel du service public de l'orientation des actifs » (*ibid.*).

Surtout, les trois rapports affirment que ces besoins ne sont en rien conjoncturels, bien que largement suscités par la crise économique mondiale qui fait suite aux deux chocs pétroliers de 1973 et 1975. Le vieillissement annoncé de la population active des « baby-boomer », l'accélération de l'obsolescence des produits et des techniques tout comme la normalisation et l'extension du travail féminin annonceraient effectivement, selon ces rapports, des besoins croissants en matière d'orientation professionnelle

Le besoin d'une orientation tout au long de la vie et de dispositifs de « recyclage » qui n'était qu'un épiphénomène catégoriel dans les années 1960-70 est ainsi transformé en problème public au gré de la diffusion d'un discours sur l'inévitable généralisation des transitions et reconversions professionnelles, associé à l'idée selon laquelle il n'y aurait ni secteur ni statut protégé. Si la discontinuité de l'emploi et l'accélération des transformations du travail sont décrites dans ces rapports comme inexorables, elles n'en seraient pas pour autant inéluctables en ce sens que l'on pourrait *a minima* en amortir le choc, voire en combattre les conséquences et à long terme, espérer en tirer parti par une transformation des comportements et des représentations du travail seule à même de permettre que ces mobilités ne soient pas subies mais choisies. C'est en effet ce que devrait permettre la mise en place d'un véritable système d'orientation professionnelle rapidement corrélé à l'idée d'accompagner le changement chez les acteurs et actrices du marché du travail eux-mêmes. Cependant, en posant que les individus ne pourront pas faire le même travail toute leur vie durant et qu'ils doivent donc s'y préparer, ceux-ci sont simultanément désignés comme cible d'intervention privilégiée. En effet, bien que la crise économique soit clairement identifiée comme l'élément actif ayant changé la donne du marché du travail, on ne trouve guère de trace d'action ou même de mention des employeurs.

dans ces trois rapports qui focalisent l'attention sur les travailleur.ses. Le cas des stéréotypes relatifs au travail des femmes énoncé dans le rapport Jouvin en donne un bon exemple :

« On peut certes agir auprès du public féminin pour faire tomber le mythe des emplois spécifiquement réservés à ce public ; en revanche l'action d'information est beaucoup plus délicate à concevoir lorsqu'il s'agit d'amener un employeur à passer outre à des réserves qui ne résultent pas uniquement d'une sorte de préjugé anti-féminin. Je me borne donc à signaler ce problème avec l'espoir que l'on saura trouver au niveau régional les solutions appropriées. » (Jouvin, 1980, p. 96)

Ainsi, quand bien même les problèmes d'emploi et d'insertion seraient largement provoqués par des phénomènes exogènes aux individus, c'est bien *auprès* d'eux voire *sur* eux qu'il s'agit d'intervenir, de plusieurs manières. En premier lieu, il semble entendu qu'« il convient [...] de renoncer à l'idée un peu simple suivant laquelle une formation conduit quasi automatiquement à un type d'emploi et à un seul et que l'occupation de cet emploi est immédiatement assurée dès lors qu'on a reçu la formation en question » (Jouvin, 1980, p. 35). Les trois rapports soulignent alors le besoin de mise en place d'un dispositif d'orientation professionnelle qui rationalise le système de formation afin notamment d'éviter les gaspillages humains et financiers, soulignant ainsi « le caractère complémentaire de l'orientation professionnelle par rapport au placement et à la formation professionnelle des adultes [ce qui] confirme que, comme l'a reconnu la loi de 1971 pour cette dernière, l'orientation professionnelle doit être continue » (Murcier, 1980, p. 1991). On retrouve ici, d'une certaine manière, la perspective développée par le psychotechnicien Alfred Carrard (cf. chapitre 1, paragr. 2.2.2, p. 91) dont la méthode de formation professionnelle accélérée visait précisément à user des outils de l'orientation pour maximiser l'intégration des individus dans une formation et en optimiser l'acquisition sur un temps court. Les excès du modèle productiviste sont cependant évacués dans ces rapports où l'accent est mis sur le fait d'éviter les « mauvaises » orientations. La perspective dessinée par les trois rapporteur.rices propose de travailler sur le comportement des individus, par le biais d'un accompagnement par un professionnel de l'orientation :

« Le choix optimal d'une formation est en effet trop complexe pour être assuré par la seule "transparence" du "marché des stages". [...] Comme le relevait Madame Sullerot dans son rapport, un véritable dispositif d'orientation est donc nécessaire en amont des stages de formation. C'est là le moyen d'insérer ces stages dans un projet conscient, continu et volontaire de carrière professionnelle. Il apparaît alors évident que les demandeurs de formation qui sont souvent dans une phase dite difficile de leur carrière (licenciement, reconversion) et dans un état de choc "professionnel et psychologique" doivent recevoir une aide sérieuse de la part d'un service public d'orientation professionnelle. Cette aide leur est nécessaire pour bien délimiter et préciser leur nouveau projet professionnel,

démarche indispensable avant tout choix d'une formation permettant de réaliser ce projet. Or, force est de constater qu'à l'heure actuelle il n'existe pas de véritable dispositif d'orientation vers les formations "permanentes". [...] Le constat qui précède peut paraître sévère et sans nuance. Mais il est le reflet de la situation réelle du dispositif d'orientation professionnelle des actifs dans notre pays qui reste celle d'un dispositif au tout début de son développement et dont la nécessité se situe plutôt dans le long terme par l'amélioration en profondeur de l'attitude des Français vis-à-vis de leur qualification et du "pilotage" de leur carrière que dans une réduction à court terme des tensions sur l'emploi. » (Jouvin, 1980, p. 75-76)

Outre l'articulation forte entre service d'orientation et offre de formation ici affirmée, jouant sur la dimension potentiellement dirigiste de l'orientation professionnelle mise en exergue dans le chapitre précédent, apparaît ici clairement la dimension morale du problème public : les objectifs énoncés se focalisent sur l'amortissement du « choc professionnel et psychologique » de la perte ou du défaut d'emploi et sur la transformation de l'« attitude » des travailleurs dans la gestion de leur carrière.

Pourtant Murcier, Jouvin et Sullerot, n'ignorent rien de la part de déterminisme social et économique des orientations professionnelles, que les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont notoirement souligné peu de temps avant. Ils discutent même ce déterminisme, défendant effectivement l'idée que « cette relative prédestination, si elle est réelle et assez aisément vérifiable au niveau statistique, laisse cependant aux individus une marge de liberté qui ne doit être ni surestimée, ni sous-estimée. C'est dans l'existence de cette marge de liberté et dans la volonté de contribuer à l'accroître qu'une politique d'orientation trouve sa justification et sa raison d'être. » (Jouvin, 1980, p. 9). C'est précisément dans cette « marge de liberté », réelle ou supposée, que prend sens l'objectif d'un « projet conscient, continu et volontaire de carrière professionnelle » et donc d'une politique d'accompagnement à l'*autonomie*.

En posant le respect du libre-arbitre et l'autonomie comme principes et objectifs fondamentaux de tout service d'orientation professionnelle, ces rapports travaillent à ouvrir des possibles professionnels en contexte de crise de l'emploi et, ce faisant, confient une part de la responsabilité de son devenir à l'individu. Ce faisant, un glissement s'opère peu à peu du modèle éducatif d'orientation professionnel vers un modèle actif plus individualisant. En effet, si le premier reconnaissait déjà la nécessité de construire des orientations non seulement consenties mais aussi choisies, le conseiller d'orientation n'en avait pas moins une position et une responsabilité centrale dans ce processus, chargé d'accompagner un véritable travail de déconstruction des représentations professionnelles et de réduire les écarts sociaux en matière

d'information professionnelle notamment. Or, la conception de l'orientation défendue dans ces trois rapports met moins l'accent sur l'action du conseiller, notamment en termes de réduction des inégalités, que sur celle des travailleurs et travailleuses elles-mêmes, renversant la charge de la responsabilité en matière d'orientation. C'est ce qu'illustre la défense par Murcier d'un droit individuel à l'orientation professionnelle continue « qui doit appartenir personnellement à chaque travailleur » (1980, p. 93) et « qui implique de la part du consultant une libre démarche vers le conseiller professionnel, nécessaire à l'établissement d'un rapport de confiance » (*op.cit.*, p. 36). On retrouve également cette dimension activatrice dans la mobilisation par Sullerot de la notion d'« auto-orientation » :

« Il ne faut pas oublier non plus que même quand on décrit le rôle du conseiller et ses types d'intervention, c'est l'individu qui doit demeurer l'objet et le sujet responsable de tout le processus d'orientation. Il ne peut s'agir que de donner à ces adultes les moyens de s'orienter eux-mêmes, il ne peut s'agir que d'auto-orientation facilitée et aidée, et non d'un pilotage autoritaire non plus que d'une assistance créant de la dépendance. » (Sullerot, 1979, p. 32)

En se plaçant dans une logique de recours volontaire et d'autonomisation, les trois rapports mettent à distance la perspective d'un dispositif d'orientation qui agirait à la place des individus, au risque de la « dépendance ». Ils rejettent également l'idée d'un « pilotage autoritaire » de l'orientation professionnelle qui imposerait aux individus des orientations professionnelles qui contreviennent à leurs aspirations. Cependant la perspective adéquationniste n'en disparaît pas pour autant. Les rapports insistent sur l'importance d'une meilleure connaissance du monde de l'entreprise et du marché du travail, du côté des personnes en besoin d'orientation comme des professionnels chargés de les aider à « s'auto-orienter ». Il s'agirait là d'un rapport gagnant-gagnant car « l'absence d'orientation rend plus difficile et plus aléatoire la mise en relation des individus et des emplois et nuit aux deux parties en multipliant les recherches au hasard, les attentes, en fragilisant les plus faibles et en amenuisant leurs chances sans augmenter celles des employeurs de trouver les personnels qui leur permettront les adaptations et mutations nécessaires. » (Sullerot, 1979, p. 25).

Toutefois, les rapports se distinguent quant aux formes que devraient prendre selon leurs auteurs ce système d'orientation professionnelle. Pour Jouvin, l'ANPE doit être l'institution centrale de ce système, étant au cœur de la mise en relation entre offre et demande de travail, les demandeurs d'emploi constituant alors le gros des effectifs. Murcier tient quant à lui à distance l'ANPE comme les centres d'information et d'orientation (CIO) : il souligne

que si l'ANPE a, elle, une approche trop ancrée dans les priorités économiques, ne laissant que peu de marge à l'individu, les seconds méconnaissent trop le marché du travail.

Sullerot et Murcier appellent alors de leurs vœux la création de nouveaux services. Ceux-ci permettraient de prendre en considération les nouveaux défis posés par un public adulte plus large que les seuls demandeur.ses d'emploi. Ils avancent l'idée d'une anticipation et d'une préparation au changement, non seulement face à des enjeux d'emploi, mais également de qualification et d'évolution technique et organisationnelle du travail. En cela, ils soutiennent l'idée d'une orientation que l'on peut qualifier de *préventive* c'est-à-dire se situant en amont de toute rupture professionnelle et reposant sur la promotion d'une gestion stratégique de sa carrière par un individu acteur. En cela, le modèle actif d'orientation professionnelle se situe nettement du côté de l'individu-sujet, l'un des trois points cardinaux du triptyque de l'orientation que nous avons dessiné.

Cependant, notons que ces documents n'évoquent pas encore un rapport désirable et épanouissant au changement. En effet, le besoin d'orientation professionnelle est exprimé très largement en termes de contrainte économique et de manque de qualification, bien que mention soit faite, certes rarement, d'éléments relevant de la subjectivité, tels que les « souhaits » (Sullerot, 1979, p. 25), la « personnalité » (Jouvin, 1980, p. 10), les « désirs » (Murcier, 1980, p. 2)<sup>144</sup>. Ces éléments donnent à voir la tentative d'articulation qui se fait jour entre des objectifs d'emploi et de qualification d'un côté, et de l'autre des éléments relatifs au respect de la subjectivité individuelle. Une fois de plus, les tensions entre les principes trois points cardinaux de l'orientation professionnelle nourrissent directement les formes prises par celle-ci. Surtout, le passage d'un modèle à l'autre, on le voit ici, n'a rien de brutal mais s'opère par des glissements successifs.

Un autre de ses glissements se fait jour dans la promotion de pratiques d'orientation reposant sur une approche plus *globale* de l'individu et de sa situation, une approche que l'on retrouve particulièrement défendue par Bertrand Schwartz (1981) au travers d'un autre rapport traitant lui d'insertion professionnelle et préfigurant la création des Missions locales dont la méthodologie repose centralement sur cette approche globale. Celle-ci, combinée à l'adoption progressive d'une logique d'accompagnement personnalisé ont en point de mire la détermination d'un « projet » individuel. Cette perspective, qui n'est pas sans rappeler la « cité

---

<sup>144</sup> Sullerot regrette d'ailleurs « qu'il n'existe pratiquement guère de tests de personnalité, goûts et aspirations pour les adultes » ce qui est « largement à revoir ou à inventer » (Sullerot, 1979, p. 32), une requête qui trouvera réponse peu de temps après, avec l'importation de méthodes étasuniennes par les entreprises éditrices de tests (voir chapitre 6).

par projet » identifiée par Boltanski et Chiapello (1999), nous la retrouvons tout particulièrement dans le modèle actif d'orientation et dans le type de dispositif dessiné dans la continuité des trois rapports étudiés. On distingue en effet un mouvement connexe à celui au cours duquel la « critique artiste » réclamant authenticité, autonomie et liberté a été absorbée par le capitalisme<sup>145</sup> et adaptée par le management à la faveur d'une responsabilisation et d'une subjectivation individuelles accrues.

## 1.2 La mise en dispositif du nouveau référentiel d'action publique d'orientation professionnelle : approche globale, personnalisation de l'accompagnement et valorisation des acquis de l'expérience

Si la promotion d'une logique de personnalisation de la prise en charge d'un problème public peut sembler paradoxale, elle est justifiée, ici comme ailleurs (Gonnet, 2012), par un souci d'adaptation rationalisée des moyens aux besoins. Selon Sullerot, les besoins sont extrêmement variables et divers, qu'il s'agisse des attentes spécifiques des individus (besoins de formation, licenciements, désirs de reconversion, problèmes personnels, besoins de placement...), de leur situation (en emploi, retour sur le marché du travail, sans formation, avec des enfants à charge...) ou des conditions dans lesquelles ils solliciteraient un tel service d'orientation (démarche volontaire, recommandation, prescription).

En conséquence, « la part des publics susceptible d'une approche homogène paraît en effet faible, et ce serait un gaspillage d'efforts, d'argent et de temps pour les consultants, les conseillers et les services qui les emploient que d'uniformiser les processus. [...] Ainsi, même en tenant compte de la manière la plus réaliste des possibilités et impossibilités dictées par la situation de l'emploi, c'est de la variété des situations, des ressources et des demandes du public que doit procéder la structure d'une politique d'orientation et que doivent se déduire la nature des éléments dont peut se composer le service d'orientation. » (Sullerot, 1979, p. 23-24)

Faire de « la variété des situations, des ressources et des demandes du public » le point nodal de l'action d'orientation ne prend sens que dans le contexte et la structure des représentations sociales contemporaines. Nous avons ainsi montré dans le Chapitre 1 – Des places, des postes et des métiers. Entre science et technique, l'orientation professionnelle pour une juste distribution du travail que jusqu'à l'émergence du modèle éducatif, les conceptions de

---

<sup>145</sup> Comme le résume Anne Querrien : « L'homme ou la femme de la cité par projets est adaptable, flexible, polyvalent, actif, autonome, capable de changement, bref il a toutes les qualités revendiquées par la critique artiste à partir de 1968, qui s'avère donc *a posteriori* comme la meilleure alliée du capitalisme. » (Querrien, 2004, p. 255).



l'orientation professionnelle, comme les pratiques, aussi diverses soient-elles, faisaient peu de cas des situations et préférences individuelles. Ces conceptions et pratiques s'attachaient, en effet, essentiellement au repérage des aptitudes physiologiques et psychologiques des futurs travailleurs et travailleuses, et à leur mise en correspondance avec les exigences et tâches des métiers et emplois existant. Et c'est donc au nom d'une orientation professionnelle, scientifique, objective et juste – en termes de justesse comme de justice – qu'il était fait abstraction des « situations » et des « ressources » socio-économiques des personnes.

Le modèle personnalisé défendu par Sullerot<sup>146</sup> – préfigurant largement ce que sera le bilan de compétences – prend appui sur une approche modulaire de l'orientation professionnelle. Elle identifie ainsi différentes séquences de l'orientation que sont le bilan personnel, l'information professionnelle, le choix et la mise au point d'un plan d'action en conséquence, la préparation à l'emploi (mise à niveau, formation, rédaction de CV...) et enfin le placement. Dès lors, en fonction des besoins des individus, ceux-ci pourraient suivre tout ou partie de ces séquences qu'il importerait d'adapter individuellement. Sur cette base, elle propose quatre formes que pourrait prendre le nouveau service d'orientation, variant d'un dispositif reposant sur un conseiller ou une conseillère autonome à une cellule d'orientation reposant sur l'idée d'un service central au cœur d'un réseau d'institutions – et de services sollicités selon les besoins de la personne.

*ENCADRÉ 8 : QUATRE FORMULES POUR UN NOUVEAU SERVICE D'ORIENTATION SOUPLE – RAPPORT*

*SULLEROT (1979 : 59-64)*

**Formule n°1**, la plus simple : un seul conseiller s'occupe de tous les actes d'orientation de chacun de ses consultants. [...]

**Formule n°2** : Plusieurs personnes s'occupent de l'orientation dans un même service et se divisent les tâches. [...]

**Formule n°3** : Des liaisons organiques existent entre différents services d'une même ville : les bilans sont faits dans un service psychotechnique, les informations dans un centre d'information. Les conseillers en ce cas organisent les démarches et circuits des consultants, comme un médecin envoie son patient faire des examens de laboratoire ou voir une spécialiste. [...]

---

<sup>146</sup> Nous le voyons, à l'image du rôle tenu par Bertrand Schwartz dans le développement des politiques de formation et surtout d'insertion professionnelle, Evelyne Sullerot fait office de figure majeure sur les questions d'orientation professionnelle des adultes, s'appuyant notamment sur l'expérience de Retrouver, dont le caractère précurseur voire fondateur pour le bilan de compétences est reconnu par nombres d'auteurs et d'acteurs de l'orientation (Ardouin & Lacaille, 2012 ; J. Aubret, 2011 ; Guichard & Huteau, 2007).

**Formule n°4** : Il serait intéressant à titre expérimental de mettre sur pied dans certaines grandes villes une Cellule d'Orientation d'Adultes qui offrirait différents services soit à des consultants indépendants venus de l'extérieur de leur propre initiative, soit aux consultants envoyés par des conseillers. Dans ces Cellules d'Orientation, on pourrait trouver : Un module d'évaluation où se feraient individuellement ou en groupe les tests d'aptitudes et de personnalité et les évaluations de niveau général ; Un module d'information avec sessions de groupe, renseignements individuels et salle de consultation [...] ; Un module de recherche d'emploi avec stages très courts de dynamisation et conseil à la recherche d'emploi [...] La possibilité de conventionner des stages de moins de 40 heures devrait exister.

Différents conseillers de différentes Agences, organismes de formation, associations diverses, pourraient envoyer leurs consultants dans cette Cellule d'Orientation pour le seul acte ou les différents actes qui lui sont nécessaires.

Cette formule souple permettrait de traiter de nombreux cas variés. De telles Cellules devraient être créées et gérées par un Comité comprenant des représentants des autorités locales, des administrations, des partenaires sociaux et d'associations à buts sociaux.

Ces propositions donnent clairement à voir qu'aucune solution ne s'impose d'elle-même, ce qui suppose de faire des choix en fonction de différents facteurs. Ceux-ci varient notamment selon le nombre des acteurs et actrices impliquées, les modalités de leur coopération ou de leur autonomie, et leur niveau d'intervention. En effet, différents échelons sont évoqués (le conseiller ou la conseillère, les services d'une même ville, les autorités locales, les partenaires sociaux, etc.) allant plutôt dans le sens de l'inscription territoriale et locale du nouveau service d'orientation professionnelle<sup>147</sup>. La création de ce nouveau service d'orientation professionnelle se situe, on le voit, à l'intersection de plusieurs transformations que rencontre l'action publique en France, accélérées par le contexte de déstabilisation économique.

Au travers des trois rapports ici analysés, comme des formules que propose Sullerot, on perçoit l'ampleur des attentes et la diversité des enjeux que devrait prendre en compte un système moderne d'orientation professionnelle. Celui-ci se base alors sur un amortissement du choc des ruptures professionnelles, sur la facilitation du retour à l'emploi, sur une démarche de formation, et une rationalisation des choix de filière. Ce système veut également favoriser une meilleure connaissance du marché du travail et du monde de l'entreprise, permettant aux individus de gagner en autonomie. Enfin, l'idée que l'orientation ne peut guère s'appuyer sur

---

<sup>147</sup> La réflexion autour de ce nouveau service est effectivement simultanée aux premières discussions qui déboucheront sur la régionalisation de l'action publique en matière de formation professionnelle. Celle-ci sera en effet un des premiers « bloc de compétences » de l'État central à faire l'objet de la politique de décentralisation menée dès les premières années de la présidence Mitterrand. Voir (Casella, 2005, p. 24-25).

des diplômes et des formations validées souvent plusieurs années auparavant est systématiquement évoquée : il apparaît donc nécessaire d'inventer de nouvelles manières de considérer les qualités professionnelles individuelles.

En effet, le développement d'une orientation professionnelle appliquée à un public adulte révèle un problème nouveau, celui de la reconnaissance et de la valorisation de ce qui est appris, développé, et acquis au gré des expériences de travail antérieures et de manière souvent informelle. C'est ainsi la thématique des *acquis de l'expérience* qui émerge, et avec elle le terme de *compétence* qui apparaît plusieurs fois au cours de ces rapports. Ceux-ci désignent des apprentissages et des techniques développées au cours d'expériences professionnelles mais aussi, parfois personnelles. Les trois rapports pointent en effet l'importance d'appréhender ces éléments à des fins d'orientation professionnelle des adultes qui soient en phase avec leurs capacités réelles de travail, plutôt qu'avec une formation initiale plus ou moins obsolète ou une qualification qui ne s'attache guère au travail tel qu'il est réalisé et approprié par le travailleur. Ces propositions s'appuient aussi sur le constat d'un désajustement effectif de la relation formation-emploi<sup>148</sup>. Ainsi, quand pour Murcier, le nouveau système d'orientation doit viser une meilleure « [utilisation de] ses compétences et ses aptitudes » (1980, p. 5), pour Jouvin, « il serait alors préférable de raisonner en termes de niveaux de compétence » (1980, p. 35). Sullerot en appelle, elle, à la reconfiguration plus large des manières d'appréhender le travail et la structure des emplois. :

« [...] on devra de plus en plus se préoccuper des aptitudes et compétences des individus leur permettant de passer sans peine d'un métier à l'autre et rendre les formations plus fonctionnelles pour préparer les changements. Il conviendrait à la limite de ne plus parler de "métier", et cette notion du passé devrait être remplacée par une conception plus nuancée d'activité de production se déroulant dans un certain environnement technique et social – que d'aucuns appellent déjà "filères professionnelles". » (Sullerot, 1979, p. 18)

« Ne plus parler de métier » permettrait donc de développer une approche plus transversale et polyvalente du travail conçu comme plus à même de faciliter les mobilités et transitions professionnelles. Si cette vision semble effectivement porteuse d'un abaissement des frontières et des barrières au changement d'emploi et de travail – permettant par-là aux individus de se reconverter plus facilement –, elle n'en risque pas moins de soutenir un certain émiettement du

---

<sup>148</sup> Un constat qui n'est pas spécifique à la France comme le note Jouvin : « On ne peut qu'être frappé par le fait que, dans un pays comme la République fédérale allemande où le système de formation professionnelle est pourtant fortement charpenté, seulement une personne sur deux exerce le métier pour lequel elle a été formée. Et il est clair que la mobilité professionnelle et la requalification constante par la formation permanente sont des données appelées à prendre une place grandissante dans la vie professionnelle. » (1980, p. 35)

travail (Friedmann, 1964) sous l'effet d'une conception parcellisée des tâches, effective ou non, mais aussi d'une déstructuration de la représentation en métiers au profit d'une conception plus « flexible » du travail. Le thème de la flexibilisation du marché du travail n'advientra que quelques années plus tard sur la scène politique française comme européenne (Freyssinet, 2009). Cependant, ce type de réflexions fournit un terreau favorable au déploiement de nouvelles approches du travail et du marché attendant qui se dessineront avec plus de précision dans les années 1990, à commencer par la formulation d'une doctrine de la compétence<sup>149</sup> que l'on voit émerger ici et qui pose peu à peu « la nécessité du passage à la compétence » par le biais d'un « discours de la contrainte, économique et technologique à la fois » (Neyrat, 2015, p. 52). Cependant, loin d'être foncièrement austère, ce discours, notamment dans la reconstruction qui en sera faite à la fin des années 1990, est aussi « récit joyeux parce que cette mutation obligée est présentée comme riche de promesses » (*ibid.*). Ainsi, « le passage à la compétence [serait] inéluctable du fait d'abord de la crise, de l'entrée en crise des pays industrialisés à partir du début des années 1970, entrée dans une crise particulièrement sévère, qui va être décrite comme une crise de mutation, porteuse de menaces, mais tout autant de perspectives. » (*ibid.*). À la suite notamment de Lucie Tanguy (1999) et de Françoise Laot (2014), Frédéric Neyrat montre combien les espaces et institutions de promotion et de construction des politiques d'éducation et de formation permanentes ont été des laboratoires de la compétence. Il nous semble que sur ce point, l'orientation professionnelle n'est pas en reste et peut elle-même être considérée comme un de ces laboratoires.

En effet, Sullerot n'est pas la seule à porter une vision « souple » et transversale du travail comme des qualités qui y seraient développées. L'objectif fondamental d'une politique d'orientation professionnelle moderne désigné par les trois rapports s'appuie sur deux éléments : le renouvellement des manières de former, d'évaluer et de définir les qualités professionnelles, ainsi que le développement d'outils d'identification et de reconnaissance de ces qualités. Ces objectifs s'inscrivent de surcroît dans une dynamique européenne de circulation de la main d'œuvre nourrissant une réflexion quant à l'harmonisation des référentiels de formation et de qualification<sup>150</sup>.

---

<sup>149</sup> Dans la suite de ce travail, nous distinguerons la « doctrine de la compétence », selon le terme de Jean-Daniel Reynaud (2001) qui renvoie principalement au programme managérial énoncé aux journées de Deauville par le CNPF (1998) et qui continue d'irriguer nombre des discours patronaux et politiques en la matière ; et l'approche par les compétences qui renvoie plus directement aux dispositifs et aux instruments qui participent à la définition des qualités professionnelles en termes de compétences

<sup>150</sup> Cette dynamique débouchera sur la convention de Lisbonne en 1997 et se prolongera *via* le processus dit de Bologne à partir de 1998<sup>150</sup> lequel a contribué à faire de la formation tout au long de la vie et de la mobilité les mots d'ordre des politiques européennes en la matière, dans une logique régulièrement décriée de mise en relation,

Ce faisant, nous l'évoquions, ces rapports introduisent l'idée d'une approche personnalisée de problèmes d'emploi et de travail. Il s'agit alors d'élaborer des réponses concrètes à même de tenir ensemble les différents enjeux auxquels se doit de répondre une « orientation professionnelle active » (Jouvin, 1980, p. 93) selon une expression qui nous semble moins anodine que son unique occurrence dans le rapport le suggère. En effet, tout se passe comme si des problèmes touchant à la vie active devaient en retour favoriser une démarche également active de l'individu, démarche qui sera au cœur de la doctrine de la compétence.

Si ces rapports ne font pas un programme politique, ils contribuent notoirement à dessiner le référentiel d'action publique privilégié en la matière, et participent également à la conception des dispositifs traduisant dans le réel ce référentiel, moins porté par des groupes professionnels qu'émanant d'« en haut ».

En effet, « le référentiel d'une politique est constitué d'un ensemble de prescriptions qui donnent du sens à un programme d'action publique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs. Il s'agit à la fois d'un processus cognitif fondant un diagnostic et permettant de comprendre le réel (en limitant la complexité) et d'un processus prescriptif permettant d'agir sur le réel » (Muller, 2019, p. 534).

Ainsi, ces rapports sont réputés à l'origine de plusieurs dispositifs créés dans la foulée. Le rapport Jouvin, centré sur les jeunes scolarisés<sup>151</sup>, favorise l'émergence d'une logique de projet au sein de l'Éducation nationale, logique qui touche aussi bien les élèves, de plus en plus enjoins à formuler un projet professionnel guidant leurs choix d'options et de filières, mais aussi l'organisation de l'enseignement autour notamment des notions de « projet d'établissement » ou de « projet éducatif ». Le rapport Murcier donne naissance aux Maisons de l'information sur la formation et l'emploi (MIFE) et aux Centres d'animation et de ressources d'information sur la formation (CARIF), les premières à disposition notamment du public, les secondes des formateurs. Enfin, le rapport Sullerot influence tout particulièrement l'expérimentation et la création d'un tout nouveau dispositif, le bilan de compétences, et les centres interinstitutionnels de bilan de compétences.

---

voire de subordination des enjeux éducatifs aux besoins économiques. La convention dite de Lisbonne émise par le Conseil de l'Europe porte sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne. À sa suite, le processus de Bologne vise à faire de l'Europe une économie de la connaissance, dans une logique de compétition économique internationale. Voir Garcia (2009), Iori (2017), Musselin (2009).

<sup>151</sup> À la différence du rapport Schwartz à l'origine de la création en 1982 des Missions locales et des Permanences d'accueil, information et orientation (PAIO), lesquelles s'inscrivent dans la continuité de son investissement pour « penser les liens de complémentarité entre éducation initiale et continue » (Laot, 2019, p. 15). En effet, celles-ci sont centrées sur un public jeune faisant face à des difficultés en matière d'emploi et de formation, et visent à accompagner leur insertion professionnelle et sociale.

## 2 La construction du bilan de compétences : entre politique d'orientation des actifs et politique active d'orientation

Nombre de travaux attestent d'un tournant néo-libéral des politiques publiques à la fin des années 1970 (Jobert, 1994), notamment en matière de politique de l'emploi (Colomb, 2007, 2012). Fabrice Colomb montre ainsi que ce tournant conduit à l'abandon progressif de l'objectif de plein emploi dans les politiques dédiées. Il contribue notamment au développement d'un référentiel gestionnaire dont la légitimité repose sur l'importance des flux comme des stocks de chômeurs et chômeuses qui ne cessent de croître dans les années 1970-80. Cette période donne à voir, comme le montre Colomb, l'émergence d'un référentiel contradictoire en plusieurs endroits. En effet, celui-ci juxtapose plus ou moins adroitement des politiques de protection des chômeuses et chômeurs avec les premiers dispositifs d'incitation typiques des politiques d'activation qui s'affirmeront véritablement dans les années 2000. Ces dispositifs s'inscrivent précisément dans le développement d'une représentation d'un chômeur.se responsable, si ce n'est de sa situation, au moins de son retour à l'emploi. Surtout, l'approche compréhensive qu'il développe donne à voir finement les jeux d'acteur.rices, les univers de sens de ces dernières ainsi que les rapports de forces et les scènes où se confrontent, se débattent et se construisent les politiques publiques. De manière similaire, il s'agit ici de prolonger l'étude de la construction d'une politique publique d'orientation professionnelle par l'analyse des acteurs et actrices qui participent à sa fabrication, comme par la mise au jour des collaborations et des champs de forces qui impriment les dispositifs publics qui en sont issus, à l'instar du bilan de compétences. L'intérêt d'une analyse de ce dispositif, outre la compréhension des modalités spécifiques de sa conception, réside également, selon nous, dans la configuration relativement originale qu'il offre, du moins pour l'époque. Nous verrons donc d'abord que loin d'être un dispositif technocratique conçu uniquement par des hauts-fonctionnaires (forum politico-administratif), le cas du bilan donne à voir un processus d'élaboration d'un relatif consensus avec les actrices et acteurs représentatifs du monde de l'entreprise (le forum entrepreneurial) d'une part, et avec des ceux et celles ayant une connaissance scientifique et pratique des enjeux de l'orientation (forum expert) d'autre part. De surcroît, nous verrons dans un deuxième temps que c'est un dispositif qui donne non seulement lieu à concertation mais aussi à expérimentation, procédé encore relativement rare à l'époque<sup>152</sup>.

---

<sup>152</sup> Car ce n'est que dans les années 2000 que l'expérimentation devient, en France, un outil régulièrement mobilisé dans la perspective de la généralisation d'un dispositif d'action publique (Bureau et al., 2013)

## 2.1 Les acteurs et enjeux de la construction du bilan de compétences : trois forums pour une approche partagée et transpartisane

À l'origine du bilan de compétences, on trouve une véritable volonté politique de renouvellement des méthodes et réponses apportées aux problèmes d'emploi, de qualification et de formation. La très grande majorité des acteurs rencontrés et des témoignages récoltés convergent sur ce point. Face au développement progressifs de pratiques dont les objectifs et méthodes se placent sur un continuum allant de bilans de carrière personnels (à l'occasion par exemple d'un désir individuel de reconversion) à l'évaluation des potentiels pratiquée notamment en entreprise (et visant l'optimisation des ressources humaines à des fins stratégiques), il s'agit tout à la fois de mettre de l'ordre dans ces initiatives et d'apporter une réponse politique aux problèmes qui ont précisément conduit à leur émergence. Le bilan a ceci d'original qu'il fait l'objet d'un soutien politique sur la durée et de la part de tous les ministres du Travail qui se succèdent au fil des années 1980 : de Marcel Rigout, ministre de la formation professionnelle de 1981 à 1984 et membre du PCF, à Martine Aubry, membre du parti socialiste (PS) et ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle de 1991 à 1993 ; en passant par les mandats ministériels de Michel Delebarre (PS) de 1984 à 1986 et de Jean-Pierre Soisson, entre 1986 et 1991. Co-fondateur du Parti Républicain, Jean-Pierre Soisson s'avère être le premier ministre dit « d'ouverture » de la V<sup>e</sup> République lorsqu'il accepte en 1988 de rejoindre le gouvernement Rocard II sous la présidence de François Mitterrand<sup>153</sup>.

Politiquement, tout commence avec les politiques européennes impulsées par la création en 1975 du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) chargé de documenter et de promouvoir les politiques de formation professionnelle en continue en Europe. Peu avant, en 1974, l'Organisation internationale du travail (OIT), votait quant à elle une convention en faveur d'un « congé-éducation » destiné aux travailleurs et travailleuses, notamment salarié.es, mais aussi à celles et ceux ayant perdu leur emploi et aux jeunes en voie d'insertion (Dubar, 2004). De son côté, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) fait état de la création par différents pays de dispositifs nouveaux en matière de formation et préconise le développement de tels dispositifs, d'abord à destination des jeunes mais aussi<sup>154</sup>, progressivement des adultes. Cette impulsion supranationale de

---

<sup>153</sup> Il a auparavant été membre du gouvernement de Valérie Giscard d'Estaing dont il est proche.

<sup>154</sup> Comme l'explique Claude Dubar : « Dans un document paru en 1978, l'OCDE préconise une transformation profonde des systèmes éducatifs pour leur permettre de faire face aux problèmes posés par l'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi. Elle envisage des formules diverses de combinaisons emploi-formation fondées sur

réformes en matière de formation et d'orientation professionnelle favorise sans doute le volontarisme politique français tout en en faisant une question globale, qui dépasse les clivages partisans.

En France, une réforme de la formation professionnelle est amorcée en 1984 par Marcel Rigout. Celle-ci vise notamment à élargir les lois dites « Auroux »<sup>155</sup> de 1982 en y intégrant des droits en matière de formation professionnelle qui, pour le ministre communiste, constitue « une grave question de justice sociale et de démocratie » (Rigout, 1986, p. 6)<sup>156</sup>. Bien qu'il ne constitue par un axe majeur de l'action politique de Marcel Rigout, le thème de la reconnaissance de qualités et de capacités professionnelles non validées par un diplôme émerge, concernant d'abord les jeunes sans diplôme. Ceux-ci constituent effectivement le public prioritaire de la politique d'insertion qui se déploie alors, et dont Bertrand Schwartz est le maître d'œuvre. C'est par ce biais que le terme de « validation des acquis » entre dans la législation<sup>157</sup>.

Prenant ses fonctions en 1984, Michel Delebarre se saisit tout particulièrement de cette question des acquis informels et l'étend aux adultes ayant déjà passé l'étape de la primo-insertion. Entamant un tour des régions suite à sa prise de fonction, il profite d'une journée à Charleville-Mézières dédiée à la reconnaissance et à la validation des acquis pour lancer officiellement sa politique en la matière. Un dossier sur la question est alors confié à la délégation à la formation professionnelle (DFP) dirigée par André Ramoff<sup>158</sup>. Celui-ci s'avère être un acteur central de la mise en œuvre du référentiel analysé précédemment, que ce soit en matière d'action sociale ou de formation professionnelle, avec une volonté et une passion certaines pour le sujet<sup>159</sup>. À partir de 1984, Ramoff met alors en place une équipe en charge de développer cette question

---

l'alternance travail-études, de manière "à augmenter l'employabilité des jeunes" et à développer leur "motivation à l'égard des études". » (Dubar, 2004, p. 77)

<sup>155</sup> Portant le nom du ministre qui les porte, Jean Auroux, ces quatre lois ambitionnent notamment de donner un certain nombre de droits aux travailleurs dans l'entreprise. Il s'agit plus spécifiquement de la loi n° 82-689 relative aux libertés des travailleurs dans l'entreprise (promulguée le 4 août 1982), de la loi n° 82-915 relative au développement des institutions représentatives du personnel (28 octobre 1982), de la loi n° 82-957 relative à la négociation collective et au règlement des conflits du travail (13 novembre 1982), et enfin de la loi n° 82-1097 relative aux comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (23 décembre 1982).

<sup>156</sup> Une obligation de négociation du plan de formation est créée dans ce cadre

<sup>157</sup> La loi 28 du mars 1982 (JO, p. 956) fait suite à l'ordonnance n° 82-273 du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de seize à dix-huit ans une qualification professionnelle et une insertion sociale.

<sup>158</sup> Haut fonctionnaire et conseiller maître à la Cours des comptes passé par la direction de l'action sociale (1974-1981) où il fréquente Bertrand Schwartz (travaillant à ce moment sur les questions d'éducation permanente, en lien avec le Conseil de l'Europe) et participe activement à la mise en œuvre du programme d'insertion des jeunes sans qualification, avant de rejoindre la DFP en 1981 ans.

<sup>159</sup> En témoigne ce que dit de lui Marcel Rigout (1982). Chargée de mission à la DFP, Josette Pasquier « rend un très grand hommage à un homme, André Ramoff, qui était le délégué à la FP à l'époque, qui était ce qu'on appelle un grand commis de l'État, humaniste, qui dirigeait son administration comme une administration de mission en faisant confiance aux gens qui travaillaient pour lui » (Congrès dédié au bilan de compétences en 2006).



des acquis de l'expérience, laquelle rencontre assez peu d'enthousiasme au départ, comme le raconte Bernard Liétard, qui hérite du dossier (cf. Encadré 9) :

« Donc Ramoff qui était le délégué à l'époque a cherché des volontaires [i.e. pour prendre en charge le dossier sur les acquis]. Mais il n'y en avait pas. D'ailleurs, un de mes collègues qui dit "c'est un dossier barbe-à-papa pour un chargé de mission babacool !" J'avais déjà la barbe [rit]. Il dit "parce qu'il y a les qualifications, il y a les diplômes point. Tout ça c'est pipeau, le portefeuille de compétences, les acquis, le bilan... pfff ! À quoi ça sert quoi ?". Et il n'était pas le seul. Mais bon c'est symptomatique... Mais bon pour une fois on ne s'est pas battus pour un dossier donc ma collègue et moi on a pris le dossier et je l'ai piloté jusqu'en 91 à la DFP. » (Entretien avec Bernard Liétard, 16 février 2018<sup>160</sup>)

Bernard Liétard et Josette Pasquier, chargés de mission à la Délégation de la formation professionnelle, acceptent donc de prendre en charge le dossier « reconnaissance et validation des acquis » qu'ils vont porter jusqu'à la création de deux dispositifs voulus complémentaires : le bilan de compétences et la validation des acquis.

*ENCADRÉ 9 : JOSETTE PASQUIER ET BERNARD LIÉTARD, DEUX PARCOURS DE MILITANT.ES DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE*

Militante CFDT<sup>161</sup> au ministère de l'Éducation nationale, Josette Pasquier a consacré toute sa carrière aux thématiques de l'orientation et de la reconversion professionnelle, son mari ayant lui-même été directeur technique du Centre Inffo, organisme dédié à la centralisation des informations sur la formation professionnelle. Dans le cadre de ses activités syndicales, elle travaille notamment sur des cas de reclassement massifs comme elle l'explique lors de son intervention au Congrès des 20 ans du bilan de compétences en 2006 : « Donc moi j'avais personnellement été très sensibilisée parce que j'avais travaillé avant auprès des mineurs de Decazeville... ça a déjà été évoqué. J'avais aussi travaillé beaucoup auprès des jeunes agriculteurs qui, emportés par l'exode rural, ne pouvaient pas rester dans l'exploitation et se retrouvaient en usine à Citroën, chez Renault et qui se demandaient comment utiliser leur savoir-faire, leur capital. Et en plus, avant j'avais travaillé... j'avais créé à l'Onisep un département qui s'occupait de l'information sur les métiers. Donc j'étais quand même assez sensible à toutes ces questions. »<sup>162</sup>. Suite à son passage à l'ONISEP, Josette Pasquier rejoint la DFP sous la délégation d'André Ramoff et intègre la mission « information, documentation et audiovisuel » avant de passer en 1989 sur la mission « questions internationales » où elle reste jusqu'à son départ en 1991. Elle reprend alors des fonctions à la CFDT notamment sur des questions de formation à l'échelle européenne, mais également en tant que membre du département des ressources humaines.

<sup>160</sup> Seul le nom de Bernard Liétard n'a pas été anonymisé dans les extraits cités dans ce chapitre.

<sup>161</sup> Confédération française démocratique du travail.

<sup>162</sup> Ayant récupéré la vidéo du congrès, cet extrait est transcrit par nos soins.

Bernard Liétard quant à lui s'est formé à la psycho-sociologie et a démarré sa carrière comme inspecteur au sein de l'Établissement Régional de l'Éducation Professionnelle<sup>163</sup> de l'Académie de Paris, dont le rôle est d'organiser et de promouvoir les formations continues à l'échelon régional. Il est notamment chargé de la mise en œuvre de la loi du 3 décembre 1966 faisant de la formation professionnelle une obligation nationale, puis de la loi de 1971 mettant en place le système de formation professionnelle continue. Il rejoint ensuite pour six années Uniformation (organisme paritaire collecteur agréé des entreprises de l'économie sociale, de l'habitat social et de la protection sociale) comme directeur de la formation avant d'arriver à la DFP en 1984. En tant que chargé de mission à la DFP de 1985 à 1991, il intervient sur les dossiers traitant de la « reconnaissance et validation des acquis » et de la « formation des formateurs ». Suite à son passage à la DFP, il continue à promouvoir les dispositifs auxquels il a contribué, et plus largement la politique de formation continue et la reconnaissance des acquis. Il y contribue également comme chargé de cours en sciences de l'éducation à l'université Paris V d'abord, puis comme maître de conférences au CNAM dans le cadre de la chaire de formation des adultes (dont Pierre Caspar est titulaire), ainsi qu'à l'université de Genève ou à l'occasion d'interventions auprès de professionnels ; mais aussi par une activité éditoriale importante, analysant les pratiques et les politiques publiques en matière de formation. Contributeur régulier des revues *Actualité de la formation permanente* et *Éducation permanente*, il a également codirigé plusieurs ouvrages à l'usage des professionnels (Besnard & Liétard, 2001 ; Liétard, 2014, 2017 ; Liétard et al., 2017) et numéros de revue traitant de reconnaissance des acquis et de formation (J.-P. Aubret et al., 2007 ; Perker et al., 1996 ; Y. Schwartz et al., 1998). Enfin, il a brièvement dirigé la collection « Acteurs de la formation » aux Éditions Entente, laquelle fait notamment paraître l'ouvrage de Sylvie Boursier, exerçant au centre de formation de l'ANPE, sur *L'orientation éducative des adultes* (1989). Issu du domaine de la formation, il navigue ainsi entre l'administration d'État, l'université et les milieux professionnels de la formation et de la validation des acquis.

Si Josette Pasquier atteste d'un parcours de militantisme au sein de la CDFT, sur des questions de formation et de reconversion notamment, Bernard Liétard peut, lui, être considéré comme militant de la reconnaissance et de la valorisation des acquis, n'ayant par ailleurs jamais eu d'engagement politique spécifique : « moi je ne fais partie d'aucun parti et si je devais choisir un parti, je serais En Marche plutôt [rit] » (Entretien du 16 février 2018).

Ce dernier commentaire contribue à inscrire Bernard Liétard dans une « troisième voie » politique, à l'instar de nombre des acteurs et actrices de la formation permanente notamment, travaillant à conjuguer éducation, promotion sociale et modernisation économique dans une conception relativement pacifiée et transpartisane des rapports sociaux de travail (Neyrat, 2015 ; Tanguy, 2001 ; Troger, 2001). Cette conception harmoniciste se retrouve d'ailleurs tout au long de l'histoire de l'orientation, que l'on pense

---

<sup>163</sup> Les EREP sont remplacés en 1972 par les délégués académiques à la formation continue (DAFCO)

au projet psychophysiologique qui ambitionnait de régler la question sociale et les conflits opposant patronat et classe laborieuse par une distribution du travail et une sélection professionnelle scientifiques, ou que l'on considère le parcours et la vision portée par l'une des figures centrales de l'orientation éducative, Geneviève Latreille, ancrées dans un certain christianisme social.

S'ils sont régulièrement cités comme étant « le papa et la maman »<sup>164</sup> du bilan de compétences, Josette Pasquier et Bernard Liétard sont loin d'avoir travaillé seuls. Ils ont impulsé, avec le soutien de Ramoff, une dynamique collaborative ancrée dans leurs parcours propres, se faisant les passeurs notamment entre le forum politico-administratif auquel ils appartiennent, et les forum entrepreneurial et expert respectivement (cf. Figure 2, p. 171) :

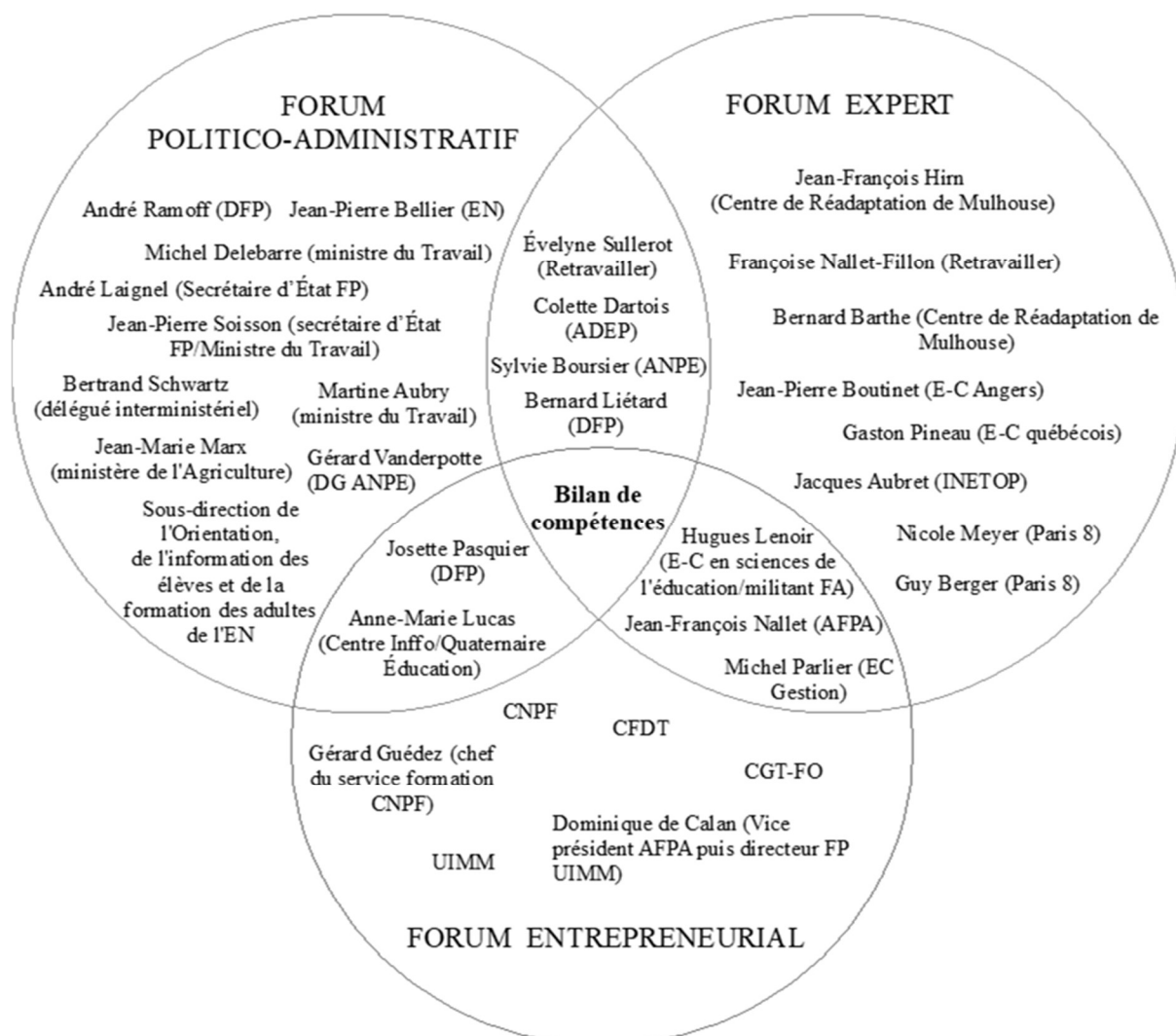
« On avait un cadre qui était très important mais on avait aussi pris un mode de fonctionnement stratégique qui était d'aider les gens à se rencontrer : ceux qui venaient des différents ministères, les patrons et les syndicats... on essayait d'être un lieu neutre où les gens pouvaient échanger. On appelait ça, le début de nos réunions de travail, on appelait ça le « troc de trucs » où chacun annonçait ce qu'il faisait. Dans ces groupes de travail, il y avait toujours un noyau dur bien sûr c'était l'Éducation, l'AFPA, l'ANPE et l'Agriculture. Et puis autour d'eux, on faisait venir... donc ça c'était dans les années 82-83, donc on avait un groupe de travail tous les 3 mois, on faisait un compte-rendu qu'on faisait valider par les participants à la séance suivante. [...] Et petit à petit, on a fait progresser l'ensemble des participants qui étaient autant publics que privés, vers le concept de bilan de compétences et surtout de centres de bilan de compétences. Et c'est en 85 qu'on a eu l'ensemble des partenaires qui se sont mis d'accord sur la mise en place de l'expérimentation des centres de bilan de compétences. Et c'était quand même une expérience qu'on a arraché un petit peu mais c'était avec les gens de Champagne-Ardenne, du centre de réadaptation de Mulhouse, les gens de Franche-Comté, Bourgogne, tous les gens qui ont travaillé là-dessus, que ça a pu se faire. » (Josette Pasquier, 20 ans du bilan de compétences, 2006)

Se dessinent ainsi clairement les trois forums identifiés. Le schéma suivant donne un aperçu des différents acteurs et actrices qui composent ces forums, bien que non exhaustif. Il s'agit essentiellement d'un outil de repérage pour le lecteur ou la lectrice, permettant également de donner à voir la diversité des acteurs et actrices intervenant dans la création de ce dispositif d'action publique.

---

<sup>164</sup> C'est ainsi qu'ils sont présentés au congrès des 20 ans du bilan de compétences qui démarre précisément par un récit de la création du bilan, par l'un puis l'autre de ses « parents ». Ceci traduit également un certain rapport affectif au dispositif qui n'est pas sans fondement, nous le verrons ci-après, plusieurs de ses contributeurs originels s'en souvenant avec attendrissement et enthousiasme vis-à-vis d'une période d'innovation politique jugée particulièrement stimulante.

Figure 2 : Les forum de la construction du bilan de compétences et leurs acteurs et actrices



D'abord, le « noyau dur », le forum politico-administratif réunit « ceux qui venaient des différents ministères » et les membres de la Délégation à la formation professionnelle, laquelle intègre également des cadres de « mission », moins familiers des rouages technocratiques, en témoigne les cas de Josette Pasquier et Bernard Liétard. Deux autres personnes s'avèrent être des figures centrales de ce forum : Jean Pierre Soisson (présenté plus haut) et Jean-Pierre Béliet. Celui-ci est inspecteur général de l'Éducation nationale<sup>165</sup> et succède à Bernard Liétard à la DFP en portant le bilan à l'issue de son inscription dans la loi en 1991. Jean-Pierre Soisson, est, quant à lui, régulièrement considéré comme le « père politique » du bilan (Ardouin et Lacaille,

<sup>165</sup> Actuellement en charge de la mise en place du corps unique de psychologue de l'Éducation nationale.

2012, p.7) puisqu'il l'a fait advenir politiquement<sup>166</sup>. Le principal objectif de ce forum est de faire advenir une politique d'orientation professionnelle qui permettent de soutenir et de fluidifier les transitions professionnelles notamment en appuyant celles-ci sur la mise en valeur et la reconnaissance d'autres qualités professionnelles que celles validées par système scolaire (les diplômes) et le système productif (les qualifications).

La formation professionnelle étant un domaine traditionnellement cogéré avec les partenaires sociaux, « les patrons et les syndicats » composent quant à eux le forum entrepreneurial. En effet, la formation professionnelle est un domaine très tôt investi par les organisations syndicales et patronales, du fait de l'enjeu qu'elle représente pour les travailleurs comme pour les employeur.ses. C'est ainsi l'un des domaines donnant très tôt lieu à l'établissement d'Accords Nationaux Interprofessionnels (ANI) sur la base de négociations entre acteurs sociaux, influant très largement sur la politique menée ensuite. Les entreprises prennent également part à la construction des politiques en la matière, participant au financement de la formation professionnelle et continue des travailleurs de manière directe (*via* notamment le plan de formation) ou indirecte (obligation financière recueillie par des organismes agréés eux-mêmes), mais aussi à la diffusion des informations et à la stimulation de la demande de formation. De surcroît, elles jouent très tôt un rôle essentiel dans l'organisation de la formation professionnelle dans le cadre par exemple de centres de formation d'entreprises (Quenson, 2012). Ce second forum est donc composé notamment des syndicats, acteurs représentatifs du monde du travail (la CFDT, la CGT et FO), et des organisations patronales (tout spécifiquement le CNPF et sa branche la plus active en matière de formation professionnelle, l'UIMM). S'il s'agit sans doute du forum qui, comparativement aux deux autres, mène le moins de réflexions approfondies en la matière, il n'en participe pas moins activement à la construction de la politique publique d'orientation professionnelle et à la construction du dispositif de bilan. L'objectif défendu par ce forum est plus débattu, comme nous le verrons lorsque nous nous pencherons sur la construction de la loi sur le bilan de compétences. En bref, quand le patronat industriel notamment souhaite pouvoir user de dispositifs d'évaluation des qualités professionnelles afin d'opérer une sélection des meilleurs « potentiels » à promouvoir, les syndicats de salariés, et notamment la CFDT, défendent davantage l'idée d'un droit permettant aux salarié.es de réfléchir à leur orientation professionnelle indépendamment ou du moins, parallèlement aux stratégies et besoins propres de l'entreprise.

---

<sup>166</sup> Même si c'est Martine Aubry qui, lui succédant, au ministère du Travail, fait voter la loi.

Enfin, le troisième forum est le forum expert. Il est composé des « participants [...] autant publics que privés » évoqués par Josette Pasquier, mais aussi des professionnel.les qui font déjà l'expérience de pratiques d'orientation, d'évaluation et de bilan, soit « les gens de Champagne-Ardenne, du centre de réadaptation de Mulhouse », etc. Parce qu'il prend une place toute particulière dans l'élaboration du bilan de compétences, ce qui s'avère relativement inédit dans la conception des politiques publiques à cette période, c'est celui que nous souhaitons présenter le plus en détail afin de rendre compte de la connaissance fine que les acteurs de ce forum ont en la matière, connaissance souvent hybride, entre science et pratique

Nombre de travaux en sciences sociales s'attachant à l'analyse de la construction des politiques publiques identifient un forum scientifique composés souvent d'économistes (Colomb, 2007 ; Fouilleux, 2000 ; Jobert, 1994 ; Sarfati, 2017) ou de chercheurs issus d'autres disciplines comme la psychiatrie dans le cas des politiques de lutte contre la pédophilie (Boussaguet, 2008). Or, dans le cas présent, il paraît plus difficile d'identifier un forum proprement scientifique. En effet, nous l'avons vu, l'ancrage disciplinaire de l'orientation professionnelle est pluriel et surtout, celle-ci est pour partie ancrée dans des pratiques et réflexions se tenant à distance du champ scientifique. Bien que la psychologie domine, la diversité de ses courants internes offre des nuances et divergences non négligeables. Bien qu'il ne soit pas absent des réflexions menées sur le bilan, l'INETOP qui détenait jusque-là un quasi-monopole dans la conception des pratiques d'orientation a quelque peu perdu de sa centralité, au gré de la remise en cause des méthodes psychotechniques entre autres. Surtout, les réflexions sur le bilan ne se limitent pas au champ de l'orientation, puisque celui-ci prend forme dans une réflexion globale sur la formation continue et les acquis de l'expérience d'un côté et sur l'emploi et la gestion des ressources humaines de l'autre. Ces deux perspectives suscitent alors l'intérêt de deux disciplines naissantes, les sciences de l'éducation, mais aussi, plus rarement et plus tardivement les sciences de gestion. Surtout, les acteurs de ce forum, aux différentes formations disciplinaires, n'ont pas tous une pratique scientifique et ceux qui parmi les universitaires participent à ce forum, interviennent également souvent dans différents organismes publics ou privés à côté. En effet, de tout temps l'orientation professionnelle a été à être un domaine de circulations régulières entre la science et la pratique, ce qui peut sans doute être rattaché à ses origines expérimentales.

À l'inverse, nous ne repérons pas non plus la constitution d'un forum proprement professionnel, à la différence de ce qu'observe Laurie Boussaguet (2008) sur le terrain des politiques de lutte contre la pédophilie. Bien que des professionnel.les de l'orientation investissent son

développement politique, il n'existe pas de mouvement coordonné de professionnels de l'orientation ou du bilan défendant par exemple une certaine définition du problème à résoudre ou de ce qu'il faut faire pour y répondre. Cette relative absence de coordination professionnelle est là une autre des spécificités de ce domaine de l'orientation professionnelle, nous l'avons vu dans le chapitre qui précède<sup>167</sup>. Cependant, malgré cela, un relatif consensus s'établit au sein de ce forum autour de la nécessité de promouvoir une nouvelle approche des qualités professionnelles des travailleuses et travailleurs permettant à ceux-ci d'opérer de véritables choix d'orientations et d'évolutions professionnelles qui respectent leurs préférences subjectives, leur offrent de mobiliser leurs qualités propres et singulières et leur permettent de nourrir un rapport au travail plus épanouissant.

Ces trois forum vont alors être mobilisés à différents niveaux de la construction du bilan de compétences. Ainsi, quand le forum entrepreneurial n'interviendra véritablement qu'au moment de la discussion de la loi, le forum expert est lui sollicité dès le début et notamment à l'occasion des travaux préparatoires à l'expérimentation du dispositif que souhaite mettre en place la DFP. En effet, l'une des originalités de ce dispositif d'action publique est qu'il est l'un des premiers à faire l'objet d'une expérimentation. Or, ce n'est qu'une vingtaine d'années plus tard que le recours à cette méthode se généralise en France, *via* notamment les politiques sociales et de jeunesse (Bureau et al., 2013). Comme le montre Jules Simha (2015), l'émergence des expérimentations sociales comme instrument d'action publique instituée légalement dans les années 2000 ne doit pas faire oublier l'histoire de son développement, faite de moments. Le cas du bilan de compétences donne à voir l'un de ces moments.

*ENCADRÉ 10 : AU CŒUR DE LA CONSTRUCTION DU BILAN, LE FORUM EXPERT : ACTEURS ET ACTRICES  
MAJEURES.*

Afin de préparer l'expérimentation du bilan de compétences que Josette Pasquier et Bernard Liétard souhaitent mettre en place, un comité de pilotage est créé réunissant notamment des représentant.es des ministères du Travail, de l'Éducation nationale, de la DFP ainsi que des personnalités extérieures à l'instar d'Evelyne Sullerot. Parce qu'il gère l'enseignement agricole, le ministère de l'Agriculture est également partie prenante de ce comité. Il est représenté par Jean-Marie Marx. Son parcours est exemplaire des circulations entre forums expert, entrepreneurial et politico-administratif, en témoigne son passage dans de nombreuses institutions dédiées. Ingénieur des ponts, des eaux et des forêts (IGPEF), Jean-Marie Marx a par la suite été directeur général adjoint (2000-2008), puis directeur général

---

<sup>167</sup> Et nous montrerons dans la deuxième partie de la thèse qu'il n'en va guère différemment concernant le bilan de compétences.

délégué, de l'ANPE (2008-2009), et conseiller de Martine Aubry (ministre de l'Emploi de 1997 à 2000). Il a également dirigé l'Agefatoria, un organisme paritaire collecteur agréé (OPCA) des industries alimentaires, de la coopération agricole et de l'alimentation de 2009 à 2012. Il co-dirige, entre autres, un rapport publié en 2010 et intitulé *La formation professionnelle des demandeurs d'emploi*. Il rejoint ensuite l'APEC, qu'il dirige à partir de 2012, et se voit confier le 23 juillet 2013 par Michel Sapin, alors ministre du Travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, la présidence de la concertation quadripartite sur la mise en œuvre du Compte personnel de formation (CPF). En 2018, il devient ensuite haut-commissaire aux compétences et à l'inclusion par l'emploi.

Le comité de suivi de l'expérimentation du bilan de compétences est complété par un groupe de travail, mobilisé dès les premières expérimentations en 1984 jusqu'au vote de la loi sur le bilan de compétences en 1991, et réunissant notamment au sein de la DFP, des acteurs et actrices de ce forum expert. Le projet de ce comité est de documenter l'expérimentation, de capitaliser les expériences et les pratiques, et d'imaginer des outils dédiés. La coordination de ce rapport d'évaluation de l'expérimentation est confiée à Jean-François Hirn et Bernard Barthe. Tous deux travaillent au Centre de réadaptation professionnelle de Mulhouse. À leurs côtés, le comité réunit Bernard Liétard, Josette Pasquier, Evelyne Sullerot, Françoise Fillon-Nallet (membre du bureau de l'Union nationale des associations Retravailler, en prenant la direction en 1998) et Colette Dartois, autrice d'un rapport sur les Services d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes en Europe pour la Commission des Communautés européennes (1981) et membre de l'Agence nationale pour le développement de l'éducation permanente (ADEP). De 1971 à 1991, elle est chargée de doter l'Éducation Nationale d'instruments susceptibles de répondre aux besoins nés de l'obligation faite aux entreprises de former leurs personnels. À partir de 1994, Colette Dartois préside l'association CQFD – Conseil, formation, développement et qualité dont l'objectif est de répondre aux besoins des entreprises sur le plan des compétences nécessaires à leur fonctionnement. Le comité de travail sur l'expérimentation du bilan de compétences sollicite également plusieurs chercheurs et chercheuses à qui sont commandées des études sur la reconnaissance des acquis, les pratiques et les outils en la matière afin de nourrir notamment l'expérimentation du bilan. Docteure en sciences de l'éducation, directrice pendant près de 30 ans du service de la formation permanente de l'université Paris 8 et co-fondatrice en 1981 d'une revue sur les *Pratiques de formation et analyses*, Nicole Meyer rédige la plupart de ces travaux. Elle collabore notamment avec Guy Berger, psychologue et philosophe de formation, assistant au laboratoire de psychologie de l'enfant de la Sorbonne dans les années 1960 où il rencontre notamment Antoine Léon. Guy Berger est considéré comme l'une des figures majeures du développement des sciences de l'éducation. Il participe à la fondation de l'université de Vincennes qui deviendra Paris 8, créant au sein de cette dernière le laboratoire de sciences de l'éducation. Gaston Pineau est une autre des figures de cette toute jeune discipline qui investit dès ses débuts les questions d'orientation professionnelle. Il prend également part aux réflexions sur le bilan,



Bernard Liétard le présentant d'ailleurs comme « un vieil ami ». Son parcours a ceci d'intéressant qu'il est marqué par une ascension professionnelle notoire, nourrissant ses travaux.

Ouvrier agricole durant les premières années de sa vie active, Gaston Pineau est également, durant sa jeunesse, un membre actif du mouvement catholique international pour la paix Pax Christi. S'investissant au retour de son service militaire en Algérie dans une association d'échanges internationaux, il nourrit l'idée de faire des études académiques. Son choix se porte sur les sciences de l'éducation, rejoignant alors l'une des premières promotions de la discipline à la Sorbonne, à une période où celle-ci est très largement appuyée sur la psychologie. À l'issue, il devient conseiller d'orientation pour adultes en 1968, dans l'un des premiers services dédiés, au CUCES de Nancy. Parallèlement, il poursuit ses études en doctorat et rédige une thèse sous la direction de Joffre Dumazedier, consacrée aux *Rôle et système nouveaux en éducation. Approche systémique d'un service universitaire d'éducation permanente* (1973). Recruté par l'université de Montréal au Québec, il participe à des groupes de recherche expérimentant des méthodes innovantes en matière d'orientation professionnelle telles que l'Activation du développement vocationnel et personnel, ou les histoires de vie, dont Pineau devient rapidement l'un des plus grands promoteurs. Il joue effectivement un rôle essentiel dans l'importation des savoirs et des travaux qui se mènent au Québec, véritable creuset de réflexion et de fabrication d'outils et de méthodes en matière d'orientation professionnelle des adultes. De retour en France, Gaston Pineau participe à la fondation du laboratoire et du département de sciences de l'éducation de Tours, tout en contribuant au développement des travaux et pratiques de validation des acquis de l'expérience, étant l'un des soutiens actifs de la loi sur la Validation des acquis de l'expérience votée en 2002.

Par-delà la diversité des acteurs du forum expert impliqué dans l'expérimentation du bilan, une véritable dynamique l'anime, dans une volonté d'innovation et de collaboration.

Ainsi, s'appuyant sur un diagnostic relativement consensuel de la situation de l'emploi et des besoins sociaux en matière d'orientation<sup>168</sup>, nettement posé par les trois rapports précédemment étudiés, le bilan de compétences s'avère être un dispositif porté par une volonté politique forte alliée à la mobilisation ici centrale d'un forum expert, ce qui en facilitera l'acceptation et la mise en œuvre. Une des caractéristiques notables de ce dispositif tient au fait qu'il apparaît, dès l'origine, comme à même de dépasser les clivages et querelles partisans, bénéficiant sans doute de la démarche de construction de compromis qui tend à marquer les politiques de formation professionnelle plus généralement (Tallard, 2011). Ainsi, c'est sans heurts majeurs que débute la construction du bilan de compétences, à la faveur de la mise en place d'espaces de

---

<sup>168</sup> Ce qui vaut d'ailleurs pour la plupart des lois sur la formation professionnelle continue entre 1959 et 1993 qui, pour Jacques Commaille « apparaissent au moment de leur adoption comme une consécration légale d'une nécessité économique, sociale et culturelle » (2001, p. 35)

concertation entre les forum politico-administratif et experts. Dès lors, il s'agit de porter l'attention sur la forme précise prise par le dispositif au gré de ces concertations, et les objectifs qui lui sont attribués vis-à-vis notamment des logiques portées par les deux forum ici centraux. Ceci permettra ensuite de mettre en lumière la résurgence de tensions, au moment de la transformation de l'expérimentation en loi, liées notamment aux interventions du forum entrepreneurial.

## 2.2 De la reconnaissance des acquis de l'expérience au bilan de compétences : l'institutionnalisation d'une gestion individualisée, externalisée et responsabilisante des parcours professionnels

Nourries par les pratiques diverses d'orientation professionnelle dont rend compte le forum expert, les premières expériences de ce qui est alors nommé bilan d'expériences personnelles et professionnelles apparaissent dès 1984. Elles sont formalisées par la circulaire n°36 du 14 mars 1986 relative à la mise en œuvre de l'expérimentation d'une dizaine de centres de bilans d'expériences personnelles et professionnelles, encourageant la pluralité des structures. À peine trois mois plus tard, le 30 juin 1986, une note technique<sup>169</sup> complète la circulaire et substitue à l'expérience la compétence sans rien dire des raisons de cette substitution laissant à penser qu'une certaine équivalence est établie entre ces deux termes<sup>170</sup>. Le bilan devient donc dans ce texte « de compétences personnelles et professionnelles ».

Par ailleurs, cette note technique précise que « le Centre de Bilan est l'expression d'un projet interinstitutionnel dont la délégation régionale à la Formation Professionnelle, l'ANPE, L'AFPA et l'Éducation nationale sont les principales parties prenantes ». Ceci ferme alors la porte à d'autres structures, et notamment aux Maisons de l'information sur la formation et l'emploi (MIFE)<sup>171</sup>, qui s'appuient sur les collectivités territoriales, et notamment les conseils régionaux ; ce en pleine phase de décentralisation dont la formation professionnelle est l'un des premiers secteurs à faire l'objet. C'est donc exclusivement sur des institutions d'État que prend

---

<sup>169</sup> Note technique du 30 juin 1986 du ministère des Affaires sociales et de l'emploi, délégation à la Formation professionnelle, sur "*l'expérimentation des Centres de Bilans d'expériences personnelles et professionnelles*", in Bulletin de liaison n°86/18.

<sup>170</sup> Nous verrons dans la troisième partie de la thèse, qu'en pratique, les praticiennes de bilan tendent effectivement à mettre en équivalence ces deux termes à la faveur d'une présomption de compétences fondée sur le fait que les individus reçus ont des expériences à leur actif.

<sup>171</sup> Alors même que Josette Pasquier en est référente au niveau de la DFP. Dans sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation, intitulée *Orientation professionnelle des adultes et relation éducative. La pratique des Maisons de l'information sur la Formation et l'Emploi* (2001), Anne Berjon documente la construction et l'étonnante absence d'articulation de ces deux dispositifs que sont le bilan et les MIFE.

appui l'expérimentation du bilan de compétences et des centres dédiés, négligeant cependant l'échelon territorial. Le choix est alors fait de créer de nouvelles structures appuyées sur organismes existant déjà mais vis-à-vis desquelles les centres de bilan se distinguent rapidement en formant des équipes séparées communiquant peu avec l'institution d'origine. Les quinze Centres interinstitutionnels de bilan d'expérience personnelle et professionnelle créés sont situés dans dix régions<sup>172</sup>, et près de la moitié d'entre eux s'appuient sur un GRETA<sup>173</sup> de l'Éducation nationale. Ainsi, bien que les centres de bilan soient, dans les textes, placés sous l'égide de trois institutions afin de favoriser une approche conjointe et interministérielle des enjeux d'orientation, en pratique c'est l'Éducation nationale qui prend rapidement une place dominante dans le dispositif. Ceci peut se comprendre à l'aune de l'antériorité dont elle bénéficie en la matière avec notamment ses conseillers d'orientation scolaire et professionnelle et ses centres d'information et d'orientation. De surcroît, l'Éducation nationale garde la tutelle de la majorité des diplômes, ce qui lui confère une place centrale vis-à-vis du bilan de compétences dont il est attendu qu'il optimise le recours à la formation. En effet, le préambule de la circulaire d'expérimentation donne au bilan pour objectifs de « favoriser la naissance de la demande individuelle ou collective de formation » et de « garantir aux bénéficiaires de la formation la reconnaissance de ce qu'ils ont acquis ». Le maintien d'une articulation forte entre orientation et formation consacre l'idée véhiculée depuis la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, selon laquelle la formation protège du chômage et de l'exclusion sociale. Surtout, le bilan se dessine ici comme une courroie de transmission entre, d'une part, la politique de formation professionnelle et, d'autre part, celle de valorisation des acquis. C'est en effet la perspective tracée par Josette Pasquier dans un article portant sur l'évaluation de l'expérimentation, issu de journées d'études coorganisées par le Centre Inffo et la DFP en 1988, journées qui font l'objet d'une restitution la même année au travers de deux numéros de la revue du Centre Inffo, *Actualité de la formation permanente* :

---

<sup>172</sup> En détail, les quinze centres sont répartis comme suit : en Alsace, l'Association pour la Réadaptation et la Formation Professionnelle de Mulhouse, qui jouera un rôle de leader dans le groupe expérimental ; en Bourgogne, l'ANPE de Chalons sur Saône ; en Bretagne le GRETA de Rennes ; dans la Région Centre, l'AFPA de Bourges ; en Ile de France, le GRETA de Créteil, le GRETA de Sarcelles, l'AFPA de Stains ; en Limousin, une association Centre de Bilan de Limoges ; en Lorraine, le CAFOC de Nancy ; en Midi-Pyrénées le GRETA de Castres et l'ANPE de Toulouse ; dans le Nord-Pas de Calais, l'ANPE de Dunkerque ; en Poitou-Charentes, l'AFPA de La Rochelle et l'ANPE de Poitiers ; en Rhône-Alpes, le GRETA de Saint-Etienne.

<sup>173</sup> Le GRETA est un groupement d'établissements de l'Éducation nationale réunissant les lycées d'un territoire qui réalisent des formations pour adultes dans tous domaines professionnels. Ces établissements adhèrent alors au groupement, le GRETA, qui mutualise les ressources et compétences de ces établissements et construit une organisation administrative et pédagogique capable de concevoir et gérer les formations. Chaque groupement est piloté par un conseil inter-établissements. La présidence du GRETA est assurée par un des chefs d'établissement membres du groupement. Le recteur de chaque académie définit la carte des GRETA, c'est-à-dire leur nombre et leurs zones d'intervention.

« Plusieurs constats sont à l'origine de l'expérimentation des centres interinstitutionnels : ainsi la qualification d'une personne ne recouvre pas exactement les titres et diplômes obtenus et les compétences professionnelles développées dans l'emploi ou la fonction exercée ; elle est beaucoup plus large. La négociation avec l'employeur, avec l'ANPE, avec un organisme de formation, de la prise en compte de l'expérience professionnelle ou des acquis de formation non sanctionnés par un diplôme, n'est possible que si on peut en justifier. Les acquis de compétences et de capacités justifiés par des formations reçues ou des emplois exercés vieillissent s'ils ne sont pas réactualisés ou entretenus, d'autres peuvent émerger à travers l'expérience professionnelle ou l'expérience de vie sociale, il faut donc pouvoir prendre la mesure des apprentissages comme des désapprentissage à un moment donné. » (Pasquier, 1988, p. 32)

Le bilan porte ainsi l'idée d'un service public d'orientation professionnelle des adultes articulé au système de formation professionnelle continue et d'information attendant. Il propose de favoriser l'évolution professionnelle et la promotion sociale mais aussi de fluidifier le marché du travail qui seraient endigués par le défaut de qualification d'une part importante de la population active et par le faible recours des moins qualifiés à la formation ; ce par la mise en valeur des acquis informels issus principalement d'expériences de formation et de travail, dans un premier temps du moins. Cette perspective concilie donc tout à la fois les objectifs du forum expert et ceux du forum politico-administratif.

Sous l'influence de travaux en psychologie et en sciences de l'éducation portés par un certain nombre d'acteurs et d'actrices du forum expert (cf. Encadré 10, p. 174), une véritable politique de reconnaissance des acquis émerge avec le bilan. Celui-ci est en effet articulé à la Validation des acquis professionnels et personnels (VAPP) créée en 1985 également par Liétard et Pasquier. Ce dispositif permet ainsi aux personnes qui souhaiteraient reprendre une formation sans avoir validé le niveau inférieur requis pour y entrer d'obtenir un accès dérogatoire. C'est donc un dispositif à double détente qui est mis en place, visant moins un public sans qualification que des salarié.es en position intermédiaire – en termes d'âge comme en termes de situation professionnelle –, comme l'indique Bernard Liétard :

« À l'époque, on rêvait, on disait "c'est pour les gens du milieu le bilan de compétences" c'est-à-dire qu'il y a des gens qui sont très adaptés, qualifiés, on chasse même leur tête, et puis il y a les pauvres gens qui sont marginaux. Heureuse entre guillemets la jeune femme migrante, handicapée, monoparentale, etc., etc. parce que toutes les offres de formation dans une médiation sociale, elle les a. Donc les plus oubliés, et Josette partage avec moi ce point de vue, c'est les gens du milieu : pas assez adaptés pour qu'on chasse leur tête, pas assez handicapés pour qu'on s'en occupe. Et c'était ça l'idée. » (Entretien avec Bernard Liétard, 16 février 2018).

Ciblant un public peu qualifié mais inséré, le bilan se positionne à mi-chemin entre une forme de traitement social du chômage et les enjeux d'exclusion sociale (Demazière, 1989). Il étend, pour la première fois, les dispositifs d'accompagnement à l'ensemble des actives et actifs, justifiant que soient mises à contribution, au moins dans les textes, différentes institutions, chacune experte de publics et de problèmes spécifiques :

« L'élaboration d'un projet professionnel ou d'un projet de formation nécessite de faire appel, le cas échéant, autant aux spécialistes de l'emploi qu'à ceux de la formation. La pratique de bilans ou d'évaluations est développée par l'APEC, l'ANPE, l'AFPA, l'Éducation nationale comme par des organismes privés de conseil avec des objectifs et des méthodes différentes et pour des publics spécifiques à chaque institution. C'est ainsi que s'est amorcée l'idée d'expérimenter des lieux uniques où des spécialistes apporteraient leurs savoir-faire combinés au service des adultes désireux de chercher une identification et une mesure de leurs compétences. » (Pasquier, 1988, p. 31)

Cette expérimentation se veut ainsi innover non seulement par une démarche interinstitutionnelle, associant les différents ministères garants des systèmes de formation et de qualification. Ces deux perspectives ouvrent donc à des collaborations entre différents métiers et acteur.rices de la formation et de l'emploi qui n'est pas sans rappeler la proposition de création de Cellule d'orientation professionnelle qu'Evelyne Sullerot avait imaginée.

En effet, l'expérimentation des centres de bilan prévoit qu'ils se constituent en lieux-ressource, créant et animant des espaces de rencontre et de documentation, à l'aide de personnel dédié, travaillant également à l'agrégation d'informations sur le marché du travail local. En tant que lieux-ressource, il est également attendu que des temps de travail soient consacrés par les équipes à la réflexion sur les méthodes du bilan, voire sur la mise au point d'outils. Des conseiller.ères en formation continue des GRETA, des psychotechnicien.nes de l'AFPA, des conseiller.ères d'orientation psychologues des CIO, et des conseiller.ères professionnels de l'ANPE sont ainsi détachés de leurs institutions d'origine pour participer aux expérimentations du bilan d'expériences personnelles et professionnelles. En suivant une démarche qui prend appui sur des professionnel.les intervenant déjà en cette matière, ceux-ci sont sollicités pour imaginer de nouvelles manières d'orienter en s'appuyant notamment sur les regards, les approches et les méthodes des uns et des autres. Le choix des trois institutions partenaires (AFPA, CIO et ANPE) repose en effet précisément, selon la circulaire de 1986 cadrant l'expérimentation, sur la volonté de prendre appui « sur des structures existantes, disposant déjà d'une équipe compétente dans le domaine des bilans et des évaluations ».

« Laurent Palmade : Le centre interinstitutionnel de bilan de compétences, c'était l'idée de l'interinstitutionnel, du regard pluriel... Oui oui c'était... ils avaient pensé le modèle organisationnel en tout cas, et il y avait même à l'époque, ce qui a complètement disparu [...], une enveloppe de l'État qui servait à animer des centres de ressources. Donc j'ai été pilote d'un de ces centres de ressources. Et du coup c'était un lieu de professionnalisation permanente, où privé comme public se rencontraient et voilà on bossait, ça bossait !

Enquêtrice : Des centres de ressources vraiment dédiés au bilan de compétences ?

Laurent : Ah oui. Donc on avait... on avait même un temps plein qui ne travaillait que là-dessus et qui animait des réunions d'intervention. [...] Moi je l'ai vécu, j'ai monté des [Centres interinstitutionnels de bilan de compétences], ce n'était pas simple de voir débarquer des CIO, des gens de l'AFPA, des gens de l'Educ...

Enquêtrice : ANPE ?

Laurent : Oui ANPE, il y avait l'ANPE aussi à l'époque ! Hannn ! Le truc quoi ! Pour arriver à ce que tout ce monde-là se parle... Mais comme il y avait cette envie collective de travailler... » (Entretien avec Laurent Palmade, ancien conseiller en formation continue, chef de projet au fond paritaire de sécurisation des parcours professionnels, 15 juin 2016)

Si comme en atteste cet extrait, les collaborations interprofessionnelles sont, au départ du moins, loin d'être évidentes du fait de cultures professionnelles et institutionnelles distinctes, les résultats tirés de ces expérimentations sont unanimes pour saluer la démarche interinstitutionnelle et interministérielle, véritablement innovante et stimulante pour les professionnels comme pour le public reçu. C'est notamment ce que souligne le rapport de synthèse de l'expérimentation rédigé en 1987 par Jean-François Hirn et Bernard Barthe (1987b), œuvrant tous deux au Centre de réadaptation professionnelle de Mulhouse qui abrite l'un des quinze centres expérimentaux :

« Cette approche a pour effet de "gommer" en partie les particularismes propres aux pratiques et aux différentes équipes intervenantes. [...] Le départ de l'expérimentation a été quelque peu laborieux, la volonté de coopération interinstitutionnelle n'est pas apparue évidente à tous dans un premier temps. Néanmoins, la "montée en charge" a été régulière et presque tous les centres ont atteint, vers le printemps 1987, leur rythme de croisière. [...] Les apports de l'interinstitutionnalité sont unanimement reconnus. » (Hirn, 1988, p. 36-37)

Une autre des originalités de ce processus d'expérimentation tient à la forme de l'évaluation. Si les évaluateurs de politiques publiques et d'expérimentation sont, depuis la systématisation de la méthode, majoritairement des consultants appartenant à diverses organisations publiques comme privées ou des universitaires (Simha, 2018), en l'occurrence le processus d'évaluation est confié à des évaluateurs non seulement internes à l'expérimentation mais aussi relevant du forum expert<sup>174</sup>. De plus, ce rapport général s'appuie d'une part sur les rapports de chaque

---

<sup>174</sup> En effet, si le choix d'évaluateurs internes n'est pas rare à l'époque, ceux-ci sont le plus souvent haut-fonctionnaires et dotés d'instruments économiques d'évaluation (Simha, 2015).

centre expérimental (Barthe & Hirn, 1987a), et d'autre part sur une enquête par questionnaire passée auprès des 1650 personnes accueillies par les centres de bilan au cours de l'expérimentation et ayant donné lieu à la réalisation de 1332 bilans complets et finalisés.

En phase avec le contexte dans lequel intervient le bilan et les problèmes auxquels il souhaite répondre, cette enquête révèle que 60% des participant.es sont demandeur.ses d'emploi (17% ayant été orientés vers le bilan par un agent de l'ANPE), des femmes (59%), « ont un niveau inférieur ou égale au niveau V » de formation – soit inférieur au baccalauréat –, et enfin, que « l'âge moyen ressort à 30 ans, la tranche d'âge de 30 à 35 ans étant la plus représentée » (Hirn, 1988, p. 35). De surcroît, si moins de la moitié (41%) des participant.es ont amorcé la démarche de bilan de leur propre initiative, ce chiffre a cru au gré de l'expérimentation ce qui laisse à penser que, malgré la nouveauté du dispositif, il répond à de réels besoins. Le ciblage du dispositif semble en tout cas être respecté ici, en phase avec les besoins définis dans les rapports Murcier, Sullerot et Jouvin, comme avec la manière dont ses concepteur.rices l'imaginent. Josette Pasquier note néanmoins que « l'expérimentation a été insuffisante par rapport à la population des salariés » et « qu'il importe que les centres de bilan puissent [les] accueillir plus largement » (Pasquier, 1988, p. 34). En effet, ceux-ci apparaissent bien, dès l'origine, comme une cible prioritaire confirmant la logique préventive que nous repérons. Par ailleurs, l'enquête révèle qu'à l'issue du bilan, un tiers des participant.es sont en formation et 24% retrouve un emploi, ce qui semble satisfaire aux objectifs en la matière. En revanche, le rapport d'évaluation met en exergue l'absence d'intérêt des participant.es pour la démarche de reconnaissance et de validation des acquis, alors même que c'est l'un des enjeux centraux du dispositif :

« En fait, les objectifs initiaux étaient très rarement exprimés de manière claire et pouvaient être multiples. Dans l'ensemble, les centres constatent que la première demande est le plus souvent l'expression d'un besoin de conseil professionnel et d'orientation. Elle est beaucoup plus rarement exprimée en termes de reconnaissance d'acquis scolaires ou professionnels. Les demandes de "validation" ont, quant à elles, semblé quasi-inexistantes. » (Hirn, 1988, p. 35)

Josette Pasquier note elle aussi que « pratiquement aucune opération de reconnaissance des acquis repérés et évalués dans le centre de bilan n'a été signalée dans les systèmes de formation » (Pasquier, 1988, p. 33). La reconnaissance des acquis semblent donc relever moins d'un besoin exprimé et constaté que d'une innovation issue des analyses produites par les forums expert et politico-administratif, encore peu assimilée par les professionnel.les. Ces éléments attestent du fait que le bilan est conçu comme un outil de diffusion d'une telle logique et donc de transformation des modalités de définitions des qualités professionnelles par le bas,

puisque c'est bien aux individus que cette démarche est proposée. Il semble alors attendu des travailleuses et travailleurs qu'ils contribuent eux-mêmes à la reconfigurations des pratiques de jugement à des fins de recrutement ou de promotion interne en faisant valoir des qualités que les employeur.ses ignorent pour l'heure. Les risques d'une telle logique en termes de responsabilisation individuelle nous semblent ainsi se faire nettement jour ici.

Le principal moyen proposé pour faciliter la mise en relation des acquis avec les attendus des employeur.ses et donc travailler avec eux l'intégration d'autres éléments de jugement des qualités professionnelles semble alors être la mise au point de référentiels :

« Il y a pénurie d'outils en France en matière de référentiels d'emploi et d'instruments de mesure de la transférabilité des acquis professionnels d'un secteur à l'autre de l'économie ou d'un emploi à l'autre. [...] Les centres de bilan ont signalé aussi des manques en outils d'évaluation des capacités professionnelles des salariés ou des anciens salariés de faible niveau de qualification. Actuellement, on possède essentiellement des référentiels de diplôme, et il n'y a pas de référentiel d'emploi sur lesquels salariés et patrons s'accorderaient sur un descriptif minimum, un profil d'emploi avec les capacités et les compétences qui y sont liées. » (Pasquier, 1988, p. 34)

Ce manque d'outils opérant pour permettre une véritable démarche de reconnaissance des acquis en phase avec le réel de l'emploi et du travail, et l'absence de demande d'un tel service auraient alors favorisé le développement d'une approche plus personnelle notamment par l'exploration de soi. En effet, d'après le rapport de synthèse de l'expérimentation « cette forme d'approche globale et centrée sur la personne a émergée des pratiques expérimentales en tant que préalable à l'étape de reconnaissance » au travers notamment d'une démarche « de réassurance personnelle exprimée par un besoin de mieux se connaître dans sa dimension personnelle, relationnelle, culturelle ». Qu'ils soient réels ou interprétés comme tels par les professionnel.les, ces besoins ont alors notamment suscités « dans un premier temps [...] des pratiques peu délimitées d'investigation psychologique » (Hirn, 1988, p. 36). Le développement de ces pratiques est sans doute renforcé par le fait que malgré la logique interinstitutionnelle promue, censée permettre une certaine pluridisciplinarité, les professionnel.les chargés de la mise en œuvre de l'expérimentation s'avèrent partager un ancrage disciplinaire et méthodologique commun, la psychologie. En atteste le cas relaté par un directeur de centre de bilan ayant participé aux expérimentations en tant que conseiller d'orientation détaché par l'Éducation nationale à ce moment :

« Donc oui oui j'étais là au départ puisqu'en 86, le ministère de l'éducation nationale est partie prenante de l'expérimentation avec l'ANPE et l'AFPA, donc les trois institutions fondatrices, qui mettent à disposition des professionnels. [...] Quand je dis fondatrices c'est



que ces trois institutions, auxquelles s'est rajouté de temps en temps, comme chez nous, les missions locales ou une grande institution qui était à l'époque Retravailler, on était là pour expérimenter une nouvelle approche. Et donc en fait, la plupart des sites expérimentaux étaient principalement composés d'équipes, mises à disposition, de psychologues. Ça a été... une des grandes difficultés je pense, de l'expérimentation, c'est que même les institutions qui n'étaient pas psy... Alors évidemment l'AFPA mettait à disposition des psychologues du travail, ça c'était clair, bon. Les CIO, l'Éducation nationale, a mis à disposition d'un côté un conseiller en formation continue – qui avait une licence de psychologie chez nous, et un psychologue, donc moi-même, du CIO. Et l'ANPE a mis à disposition une conseillère de l'agence qui avait une maîtrise en psycho. Et ce que j'ai remarqué c'est que cette configuration-là on la retrouvait presque partout. C'est ce qui a donné une très forte teinte au bilan de compétences très centré sur la personne. » (Entretien avec Bruno Falland, membre du bureau de la fédération nationale des centres interinstitutionnels de bilan de compétences et co-directeur d'un CIBC)

Cet extrait met ainsi en exergue une autre des limites que rencontre la mise en œuvre d'un dispositif d'action publique pensé dans une volonté affirmée d'interinstitutionnalité et d'interdisciplinarité. En effet, celui-ci se construit à une période où la psychologie a particulièrement le vent en poupe au sein des institutions publiques de prise en charge de questions d'insertion, de formation et d'emploi (Divay, 1999 ; Le Bianic, 2005 ; Salman, 2013). En somme, à l'issue des expérimentations, plusieurs modalités se font jour, mettant particulièrement en tension la dimension personnelle de la démarche – faire un bilan, un point d'étape personnel et professionnel pour soi et éventuellement formuler un projet professionnel voire un projet de vie –, et une perspective plus évaluative à l'usage notamment d'employeur.ses, de recruteur.ses, de financeur.ses de formation ou d'organisme validateurs et certificateurs de compétences. C'est ainsi que le rapport de synthèse de l'expérimentation conclut que « de façon générale, un recentrage des objectifs du bilan s'avérerait utile afin de préciser si le centre de bilan est un lieu de conseil et d'élaboration de projet ou s'il est un lieu où sont reconnus les acquis personnels ? Dans ce second cas, il convient de lui en donner les moyens (reconnaissance institutionnalisée). » (Hirn, 1988, p. 36). Ce recentrage va être opéré par la rédaction de la loi à laquelle participe le forum entrepreneurial.

### 2.3 L'institutionnalisation sous tension du bilan de compétences. Entre démarche personnelle et évaluation professionnelle, l'affirmation d'un champ de force

Entre reconnaissance des acquis, bilan personnel à des fins de connaissance de soi et évaluation des qualités professionnelles des travailleurs et travailleuses, les objectifs du dispositif semblent se troubler à mesure de sa construction et de sa mise en œuvre, ce que les rapports Jouvin,

Murcier et Sullerot envisageait d'ailleurs devant l'ampleur des enjeux et problèmes que devrait prendre en charge un tel système d'orientation professionnelle. Les variations terminologiques l'illustrent. Outre l'étendue du public-cible, la variété des situations et la masse des travailleurs et travailleuses susceptibles de recourir à un tel dispositif ; outre également les difficultés que posent une démarche interministérielle, interinstitutionnelle et interdisciplinaire, le dispositif semble effectivement tiraillé dans ses objectifs et donc dans son positionnement vis-à-vis des différents acteurs et actrices concernées. D'une certaine manière, le dispositif semble ainsi victime de son succès, ou plutôt de l'engouement pour les démarches de bilans, y compris en entreprises, qu'il tente de cadrer, comme en atteste Michel Parlier alors chargé de formation au département formation permanente de l'université Paris Dauphine<sup>175</sup> :

« Bilan de compétences personnelles et professionnelles, bilan d'orientation, bilan de carrière, bilan-projet, voire check-up professionnel ou bilan d'auto-évaluation... ce foisonnement récent de dénominations traduit bien l'intérêt croissant de la part des entreprises aux démarches d'évaluation de leurs personnels. [...] Le bilan de compétences prend place parmi les panoplies d'outils au service de la gestion des ressources humaines : il contribue à gérer les carrières, former les hommes, anticiper l'avenir. Utilisé, à l'origine, lors de changements subis, il l'est désormais lors de changements prévus, parfois choisis. »  
(Parlier, 1988, p. 40)

La diversité des formes de bilan s'avère donc symptomatique de la pluralité de ses enjeux comme des intérêts en présence. L'invitation lancée par Josette Pasquier à pousser davantage le dispositif vers un public de salarié.es ouvre ainsi nécessairement à la prise en compte de l'employeur.se et de l'entreprise comme lieu de développement d'acquis informels mais aussi comme espace de développement professionnel. Se pose alors la question de la conciliation des intérêts des travailleuses et travailleurs et des employeur.ses, étant entendu que les projets de l'individu et de l'entreprise ne sont pas automatiquement compatibles. On retombe là, d'une certaine façon, sur les risques identifiés par les organisations syndicales dans les années 1920 vis-à-vis du recours à la psychotechnique en entreprise, craignant sélection et exclusion des travailleur.ses évalués comme inaptes, ou du moins, insuffisamment aptes à gagner en qualification et en performance. Or, ce risque ne semble pas démenti, loin de là, par l'analyse des apports des pratiques de bilan en entreprise, comme l'évoque Michel Parlier lors d'une journée d'étude en 1988 :

---

<sup>175</sup> Formé aux sciences de gestion, Michel Parlier s'inscrit dans le forum expert, intervenant dans le champ de la recherche comme du conseil en entreprise. Professeur associé à l'Institut d'administration des entreprises (IAE) de Lyon, il participe aux comités de lecture des revues *Éducation permanente*, et *Personnel*, spécialisée en gestion des ressources humaines. Durant les dernières années de sa carrière, il est responsable du département « Compétences, travail et emploi » de l'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT).

« Le développement des entreprises peut être gravement compromis par la présence, en leur sein, "d'ouvriers à la formation inexistante ou inadaptée". Les bouleversements techniques entraînent donc un nouvel ajustement consistant à remplacer le personnel qui ne dispose pas des qualifications requises par un personnel plus qualifié. Le bilan de compétences se voit ainsi confier une nouvelle fonction : *valider une sélection* entre les salariés les plus aptes à être formés et ceux qui ne pourront suivre le rythme de progression de qualification indispensable. [...] La circulaire de mars 1986 du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, en ouvrant le champ à l'expérimentation d'une quinzaine de centres de bilan offre, en tout cas, à chacun, la possibilité de prendre l'initiative et de conduire de façon responsable son devenir professionnel. » (Parlier, 1988, p. 41-43)

Entre sélection professionnelle et responsabilisation individuelle, ressurgit une forme d'orientation professionnelle productiviste combinée à une logique d'activation de l'individu invité à « prendre l'initiative » et à conduire « de façon responsable son devenir professionnel ». Notons d'ailleurs que cette logique diffère des modes de justification des politiques d'activation développées depuis les années 2000, lesquels mettent systématiquement en avant une forme de « désincitation » à la reprise d'emploi, si ce n'est une préférence individuelle pour l'oisiveté. Rien de tel ici. En effet, le modèle actif d'orientation professionnelle que figure le bilan de compétences repose plutôt sur l'idée d'une mise au jour des motivations profondes de l'individu, combinée à la perspective d'une libération des « potentiels », notamment vis-à-vis des carcans du diplôme et de la qualification, que l'on retrouvera sous peu pleinement déployée – ou instrumentalisée – par la doctrine de compétences.

D'ailleurs, en contrepoint de l'émergence de démarches d'investigation psychologique non prévues par les concepteur.rices du dispositif, se dessine une tentation d'instrumentalisation du bilan par l'employeur.se vis-à-vis de laquelle Bernard Liétard met en garde : « la dérive c'est si quelqu'un on lui dit "fais ton bilan", il peut s'interroger. Parce que c'est pas le prélude d'une procédure de divorce ! ». Cette méfiance des concepteur.rices du bilan quant à sa potentielle instrumentalisation fait écho à la défiance propre des entreprises vis-à-vis d'une ingérence étatique dans la gestion de « leur » main d'œuvre. Un champ de force s'esquisse alors, influant fortement sur la forme prise par le dispositif, en faveur d'une disjonction entre expérience de travail et gestion individuelle des parcours et compétences, ainsi que le résume Liétard :

« Quand on a commencé l'expérimentation des bilans de compétences on a eu beaucoup de soutien, y compris du CNPF à l'époque mais il était un peu suspect. Quelque part, il y avait cette idée qu'on était dans l'arrivée progressive de la notion de compétence, avec la flexibilité qu'elle introduit, la perte aussi de certaines garanties sociales, et le danger qu'il y avait – on le sentait bien – c'était qu'au fond, on pousse cette flexibilité et qu'elle se retourne contre les gens qu'on était censé mieux armer. Donc soyons attentif à ce qui est

reconnu... Sinon on risque d'arriver au résultat inverse, au détriment de l'individu qu'on est censé aider. Parce que le grand risque – c'est d'Iribarne et d'autres qui le disent – c'est renvoi sur la responsabilité individuelle de responsabilités collectives qu'on règle de moins en moins bien comme l'exclusion, le chômage etc. Et c'est facile de dire "sois gestionnaire de tes compétences et tu combattras les dures lois de l'économie de marché". Donc quelque part, si vous voulez, il y a cette idée d'ambiguïté là qu'il faut, à mon avis, être attentif à ne pas trop développer. » (Entretien avec Bernard Liétard, 16 février 2018)

Ce risque nourrit d'ailleurs des oppositions franches au sein du forum entrepreneurial, notamment entre la CFDT et le CNPF. Si le CNPF admet l'idée d'un droit individuel à l'orientation ou au bilan, il revendique que celui-ci soit attaché à l'individu et donc exercé en dehors de l'entreprise et du temps de travail, sur la base de fonds publics, suggérant la création d'un crédit d'impôt pour qui décide de réaliser un bilan (Guédez, 1988). Le CNPF défend par ailleurs la possibilité pour les entreprises de mettre en place des démarches de bilans professionnels et d'évaluation des compétences réalisés cette fois sur le temps de travail, en interne ou par des organismes privés auxquels l'entreprise aurait recours. Ceux-ci permettraient alors de faire le point en vue de former le salarié, de le faire évoluer ou de transformer son poste afin de faire face aux évolutions propres à l'entreprises. Ces évaluations auraient donc pour finalité non un projet personnel mais bien un projet d'entreprise ou de l'employeur.se lui-même, comme le dénoncent les syndicats :

« Il est aussi essentiel de reconnaître que l'individu n'est pas seulement un pion qui peut être déplacé au gré de la volonté de l'employeur, lorsque celui-ci prend des décisions, il est obligé, il doit être amené à prendre en compte le point de vue individuel et le point de vue collectif des salariés. » (Tissier, 1988, p. 26-27)

La CFDT défend effectivement l'idée qu'il existe bien deux usages possibles du bilan, selon la finalité et l'origine de l'initiative – l'individu ou l'employeur.se – et affirme la volonté « d'aller progressivement, mais d'aller tout de même fermement, vers cette reconnaissance d'un droit à l'orientation permanente, d'un droit à la définition d'un projet. » (Tissier, 1988, p. 26)

« Le bilan est né d'un débat, me semble-t-il mais ça c'est une lecture personnelle, je n'ai jamais rien écrit là-dessus, mais il me semble qu'il y avait un débat contradictoire voire paradoxal à l'époque entre les partenaires sociaux et notamment entre le MEDEF et la CFDT. Le MEDEF était en pleine réflexion sur la compétence... [...] C'était très intéressant d'ailleurs, un gros débat, et qui était rejeté par les organisations professionnelles... enfin syndicales, parce que ça remettait en cause quelque chose qui organise le travail, ce qu'on appelle la qualification. Et que du coup, il y avait un glissement de la qualification vers la compétence et un glissement d'une logique collective, la qualification étant une conception collective du travail, et la compétence étant plus une approche individuelle, individualiste avec toutes les politiques RH qui peuvent aller derrière. Donc il y avait un affrontement

idéologique là-dessus. Et dans le même temps, la CFDT qui... avait pensé le bilan de compétences comme étant un espace d'aide à la réflexion sur le projet professionnel. Donc d'un côté il y avait une culture qui entre guillemets amenait le bilan à se focaliser sur le passé, les compétences acquises, et l'autre courant... et quand on relit le décret avec ça, vous pouvez même repérer les phrases qui ont été écrites par les uns et les autres. Ce qui donne un texte un peu chaotique, bicéphale. » (Entretien avec Laurent Palmade, ancien conseiller en formation continue, chef de projet au fond paritaire de sécurisation des parcours professionnels)

En effet, qu'elles répondent à une logique d'adaptation, de développement personnel ou de promotion sociale, les pratiques d'orientation professionnelle ont bel et bien partie liée avec les politiques de gestion de la main d'œuvre dans les entreprises. Les *acquis* se développant notamment dans l'expérience de travail, où ils deviennent *compétences*, le patronat considère que « c'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer » (CNPFP, 1998)<sup>176</sup>. Ce n'est que quelques années plus tard que cette position du CNPFP prend la forme d'un véritable programme de développement de la gestion des ressources humaines : le projet de loi sur le bilan s'écrit bien dans un contexte de réflexions menées simultanément dans l'entreprise quant aux conditions de déroulement des carrières et de fluidité du marché du travail.

« Au-delà d'une mise en cause sans détour des savoirs académiques et du rôle des diplômes, l'enjeu de la compétence était annoncé comme visant l'ouverture des filières de mobilité.» (Monchatre, 2007, p.516).

Bénédicte Zimmermann évoque également la manière dont cette « logique compétences »<sup>177</sup> illustre le développement d'un « discours patronal [qui] stipule lui-même des possibilités de sécurité active des salariés dans le travail à travers, notamment, les promesses de développement professionnel des salariés dont il est porteur. Pour l'entreprise, [la compétence] est érigée en atout stratégique de flexibilité, d'adaptation et d'innovation ; pour le salarié, en outil au service d'un "individu acteur de son développement professionnel et personnel". » (Zimmermann, 2011, p.2) L'argument patronal reproche ainsi au mode de régulation de la

---

<sup>176</sup> On retrouve ici des arguments similaires à ceux conduisant la loi Astier de 1919 à retenir la notion d'aptitude plutôt que celle de capacité en matière de formation et d'orientation, le patronat industriel et notamment l'UIMM défendant à l'époque l'aptitude au motif qu'elle n'affirme en rien les capacités réelles de travail de l'ouvrier qu'il appartient à l'employeur d'évaluer.

<sup>177</sup> La « logique compétence » a nourri de nombreux travaux et débats en sociologie, tantôt soulignant ses intérêts (Zarifian, 1999), tantôt dans une approche critique de ce modèle et de ses applications. Voir (Dubar, 1996) et les numéros spéciaux 2001, « Compétence », *Sociologie du Travail*, vol. 1, n°43, p.1-156 ; 2007, « Les usages sociaux de la compétence », *Formation emploi*, n°99, p.1-186. Par ailleurs, comme le rappelle Sylvie Monchatre « ces disputes se sont progressivement tariées, la faiblesse du nombre d'entreprises ayant adopté des principes de gestion des compétences tendant à renforcer l'idée, persistante, selon laquelle la compétence relève, en dernière instance, du discours et de l'idéologie plus que des pratiques » (Monchatre, 2010, paragr. 1).

carrière par l'ancienneté et la qualification selon une grille collectivement négociée, de dessiner une progression professionnelle automatique et peu stimulante pour les salariés comme pour leur productivité, à laquelle se veut répondre la « logique compétences »<sup>178</sup>. Les termes de ce « nouveau contrat social riche de potentialités, dans et en dehors de l'entreprise » (CNPFP, 1998) peuvent être ainsi résumés : une implication au travail accrue des salarié.es, et le consentement à une moindre sécurité de l'emploi en échange d'une formation continue et de la reconnaissance des qualités développées au travail – et en dehors –, gages d'employabilité sécurisation de parcours de mobilité. De ce modèle ressort une plus grande responsabilité des travailleurs quant à la maîtrise de leur évolution professionnelle et la nécessité d'inventer de nouvelles procédures d'évaluation, prenant en compte d'autres éléments que l'ancienneté et la qualification, la conséquence directe étant l'individualisation du rapport salarial et de la carrière et une demande d'engagement subjectif des travailleurs accru (Lallement, 2007). Inégalement appliquée<sup>179</sup>, la « logique compétences » n'en a pas moins amplement irrigué les pratiques de management et politiques d'emploi, à l'instar de dispositifs internes et externes tels que la GPEC (Gestion prévisionnelle des emplois et compétences, auparavant « carrières »), l'entretien professionnel ou, bien sûr, le bilan de compétences.

Dispositif éponyme de ce modèle suite à un glissement terminologique symptomatique de sa diffusion, la création du bilan de compétences – ex-bilan d'expériences professionnelles et personnelles – est pourtant loin de faire consensus auprès des ministères garants des diplômes et certifications, comme des entreprises gérant, elles, les qualifications et la main d'œuvre. Ainsi, le bilan est « renvoyé à l'extérieur de l'entreprise », en raison notamment de la défiance du patronat, surtout l'Union des Industries Métallurgiques et Minières, soucieux de ses prérogatives en la matière :

« On s'est dit : faut bien qu'on fasse quelque chose ! [Tape du poing sur la table] Et donc on va faire quelque chose dans une dynamique personnelle pour mieux améliorer l'individu dans le schmilblick puisqu'on ne peut pas toucher au système. Ce n'est pas que l'Éducation nationale, c'est tous les services valideurs unanimes : touche pas à mes certifications ! Le patronat et les partenaires sociaux : touche pas à mon truc ! D'ailleurs en 91, quand la loi est passée, le responsable de l'UIMM avait dit à Aubry dans une réunion où j'étais : "je vais vous laisser passer votre loi sur le bilan mais à condition que vous me laissiez faire des centres d'évaluation du potentiel dans l'industrie que je pilote sans être soumis à votre déontologie. Si vous me donnez cette liberté, je vous donne celle de promouvoir votre loi".

---

<sup>178</sup> Cette critique s'incarne notamment dans la promotion d'un modèle de la compétence dont l'accord ACAP 2000 signé dans les industries métallurgiques et minières est l'un des principaux avatars (Monchatre, 2002).

<sup>179</sup> Nombre de travaux, dont ceux déjà cités de Michel Lallement (*op.cit.*) et Sylvie Monchatre (*op.cit.*), attestent du décalage entre ce modèle de la compétence et sa mise en pratique, la qualification, loin d'avoir disparu, demeurant un critère essentiel de la construction des hiérarchies professionnelles.

Donc le bilan est renvoyé sur l'extérieur de l'entreprise. Ça illustre les rapports de force. »  
(Entretien avec Bernard Liétard, 16 février 2018)

Tant bien que mal, mais satisfait des résultats des premières expérimentations, le ministère du Travail généralise le dispositif par une circulaire du 14 juin 1989 fixant l'objectif de création d'un Centre interinstitutionnel de bilan de compétences (CIBC) par département et par son inscription dans le Code du travail, à la suite de l'Accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991 visant notamment à réactualiser le système de formation professionnelle établi en 1971. Comme l'indiquent Michel Joras et Jean-Noël Ravier, auteurs de *Comprendre le bilan de compétences* (1993)<sup>180</sup> :

« La section II de cet accord fait apparaître pour la première fois la notion de congé de bilan de compétences qui a "pour objet de permettre à tous salariés au cours de sa vie professionnelle de participer à une action de bilan de compétences, indépendamment de celles réalisées à l'initiative de l'entreprise" (article 32-1). "Ce bilan doit permettre au salarié d'analyser ses compétences professionnelles et individuelles ainsi que les potentialités mobilisables dans le cadre d'un projet professionnel ou d'un projet de formation." Cet accord précise donc les finalités du bilan de compétences et indique que le "document de synthèse est destiné à l'usage exclusif du salarié" (article 32-1) » (Joras & Ravier, 1993, p. 12)

Quelques mois plus tard la loi n° 91-1405 relative à la formation professionnelle et à l'emploi complète l'article L.900-2 du code du Travail de l'alinéa suivant : « Entre également dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue les actions permettant de réaliser un bilan de compétences. Elles ont pour objet de permettre à des travailleurs d'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. »

Si le dispositif prend forme sous contrainte, il voit tout de même le jour, occupant le créneau disponible : celui d'une prise en charge individuelle et extérieure à l'entreprise. La loi sur le bilan représente donc un tournant dans la répartition des responsabilités en matière de développement professionnel.

« On a commencé un peu comme ça, en essayant de créer des objets, portefeuille compétences etc., qui laissent des traces de ce qui est appris, et le bilan avec cette définition : identifier les compétences, aptitudes – alors aptitudes ça c'est le conseil d'État qui l'a ramené, nous on ne l'avait pas mis, mais ils y ont tenu. Moi je trouvais ça un peu fixe mais bon tant pis. Et les motivations ! Surtout ! Parce que c'était le seul créneau où on

---

<sup>180</sup> Tous deux auditeurs sociaux, Michel Joras est également docteur en sciences de gestion et auteur d'un « Que-sais-je ? » sur le bilan de compétences.

pouvait faire quelque chose sans indisposer les autres. » (Entretien avec Bernard Liétard, 16 février 2018)

Si, à côté des compétences, les concepteurs sont attachés à la notion de *motivation*, inspirée de l'approche personnalisée et éducative de l'orientation, celle-ci se présente aussi comme vecteur de distinction vis-à-vis des options patronales, friandes de tests psychotechniques et psychométriques auxquels réfère la notion d'aptitude. La césure avec l'entreprise, ses objectifs et ses méthodes de gestion des compétences se confirme un peu plus :

« Certaines branches, dont la métallurgie, ont inventé des centres d'évaluation de la compétence tellement ils étaient mécontents du texte. Leur idée c'était qu'il y a des experts qui évaluent, qui vous testiculent [rit] dans tous les sens et ces résultats-là servent à vous modeler. Alors que l'autre philosophie est beaucoup plus humaniste, centrée sur la personne et lui laissant la main, avec tous les défauts et les avantages qu'on peut y voir. [...] En tout cas, ils ont créé ce zinzin-là qui est les prémices d'une réflexion sur l'orientation permanente des adultes salariés parce qu'avant il n'y avait pas grand-chose. » (Entretien avec Laurent Palmade, ancien conseiller en formation continue, chef de projet au fond paritaire de sécurisation des parcours professionnels, 15 juin 2016)

La loi prévoit en effet un cadre qui se veut parer à toute manipulation des individus : couvert par le secret professionnel, le bilan est le seul outil de diagnostic professionnel confidentiel pour le ou la salarié.e. La synthèse qui en est faite n'appartient qu'à ce.tte dernier.ère, le prestataire devant détruire l'ensemble des documents produits par lui à l'issue du bilan. Réalisable sur le temps de travail ou en dehors, il implique que la rémunération soit maintenue tout du long, soit 24 heures maximum. Le législateur insiste également sur la dimension volontaire de la démarche de bilan, le ou la salarié.e pouvant refuser d'en réaliser un préconisé par son employeur.se, sans que cela puisse être sanctionné ou justifier un licenciement. De fait, la grande majorité des bilans se fait avec un financement OPCA/OPACIF<sup>181</sup>, hors temps de travail<sup>182</sup> et sans que l'employeur.se n'en soit informé, externalisant d'autant plus la prestation. Ainsi, si le CNPF finit par donner son accord sur le texte c'est précisément parce qu'il débouche sur un droit individuel et n'est donc en rien contraignant pour l'entreprise qui conserve la possibilité de réaliser des bilans professionnels et de procéder à une évaluation des compétences

---

<sup>181</sup> Le bilan est finançable, au moment de l'enquête, par le plan de formation de l'entreprise, l'auto-financement, et les Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) et dédiés au Congé Individuel de Formation (OPACIF) qui collectent auprès des entreprises de leur branche les fonds dédiés à la formation et les gèrent. Le FONGECIF, OPACIF généraliste, finance 50 à 60% des bilans (Ardouin et Lacaille, 2012, p.6). S'il n'y a pas d'automatisme en matière de financement, la plupart des demandes de bilan sont acceptées d'après le constat fait par les praticiennes rencontrées. Les données d'un rapport de l'IGAS abondent en ce sens (De Saintignon et al., 2008).

<sup>182</sup> La DARES notait en 2002 que « près des deux tiers des bilans de compétences réalisés dans le cadre d'un congé-bilan se déroulent hors du temps de travail » (Pelage, 2002, p.3).



de ses employé.es, une revendication notamment portée par le patronat industriel En témoigne le récit que fait Dominique de Calan, alors vice-président de l'UIMM, à l'occasion du congrès sur les 20 ans du bilan de compétences :

« On a beaucoup parlé de l'administration qui avait imaginé tout ça, des demandes des salariés... Je voulais dire qu'il y a aussi des employeurs qui ont écouté, proposé et négocié. Mesdames et Messieurs, le bilan de compétences en dehors du temps de travail si je n'avais pas été là, il n'existerait pas. J'en revendique la paternité. Je reste toujours contre le congé [de bilan de compétences] car comme ça a été rappelé, il y a toujours une logique de confrontation alors qu'en dehors du temps de travail d'abord on ne va pas contre le client et c'est un espace de liberté. La négociation a permis les deux, c'est bien et je suis ravi en tant qu'observateur maintenant un peu plus loin, de constater que 80% se fait en dehors du temps de travail ce qui est je crois une très bonne chose. » (Dominique de Calan, intervention au congrès des 20 ans du bilan de compétences)

L'option retenue est donc celle d'un droit individuel, exerçable en dehors des lieux et temps de travail, dans des espaces neutres, en dehors de toute prescription mais aussi, simultanément, de toute implication de la responsabilité de l'entreprise, satisfaisant également le forum politico-administratif et la CFDT qui défend un droit au bilan dans un cadre neutre et indépendant :

« L'expression de demandes importantes dans des situations de prévention par rapport à la situation de crise, de chômage ou par rapport à la confrontation avec un organisme de formation ou un [fond d'assurance formation] manifeste le besoin d'un œil neutre, extérieur aux institutions qui permette d'assurer un bilan dans une situation indépendante. Les équipes ont souligné d'ailleurs que la pluridisciplinarité et le fait de se trouver extérieur aux institutions d'origine donnait une relation à la personne totalement différente. Être en situation préventive ou curative, entraîne pour la personne un comportement différent. C'est pour cela qu'un certain nombre de centres de bilan, vont essayer de trouver un lieu d'accueil des personnes non assimilé visuellement et conceptuellement à une institution. Le "plus" réellement apporté par les centres de bilan interinstitutionnels par rapport aux autres prestations d'un type assez proche offertes par chaque institution prise individuellement est constitué par cette conjonction de prestations normalement éclatées en un lieu unique et surtout neutre par rapport aux institutions qui l'offrent. La personne n'est plus dépendante d'une demande d'emploi, d'une recherche de formation, mais détient les éléments de ses compétences qui ont été évaluées et qu'elle peut négocier. » (Pasquier, 1988, p. 33)

Cette dernière affirmation s'inscrit précisément dans une logique d'activation préventive visant ici à permettre aux travailleuses et travailleurs, par l'identification des leurs propres qualités professionnelles, de « négocier » leur évolution professionnelle et potentiellement de l'infléchir. Dès lors, l'identification de ces qualités passe par un processus en trois étapes :

1. Une « phase préliminaire » d'analyse de la demande, de présentation de la prestation et de confirmation de l'engagement du bénéficiaire ;

2. Une « phase d'investigation » « conçue à partir des premiers éléments repérés lors de l'analyse des besoins du bénéficiaire. Elle est conduite en fonction des objectifs initialement convenu » et doit permettre d'identifier les « compétences professionnelles et personnelles », les « aptitudes » et les motivations » ainsi que « les éléments de son expérience transférables », les « ressources » et « potentialités inexploitées ».
3. Une « phase de conclusion » qui « a notamment pour objet de récapituler avec l'intéressé, en vue d'en identifier les éléments pertinents, l'ensemble des résultats détaillés ou des arguments évoqués lors de la phase d'investigation » en précisant le(s) projet(s) professionnel(s) et le plan d'action dessinés (circulaire DFP n°93-13 du 19 mars 1993 relative au bilan de compétences, p. 8)

Cette trame de la prestation constitue ainsi le principal guide d'intervention pour les professionnel.les chargés de sa mise en œuvre<sup>183</sup>. En effet, le bilan institué, ses concepteur.rices n'avancent guère en revanche sur le terrain de la méthodologie, à l'exception sans doute du portefeuille de compétences, consacré comme outil essentiel du bilan en cohérence avec la logique des acquis<sup>184</sup>. Toute latitude en matière de pratique comme de professionnalisation semble donc laissée aux professionnel.les chargés de transcrire en pratique le mandat projeté par les textes créant le bilan de compétences :

« Quant aux aspects déontologiques, ce n'est pas d'abord une affaire de partenaires sociaux, c'est d'abord l'affaire des professionnels. Je crois qu'il n'est pas souhaitable de demander aux organisation syndicales et patronales de dire quelle doit être la déontologie en matière d'évaluation. C'est aux professionnels à dégager cette déontologie en précisant les conditions de fonctionnement présentées dans le cahier des charges. Nous ne sommes pas des professionnels de l'évaluation, ni des experts, c'est plutôt à la profession de s'organiser sur ce terrain. » (Tissier, 1988, p. 27)

Des représentant.es des soixante-six jeunes CIBC, assistés de Josette Pasquier, Bernard Liétard et de représentant.es des groupes de pilotages de l'AFPA, de l'Éducation nationale, de l'ANPE, et de Retravailler, vont alors travailler à la rédaction d'un *Guide-repère pour la création et le développement d'un Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences*, paru, dans sa première version, en décembre 1990. Issu d'ateliers réunissant donc des membres de l'ensemble des CIBC, ce guide-repère atteste de l'impulsion d'un véritable réseau institutionnel et professionnel, censé permettre échange de pratiques, d'information, élaboration d'outils et de méthodes, et donc, *in fine* la professionnalisation de ce nouveau service public, ce dans l'objectif notamment d'assurer une « qualité au service de tous les usagers » (Michelli et al., 1990, p. 9). Deux enjeux principaux de développement du bilan de compétences centralisent

---

<sup>183</sup> Nous reviendrons de manière plus détaillée sur l'analyse de ces trois étapes dans la deuxième partie de la thèse.

<sup>184</sup> Nous y reviendrons dans le chapitre 7.

dès lors l'attention : la professionnalisation, sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre suivant, et la mise en application du droit au bilan de compétences, et plus généralement à l'orientation professionnelle tout au long de la vie *via* le développement de systèmes de financement et d'accès à la prestation. Pour technique qu'il apparaisse, ce deuxième enjeu est central pour comprendre qui, dans les faits, a recours au bilan et quelles sont les demandes effectivement formulées par les destinataires de l'action publique, autant d'enjeux qui influent nécessairement sur la mise en pratique de la prestation et contribuent à dessiner les contours de l'activité des praticien.nes.

Tel qu'il prend forme à l'issue de la loi de 1991 créant le droit au bilan de compétences, ce service public n'est pas accessible directement en cela que son accès est soumis à certaines conditions relatives au financement du bilan de compétences, une demande de prise en charge devant être faite par la personne souhaitant en réaliser un. Celui-ci est finançable par plusieurs moyens, principalement le plan de formation de l'entreprise et le congé de bilan de compétences. Ce mode d'accès indirect accentue un peu plus le caractère volontaire de la démarche, même si des systèmes de prescription demeurent, notamment en ce qui concerne les demandeur.ses d'emploi, nous allons le voir.

Si nous ne disposons pas des données suffisantes pour retracer les choix procédant à cette organisation du dispositif, il semble, au vu des analyses précédentes, qu'elle soit révélatrice des tensions suscitées par sa création notamment entre méfiance vis-à-vis d'une ingérence publique dans la gestion de la main-d'œuvre embauchée dans des entreprises privées d'une part, et craintes d'instrumentalisation des résultats du bilan et notamment des évaluations produites, d'autre part. Ce risque d'une subordination du conseil d'orientation à d'autres impératifs que ceux dessinés par le modèle d'orientation auquel renvoie ce type de dispositif est une crainte récurrente dans l'histoire de l'orientation professionnelle, nous l'avons exposé au chapitre précédent. Le bilan n'y coupe pas, ses concepteur.rices défendant dans ce cas l'intérêt supérieur de la personne, en tant qu'individu-sujet mais sans faire l'impasse sur sa qualité de travailleur.se s'inscrivant dans un marché du travail et dans une structure productive. On retrouve là nettement les deux points cardinaux de l'orientation professionnelle privilégiés dans ce modèle actif – l'individu-sujet et la structure productive – donnant un aspect « bicéphale » au dispositif, comme l'avait évoqué également l'un de nos enquêtés, Laurent Palmade. Nous retrouvons également cette lecture dans le *Guide-repère* évoqué précédemment, puisque son préambule, rédigé par Josette Pasquier et Bernard Liétard, rappelle :

« Il faut pouvoir utiliser les résultats d'un bilan. Il faut éviter d'être confronté pour le consultant à l'obligation de "recommencer" des investigations déjà effectuées. C'est là un problème institutionnel. Le Centre de bilan doit donc être solidement inséré dans son environnement économique : c'est la condition *sine qua non* pour qu'il réalise sa fonction de mieux armer les consultants dans leurs recherches d'emplois et de formations ultérieures. » (Michelli et al., 1990, p. 11)

Or, quelques pages plus loin, l'introduction du guide, écrite à plusieurs mains, dont celles de représentant.es des CIBC, donne la définition suivante du dispositif :

« La démarche de bilan pratiquée dans les CIBC suppose le volontariat de l'individu. Conscients de la nécessité mais aussi des dérapages qui peuvent amener les interventions d'un tiers prescripteurs et (ou) des traitements de masse, il est nécessaire de rappeler que le bilan dans un CIBC est bien un bilan au service de l'individu et centré sur lui » (*Ibid.* p. 15)<sup>185</sup>

Au travers de ces deux extraits, se lit la tension entre deux objectifs, l'un relevant de l'emploi et d'une distribution efficace des postes vis-à-vis de la structure productive, l'autre centrant l'attention sur l'individu-sujet autonome et sur une orientation qui soit respectueuse de sa subjectivité. L'analyse de cette tension et des pratiques professionnelles qui en découlent nourrit effectivement l'un des fils centraux de cette thèse, tout autant qu'elle dessine un cadre de compréhension de ce qui se joue dans un bilan de compétences.

### 3 Le développement d'un quasi-marché de l'orientation professionnelle : la mise à mal d'une logique de service public ?

Dès l'origine, les objectifs assignés au bilan sont pris dans une tension entre respect, voire développement de la subjectivité individuelle en matière d'orientation professionnelle et impératifs d'emploi. Né dans un contexte de crise de l'emploi mais aussi de rationalisation progressive des dépenses publiques, le bilan de compétences n'en prend pas moins la forme du tout premier service public d'orientation des actifs et actives, chargé d'une mission d'intérêt général : l'accompagnement des transitions, des évolutions et des (dés)orientations professionnelles. À l'instar des dispositifs de formation, il a la particularité de fonctionner sous un mode d'accès indirect : celles et ceux souhaitant réaliser un bilan ne se présentent pas immédiatement dans un centre dédié où la prestation est alors délivrée, gratuitement. Ils doivent

---

<sup>185</sup> Cela étant, la définition donnée par ce même guide du volontariat semble assez souple : « Lorsque la demande de bilan est sous-tendue par la crainte de représailles de l'institution qui l'a commanditée ou par le désir de faire plaisir à l'intermédiaire qui l'a conseillée (entreprise, conjoint, services sociaux) y a-t-il volontariat ? Oui, si le consultant adhère à la démarche qui lui a été proposée. » (Michelli et al., 1990, p. 19)

en faire la demande à divers organismes selon le mode de financement correspondant à leur statut d'emploi. Ce système offre, si l'on peut dire, une première garantie du volontarisme de la personne à engager une telle démarche. Il fonctionne sans doute aussi comme un filtre vis-à-vis des personnes les moins à l'aise dans la confrontation aux tâches administratives, comme de celles n'ayant soit pas connaissance d'un tel dispositif, soit ne sachant guère où s'informer sur la manière d'y recourir<sup>186</sup>. À l'instar des inégalités qui marquent le recours à la formation professionnelle (Dubar, 2004)<sup>187</sup>, ce mode de recours au bilan est effectivement susceptible de favoriser un public doté de davantage de ressources de tous ordres. Ceci n'exclut toutefois pas la possibilité d'une demande consécutive à une préconisation par un autre dispositif du service public de l'emploi notamment, cadrant de fait également les demandes adressées au bilan comme l'a d'ailleurs montré Didier Demazière (1989) lors de l'une des premières enquêtes portant sur cette prestation.

Par ailleurs, si le bilan est constitué en droit appuyé notamment sur la création d'un Centre interinstitutionnel de bilan de compétences dans chaque département afin d'assurer un maillage territorial en la matière, ceux-ci n'en ont pas le monopole, n'étant pas constitués en agences publiques telles les structures composant le service public de l'emploi. À la différence des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, les professionnels de ces centres ne bénéficient pas non plus d'une transformation de leur statut en corps d'État. Cette structuration opérationnelle du bilan de compétences va alors rapidement conduire à l'ouverture du service à d'autres structures que les CIBC sous l'effet également de la montée en charge des politiques d'orientation tout au long de la vie. Celles-ci favorisent alors la mise en place d'un « quasi marché » de l'orientation professionnelle et son centrage sur des questions d'emploi.

Ces éléments – la structuration et le développement du bilan de compétences dans le cadre des politiques d'orientation d'une part, la constitution d'une offre de services dédiés et la

---

<sup>186</sup> D'après une enquête menée par le FONGECIF Auvergne en 2011 auprès de personnes ayant fait un bilan de compétence, « concernant les moyens par lesquels le salarié a eu connaissance du bilan, les collègues de travail et les amis (60 %) arrivent bien avant les services sociaux ou médico-professionnels. Le plus souvent, cette information ne se limite pas à recommander le dispositif, elle conseille également le centre de bilan dans lequel l'ami ou le collègue a réalisé son bilan, et suggère même le nom du conseiller. Le vecteur d'information le plus faible est la presse, suivie de près par les services RH des entreprises et les comités d'entreprise, là où le paritarisme est représenté. » (Chaudron & Lacaille, 2012, p. 94). Ainsi, bien qu'elles aient un rôle d'information en la matière, les entreprises n'apparaissent pas comme un vecteur de prise de connaissance de l'existence du bilan de compétences ce qui tend à confirmer leur peu d'intérêt pour ce dispositif.

<sup>187</sup> Ce que confirme le détail des taux d'accès à la formation professionnelle selon la catégorie socio-professionnelle dans les entreprises de plus de dix salariés, présenté en annexe 7 (Tableau 39, p. 644). Si seulement 17% des ouvriers non qualifiés de ces entreprises accèdent à la formation professionnelle en 1997, contre 54,8% des techniciens et agents de maîtrise et 50,4% des ingénieurs et cadres, un réel progrès semble marquer la décennie qui suit puisqu'en 2014, 33,6% des ouvriers qualifiés ou non accèdent à la formation, ce qui reste cependant très inférieurs aux autres catégories citées dont les taux d'accès restent stables voire augmentent légèrement.

caractérisation du public concerné d'autre part – forment ainsi les deux derniers points abordés dans ce chapitre. Simultanément, nous dessinerons les évolutions législatives des politiques d'orientation professionnelle tout au long de la vie, au niveau français comme européen, accentuant la tension précédemment identifiée et caractéristique de ce que nous avons identifié comme un modèle actif.

### 3.1 Des chiffres et des lois : les aspects concrets de la mise en œuvre du bilan de compétences comme dispositif d'orientation professionnelle tout au long de la vie

Une fois le bilan inscrit dans la loi, il s'agit de lui donner corps et forme au travers notamment de la structuration des modalités d'accès, de financement et de ciblage. C'est sur cette structuration qu'il s'agit donc de revenir afin notamment de donner à voir la manière dont celle-ci structure l'espace et la forme de sa mise en pratique.

#### 3.1.1 Des modalités de financement et d'organisation du bilan de compétences : la construction d'un droit individuel

Si l'on revient en détail sur le contexte et dispositif législatif dans lequel le bilan prend forme, la loi de 1971 intronisant le système de formation professionnelle continue a, entre autres, reconnu juridiquement un droit de tous les salarié.es à la formation sur le temps de travail. Celui-ci repose sur une structure de financement qui met à contribution les entreprises directement (plan de formation) ou non (instances de collecte et de gestion de la contribution obligatoire des entreprises), complété par un système de conventionnement, que détaille Claude Dubar :

« De fait, il permet à certains travailleurs (à plein temps, en CDI, ayant au moins deux ans d'ancienneté) d'obtenir, à certaines conditions (pas plus de 2 % du personnel en formation à la fois), une autorisation d'absence du chef d'entreprise, pour suivre une formation, parfois en bénéficiant, selon certains critères, du maintien de leur salaire et de la gratuité de la formation. Ce droit demeure donc largement conditionnel et dépend étroitement des financements effectifs des formations. Ainsi, la deuxième innovation essentielle de la loi est l'obligation faite aux entreprises de plus de dix salariés de financer la formation, en consacrant un certain pourcentage de leur masse salariale soit à la formation directe de leurs salariés, soit au versement d'une indemnité financière libératoire. Ce taux était fixé à 0,8 % pour l'année 1972 et devait, selon la loi, passer à 2 % dès 1976 pour les entreprises de plus de dix salariés. De fait, ce pourcentage minimum ne sera jamais atteint, et l'obligation de financer sera reconvertie, dans la loi de 2014, en "obligation de faire" des formations (excluant tout versement libératoire au Trésor). Une troisième caractéristique de la loi de

1971 est de faire reposer la FPC sur le système des conventions passées avec des organismes de formation, soit directement avec les entreprises assujetties au 1 %, soit avec des instances de collecte et mutualisation des financements d'entreprise. Les principales, au départ, étaient les ASFO (associations de formation patronales) et les FAF (fonds d'assurance formation paritaires et sectoriels) qui pouvaient assurer aussi des formations. Elles furent supprimées ultérieurement. » (Dubar, 2004, p. 27-28)

Quelques années plus tard, soit en 1983, sont créés les Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation (FONGECIF) chargés de gérer, comme leur nom l'indique, le congé individuel de formation (CIF) qui vise à rendre effectif le droit à la formation sur le temps de travail institué en 1971. À cette fin, la loi Rigout de 1984 instaure un pourcentage de 0,15 % de la contribution obligatoire des entreprises dédié au financement du CIF. La loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi complète encore ce dispositif : le congé individuel de formation, jusque-là réservé aux salarié.es en contrat à durée indéterminée (CIF-CDI), est ouvert à celles et ceux travaillant sous un contrat à durée déterminée (CIF-CDD), ce qui vaut également pour le bilan de compétences. Sur le même mode, cette loi instituant le droit au bilan de compétences, crée surtout le congé bilan de compétences visant à donner une réalité à ce droit dont les décrets d'application paraissent en 1992, et charge simultanément les FONGECIF de la gestion du financement de ce nouveau dispositif.

S'il est un des moyens d'accès au dispositif, le congé de bilan de compétences n'en est pas le seul puisque s'y ajoutent, comme pour toute formation, la possibilité d'une prise en charge au titre du plan de formation de l'entreprise ou bien dans le cadre d'un reclassement<sup>188</sup>, ou encore de conventions et d'enveloppes spécifiques financées par l'État ou les régions. En 1996, un accord-cadre, traduit dans un arrêté du 7 janvier 1997, ouvre ainsi un peu plus les conditions d'application du bilan de compétences en en étendant l'accès aux agent.es publics, titulaires ou contractuel.les, ayant dix ans d'ancienneté. La fonction publique hospitalière, par exemple, offrira la possibilité du recours à un tel dispositif en nombre<sup>189</sup>. Ajoutons que sauf en cas de financement personnel, tout bilan de compétences fait l'objet d'une convention tripartite entre l'organisme financeur, l'organisme prestataire délivrant la prestation et la personne qui réalise le bilan, laquelle s'engage alors à consentir à la démarche et à y participer activement.

---

<sup>188</sup> Lequel peut prendre la forme soit d'un congé, soit d'une convention de reclassement, ces deux modalités variant selon la taille et la situation économique de l'entreprise. Le bilan de compétences réalisé dans ce cadre peut cependant varier à la marge, le projet dessiné à l'issue étant un projet de reclassement dont les modalités doivent être détaillées.

<sup>189</sup> Le Tableau 40 situé en annexe 7 (p. 645) révèle ainsi que dès 2004, 2 313 bilans ont été réalisés par des agent.es de toutes catégories, mais surtout de catégorie C (47%).

La loi quinquennale de 1993 complète ce système. Elle travaille notamment à la réorganisation du financement de la formation professionnelle en créant les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), recouvrant peu ou prou les différentes branches professionnelles.

« Au minimum, 0,4 % de la contribution obligatoire des entreprises [est réservé aux OPCA], ce qui ne laisse plus que 0,9 % au plan de formation [...]. Cette innovation mutualise donc une fraction du financement des entreprises et déplace en partie le centre de décision du système vers les OPCA. [...] La contribution obligatoire atteint alors, en 1995, 1,5 % de la masse salariale, certes loin des 2 % prévus par la loi de 1971 (pour 1976), mais permettant de financer les OPCA et les FONGECIF, paritaires et territorialisés. » (Dubar, 2004, p. 31).

Les OPCA rejoignent ainsi les FONGECIF et les FAF (regroupés sous l'acronyme OPACIF)<sup>190</sup> dans la prise en charge du congé de bilan de compétences. Un avenant du 5 juillet 1994 à l'ANI de 1991 (paru au Journal officiel le 11 mai 1995), permet aux OPCA de prendre en charge les bilans hors temps de travail, ce que souhaitait le CNPF comme l'indiquait plus haut Dominique de Calan (cf. 2.3). De fait, cette possibilité de réalisation du bilan de compétences hors temps de travail va devenir la modalité privilégiée par les travailleuses et travailleurs recourant au congé bilan de compétences *via* un financement OPACIF, soit la principale voie d'accès au bilan de compétences (cf. Annexe 7 – Tableaux de synthèse des données portant sur le bilan de compétences fournies par les « jaunes » budgétaires pour la période 1997-2018 et Encadré 11).

*ENCADRÉ 11 : LES « JAUNES » BUDGÉTAIRES, UNE SOURCE DE DONNÉES UTILE MAIS PARCELLAIRE*

Rares sont les données globales permettant de décrire le réel de l'activité « bilan de compétences » à l'échelle nationale. Cependant, parmi les annexes produites en complément des projets de loi de finances annuels – dénommés « jaunes » budgétaires –, il en est une qui est consacrée à la formation professionnelle et fournit de nombreuses informations statistiques, entre autres, dont certaines portent sur le bilan de compétences. Cependant, les différents indicateurs présentés tendent à varier d'une année sur l'autre. En témoigne le nombre d'informations manquantes dans les tableaux présentés en annexe 7 (p. 634), recensant et synthétisant l'ensemble des données fournies sur le bilan dans les « jaunes » disponibles, soit ceux couvrant la période 1997-2018. Ces documents fournissent néanmoins un certain nombre de repères et permettent de tracer des évolutions, notamment en ce qui concerne les financements OPACIF pour lesquels on dispose de plusieurs indicateurs, présentés de manière relativement stable d'une année sur l'autre.

<sup>190</sup> Le terme d'OPCA englobe ainsi les OPACIF spécialisés dans la gestion du CIF, du congé bilan de compétences et, à partir de 2002, du congé VAE.



Les données issues des « jaunes » budgétaire révèlent tout d'abord des taux d'acceptation des demandes de congé bilan de compétences particulièrement élevés, ne tombant que pour deux années sous les 90 %, qu'il s'agisse des CIF-CDI ou CDD, ce pour l'ensemble de la période pour laquelle ces données sont disponibles (1999-2018)<sup>191</sup>. En conformité avec les indications des enquêtés rencontrés sur le terrain, pour peu que les demandeur.ses satisfassent aux critères d'ancienneté, les demandes de congé de bilan de compétences ne rencontrent que peu de refus. Le nombre des demandes a d'ailleurs tendancielllement cru sur la période pour laquelle nous avons des données, passant de 8 004 congés bilan CIF-CDI en 1997 à 33 150 en 2018<sup>192</sup> (voir Tableau 34 en annexe 7, p. 639), et de 396 en CIF-CDD à 780 (voir Tableau 36 en annexe 7, p. 641), pour les mêmes années, ce qui atteste du fait que le bilan est majoritairement mobilisé par des salarié.es en emploi stable, que cet emploi soit ou non menacé. En effet, extrapolant les données fournies par la DARES en 2005<sup>193</sup>, le COPANEF estimait à 50 000 le nombre de bilans de compétences réalisés en 2015 (*Rapport de préconisations concernant « les évolutions du bilan de compétences »*, 2015). Le congé bilan de compétences apparaît donc comme la principale voie de réalisation d'un bilan de compétences, recouvrant plus de la moitié des bilans réalisés.

De surcroit, ces congés bilan se déroulent en majorité hors du temps de travail : entre 2006 et 2018, près de 70 % des congés CIF-CDI se font sous cette modalité, atteignant 77 % en 2018. Précisons que lorsque le ou la salarié.e opte pour un bilan hors temps de travail, l'employeur.se n'en est pas informé, sauf si le ou la salarié.e lui en fait part ou dans le cas où il s'agirait d'une préconisation de l'employeur.se. Cette proportion du recours au bilan hors temps de travail, si elle est rendue possible par la loi, n'était cependant pas la voie privilégiée par les concepteur.rices du bilan appartenant aux forums expert et politico-administratif mais défendue par les acteurs patronaux du forum entrepreneurial. Cette modalité tend effectivement à éloigner le dispositif de l'activité de travail ajoutant à son extériorisation en termes de lieu, une césure en termes de temps, ce qui n'est pas sans conséquence sur le travail des praticiennes du bilan

---

<sup>191</sup> Notons que ces taux d'acceptation sont relativement équivalents pour les demandes de validation des acquis de l'expérience, bien qu'un peu plus faibles (s'établissant plus souvent en 85 % et 95 %), et nettement supérieurs aux taux globaux pour l'ensemble des dispositifs CIF s'établissant autour de 50 % pour les CIF-CDI et de 75 % pour les CIF-CDD. Les taux d'acceptation des demandes de formation sont donc plus faibles ce qui s'explique sans doute par des montants supérieurs et, dans le cas des CDI, par l'existence d'alternatives courantes comme le plan de formation de l'entreprise.

<sup>192</sup> Ajoutons que le nombre total des demandes de CIF-CDI (bilan de compétences + VAE + formation) est passé de 35 744 en 1999 à 78 458 en 2018, le bilan constituant donc un peu moins de la moitié des demandes prises en charge.

<sup>193</sup> Et basées sur les compte-rendu statistiques et financiers des organismes prestataires de bilans de compétences.

(nous le verrons dans le chapitre suivant). Qu'il relève d'un manque d'intérêt des entreprises pour le dispositif ou d'une crainte du travailleur vis-à-vis du signal potentiellement négatif que renverrait à l'employeur, la sollicitation d'un dispositif de mobilité et de reconversion professionnelle<sup>194</sup>, il n'en reste pas moins que cet usage du bilan, hors des lieux et temps de travail, tend à redoubler l'effet individualisant d'un dispositif conçu comme professionnel mais aussi personnel, favorisant *a priori* son centrage sur des enjeux relevant de la seconde dimension<sup>195</sup>.

Cette individualisation se confirme et se voit renforcée par la création en 2004 d'un autre dispositif de financement de la formation et du bilan de compétences, le droit individuel à la formation (DIF), point d'appui essentiel à la promotion d'un individu acteur.

### 3.1.2 D'un modèle actif d'orientation à la promotion d'une politique d'activation des travailleurs *via* l'orientation professionnelle

Les phénomènes socio-économiques (crise du chômage et de l'emploi) et politiques (rationalisation, développement de l'expertise et la négociation paritaire) qui marquent la création du bilan de compétences et la forme prise par le dispositif comme par ses modalités de financement et d'application ne lui sont pas spécifiques. Pourtant, le bilan s'avère relativement précurseur vis-à-vis de plusieurs dynamiques qui se développent après lui et en partie en s'appuyant sur lui. C'est tout particulièrement le cas des politiques de formation et d'orientation tout au long de la vie qui se mettent en place, dans un glissement terminologique qui tend à rendre obsolète l'adjectif « continue » jusque-là accolé à ces domaines d'intervention publique<sup>196</sup>. Simultanément, et toujours en prise avec les transformations économiques qui marquent les années 1990, les politiques d'emploi, de chômage et d'insertion socio-

---

<sup>194</sup> N'ayant pas mené d'investigation auprès des entreprises, nous ne sommes pas en mesure de documenter plus avant cet élément. Soulignons cependant que l'ensemble des enquêtés rencontrés, professionnels du bilan, responsables d'organismes, salariés d'OPCA et représentants institutionnels relève une défiance certaine des entreprises vis-à-vis d'un dispositif jugé « pro salarié ». En contrepoint, notons qu'une enquête de la DARES indique qu'en 2015, 68% des salariés ont déjà entendu parler du bilan de compétences (Demailly, 2016), ce qui en fait un dispositif connu des travailleurs, que celui-ci soit ou non valorisé ou préconisé par leur entreprise.

<sup>195</sup> Ce que lui reprochera notamment un rapport de l'Inspection générale des affaires sociales : « Le bilan, essentiellement centré sur un travail d'introspection personnelle et professionnelle, ne comporte pas suffisamment de préconisations relatives à un projet professionnel et moins encore la définition d'un plan de formation. » (De Saintignon et al., 2008, p. 28)

<sup>196</sup> La « formation continue » a supplanté les termes de « formation permanente » et de « promotion sociale », une évolution terminologique qui contribue à complexifier la réception des dispositifs de formation par le public mais aussi son appréhension et son étude par les chercheurs : « sans doute une part de la difficulté à définir son domaine tient-elle aux ambiguïtés du vocabulaire. Des termes tels que formation, formation professionnelle initiale ou continue, formation ou éducation permanente, auxquels s'ajoute la "formation tout au long de la vie" (*lifelong learning*), lancée par la Communauté européenne en 1996, s'inscrivent dans une histoire tissée d'entrelacs et d'oppositions subtiles qui requièrent de longs ouvrages pour en préciser le sens. » (Dubar et al., 2011, p. 125-126)

professionnelle se redessinent autour d'abord du double objectif d'assurer un accès le plus large possible aux services concernés et de permettre leur mobilisation à toute étape de la vie active des travailleurs et travailleuses. Ressurgit alors une ambition d'équité sociale qui n'est pas sans rappeler le projet normatif de la théorie des marchés transitionnels.

Celle-ci a pour objectif « de contribuer à refonder l'action publique sur le marché de travail, avec pour horizon le plein-emploi comme emploi soutenable, compatible à long terme avec l'accomplissement des tâches domestiques et le déploiement d'itinéraires de vie plus autonomes et variés. [...] Au-delà de l'emploi soutenable, l'approche des [marchés du travail transitionnels] accorde la priorité non plus à la protection des "états" (dans certains cas cristallisés dans des "statuts") que peuvent occuper un individu à un moment donné de sa carrière (au sens large), mais à la sécurisation de sa trajectoire tout au long de son cycle de vie. On passe donc d'une approche statique et globale (*i.e.* centrée notamment sur la régulation des "états", comme par exemple l'emploi fordiste traditionnel) à une approche plus dynamique et individualisée (accompagnement concerté des transitions individuelles). » (Gautié & Gazier, 2006, p. 107)

Les années 1990 sont en effet une période de reconfiguration importante des politiques d'emploi et de gestion de la main-d'œuvre, publiques comme privées autour notamment d'un objectif de mobilité et de flexibilité dont le corolaire direct est la promotion d'une « logique de projet », particulièrement mise en exergue par Luc Bolantski et Ève Chiapello dans *Le nouvel esprit du capitalisme* (1999). Le bilan de compétences, est ainsi l'un des premiers dispositifs à mettre au cœur de l'intervention l'objectif de construction d'un projet professionnel ou, ici, de formation. De surcroît, nous l'avons dit, sa dénomination fait écho à la « logique compétences » promue peu de temps après par le CNPF – devenant MEDEF en 1998 –, laquelle se veut précisément favoriser la mobilité des travailleurs et travailleuses. La question qui anime nombre des acteurs et actrices de l'entreprise comme ceux de l'emploi et de la formation<sup>197</sup> est donc bien d'organiser la mobilité des travailleuses et travailleurs, à l'heure où l'emploi se fait de plus en plus discontinu. Ceci passe notamment par une réorganisation du système de formation et d'orientation professionnelles.

Ainsi, en 1999, le secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle<sup>198</sup> publie un rapport intitulé *La formation professionnelle : diagnostics, défis et enjeux* (Péry, 1999) identifiant « trois dysfonctionnements majeurs du système actuel de formation professionnelle » : son « [inadaptation] à la mobilité professionnelle souvent subie par les

---

<sup>197</sup> Solen Berhuet signale ainsi que « la fusion de la Délégation à l'emploi avec la Délégation à la formation professionnelle pour créer une Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) en 1997 n'est pas sans rappeler l'interdépendance entre le champ de l'emploi et celui de la formation » (2013, p. 104).

<sup>198</sup> Notons l'innovation que la création de ce secrétariat introduit, les femmes ayant été longtemps considérées comme un « non public » de la formation professionnelle (Laot, 2010).

salariés », son caractère « inégalitaire » notamment pour trois publics (les salarié.es de PME, les personnes peu qualifiées et les femmes), et enfin, le fait qu'il « [répond] mal aux besoins de qualification de la main-d'œuvre » (cité dans le *Projet de loi de finances pour 2000 : Formation professionnelle*, 2000, p. 6). Le rapport préconise entre autres une politique de développement de l'accès à la formation des femmes, de validation des acquis, la mise en réseau des services d'information, d'orientation professionnelle et de validation des acquis ainsi que la création d'un droit individuel à la formation (DIF) présenté comme suit :

« Plusieurs pays expérimentent actuellement un système de "compte individuel de formation". Lorsqu'il est alimenté sur la base d'une épargne personnelle, ce système de compte renvoie aux individus eux-mêmes la responsabilité de se former ; il n'offre guère d'intérêt financier, si ce n'est au plan fiscal. En pratique, il n'a de sens que pour ceux qui disposent d'un haut niveau de revenu. Il serait plus conforme aux traditions qui sont les nôtres et plus en accord avec le souci de faire de la formation un élément d'efficacité économique et de cohésion sociale, d'explorer la voie d'un droit individuel transférable et garanti collectivement. » (Péry, 1999, p. 45)

S'il est présenté comme une alternative à d'autres dispositifs plus individualisant et favorisant les inégalités d'accès<sup>199</sup>, ce droit à la formation n'en est pas moins individuel et va consacrer l'idée d'un « individu acteur » tel qu'énoncé par la loi du 4 mai 2004<sup>200</sup> instituant le DIF à la suite de l'accord national interprofessionnel du 5 décembre 2003 mettant un terme à près de trois années de travaux impulsés par le rapport précédemment cité.

« La philosophie du DIF le situe entre le congé individuel de formation, à l'initiative du salarié, et le plan de formation à l'initiative de l'employeur. Appuyée par un entretien individuel (comme le prévoit l'article 1 de la réforme), cette voie alternative [est] de nature à générer un débat social dans l'entreprise autour de la formation et des parcours professionnels » (Descamps, 2012, p. 3).

Le droit individuel à la formation devient ainsi un nouveau moyen de financement de la formation professionnelle comme du bilan de compétences, à disposition des travailleuses et travailleurs en CDI qui, chaque année passée dans leur entreprise, cumulent 20 heures de crédit

---

<sup>199</sup> De même, suite à la consultation réalisé autour du mémorandum de la Commission européenne « sur l'éducation et la formation tout au long de la vie », le secrétariat d'État à la formation professionnelle émet plusieurs réserves notamment quant à « l'insistance à mettre en avant l'autonomie de l'apprenant et sa responsabilité presque unique au regard du développement de ses compétences. En effet, la France n'adhère pas à la conception d'un individu entièrement autonome qui, une fois entré dans la vie active, supporterait la majeure partie des dépenses liées à sa formation. La question des garanties collectives à donner aux parcours de l'individu n'est guère abordée alors que le développement de dispositifs de co-investissement équilibrés, négociés par les partenaires sociaux est un axe important » (cité dans le « Jaune » budgétaire sur la formation professionnelle, 2002 :12).

<sup>200</sup> Ainsi l'annexe « formation professionnelle » au projet de loi de finances 2006 rappelle en introduction qu'un des grands axes de la réforme de 2004 était de « faire du salarié l'acteur de la construction de sa qualification et de ses compétences afin de renforcer le lien entre formation professionnelle et progression professionnelle. » p. 9.

de formation, ce pendant six années maximum. La mobilisation du DIF doit par ailleurs se faire de manière concertée avec l'employeur.se, grâce notamment à l'entretien professionnel que celui-ci est désormais tenu de réaliser tous les deux ans.

Cette politique prend par ailleurs forme dans le cadre des politiques européennes qui, elles aussi, inscrivent clairement la mobilité professionnelle dans leurs objectifs au travers de différents textes touchant à l'emploi, à la formation et à l'orientation professionnelle (Borras & Romani, 2010). Ainsi, si l'orientation professionnelle n'est guère constituée comme un champ d'intervention politique majeur, en regard notamment des politiques d'emploi, d'insertion et de formation, elle apparaît cependant comme un point nodal au carrefour de ces différents domaines d'intervention et offre en cela un angle intéressant pour saisir les transformations à l'œuvre, d'autant qu'elle est peu à peu consacrée comme un enjeu stratégique par l'Europe.

En 1996, les ministres européens de l'Éducation font du « *lifelong-learning for all* » l'un des principaux objectifs de développement des politiques d'éducation et de formation européennes, une approche que l'on retrouve dans la stratégie de Lisbonne édictée lors du Conseil européen de 2000 et qui vise à faire de l'Europe une « économie de la connaissance » combinant entre autres compétitivité économique, innovation et développement de la formation et des compétences. L'année suivante, un rapport de l'OCDE intitulé « L'orientation professionnelle et les politiques publiques : comment combler l'écart ? » consacre son premier chapitre aux « enjeux des politiques d'orientation professionnelle » dont « les principales conclusions sont les suivantes :

« Alors que, dans certains pays de l'OCDE, les décideurs considèrent que l'orientation doit être fondée sur des objectifs individuels, dans tous les pays, ils comptent aussi que cette activité contribue à la réalisation des objectifs des politiques publiques, en rendant les systèmes éducatifs et le marché du travail plus efficaces, et en contribuant à une plus grande équité sociale. Pour une large part, ces attentes sont anciennes. Mais l'adoption progressive d'une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie dans les pays de l'OCDE et l'accent mis sur l'employabilité dans les politiques d'emploi entraînent de nouveaux défis pour l'orientation professionnelle. Au lieu d'être facilement accessible à des groupes restreints de population et à certains moments de la vie, elle doit être beaucoup plus largement accessible tout au long de la vie. Et au lieu de privilégier une aide à des décisions immédiates par des entretiens individuels, les services d'orientation doivent passer à une approche plus large qui englobe également le développement de capacités à gérer son évolution professionnelle, notamment la capacité à prendre et à mettre en œuvre des choix professionnels. Les pays de l'OCDE doivent donc travailler au développement de systèmes d'orientation tout au long de la vie. » (OCDE, 2004, p. 18)

On retrouve dans la première conclusion les trois points cardinaux de toute forme d'orientation professionnelle, soit l'individu-sujet, la structure sociale et le système économique. La seconde conclusion réaffirme le double objectif des services d'orientation à l'origine du bilan de

compétences : favoriser un accès à la formation *tout au long la vie* et faciliter les transitions professionnelles par une approche globale et une éducation au choix, mais aussi ici, dans une perspective d'« employabilité » qui n'est pas anodine. Enfin ce rapport d'étude, portant sur quatorze pays, la France étant absente du panel, enjoint clairement au développement de services dédiés (Neyrat, 2007). Cependant, comme l'indique un rapport du CEREQ portant sur *Les services d'information, de conseil et d'orientation des adultes* (Perez et al., 2008), si le mot d'ordre émis par la communauté européenne de favoriser l'orientation et la formation tout au long de la vie en vue d'assurer le développement d'un emploi de qualité est bien saisi par les différents acteur.rices et institutions étudiées, il ne fait pas l'objet d'une véritable politique sectorielle mais donne plutôt lieu au développement d'une variété de dispositifs et de prestations au sein de différents organismes relevant ou non du service public de l'emploi.

En effet, en même temps que l'orientation et la formation tout au long de la vie sont mises à l'agenda européen, la politique de l'emploi est infléchie au niveau communautaire, impulsant une reconfiguration des dispositifs français à la faveur de ce qui est désigné comme une activation des dépenses sociales. Celle-ci vise à promouvoir les mesures actives conditionnant notamment l'accès aux différentes allocations sociales (indemnisation du chômage notamment) à un engagement des allocataires dans leur insertion. Or, l'orientation professionnelle apparaît rapidement comme un levier pertinent en la matière :

« La logique de l'activation est au cœur du processus de développement de l'orientation des adultes et en constitue, en quelque sorte, le cadre cognitif voire idéologique (au sens de système de croyances). Une définition très générale de l'activation la désigne comme l'introduction (ou le renforcement) d'un lien entre d'une part la protection sociale et de l'autre la participation au marché du travail et aux programmes d'emploi et de formation (Barbier, 2007). »

Dans ce contexte, est notamment créé le « bilan de compétences approfondi » (BCA) à destination des demandeur.ses d'emploi dans le cadre du Plan d'aide au retour à l'emploi applicable depuis le 1<sup>er</sup> juillet 2001 et mobilisable à la suite d'un Projet d'action personnalisé pour un nouveau départ. S'il est désigné comme approfondi, ce type de bilan n'en est pas moins limité à 20h au lieu des 24h prévues par le bilan de compétences (loi 1991). Son introduction conduit alors à un doublement du nombre estimé de bilans de compétences, comme l'indique le Tableau 31 en annexe (p. 636) : on passe ainsi de 65 000 bilans en 2001 à 112 000 en 2002 puis à 197 000 en 2007, dernière année pour laquelle les informations sont disponibles. Ce nouveau dispositif semble par ailleurs répondre à une certaine demande puisque la part des

demandeur.ses d'emploi parmi les personnes réalisant un bilan est quasiment identique en 1998 (76%) et en 2002 (78%).

Cependant, la création du bilan de compétences approfondi, décrite notamment par les représentant.es et professionnel.les des Centres interinstitutionnels de bilan de compétences, introduit dans les pratiques de bilan une logique de placement et de préconisation accrue renforçant les liens entre emploi et orientation. Cependant, les CIBC, de par leur positionnement relativement autonome et externalisé, résistent plus facilement à cette injonction, comme en témoigne l'enquête réalisée par Didier Demazière (1989). Il met ainsi notamment en évidence un type de cas relevant du « quiproquo » correspondant à des situations de demandeur.ses d'emploi orientés par leur conseiller.ère emploi vers un bilan de compétences, ne sachant rien de la prestation et « [jugeant] le bilan plutôt négativement dans la mesure où aucun d'entre eux n'a accédé à un emploi même précaire » (Demazière, 1989, p. 33). Rappelons que lors de la conception du bilan de compétences (loi 1991), ses concepteurs et conceptrices souhaitaient précisément éviter qu'il ne soit un dispositif de traitement social du chômage, ce qui met en perspective le fait qu'il ne parvienne guère à accompagner les demandeur.ses d'emploi.

Si le nombre de bilan de compétences (hors BCA<sup>201</sup>) demeure lui relativement stable, le dispositif se voulant même renforcé par la création du droit individuel à la formation qui vient offrir un nouveau moyen d'accès, les Centres interinstitutionnels de bilan de compétences (CIBC) n'en connaissent pas moins une mise en concurrence progressive face à la démultiplication des prestations d'orientation et aux remaniements réguliers des modes de financements, sous l'effet des réformes successives de la formation professionnelle.

### 3.1.3 Le public du bilan de compétences : un recentrement sur un public salarié en prise avec des questions d'insatisfaction professionnelle

La question du public de l'orientation professionnelle est apparue de manière transversale au cours de ce chapitre comme du précédent. En effet, nous avons vu que plusieurs cibles ont tour à tour été désignées comme devant faire l'objet d'une action d'orientation : les jeunes issus de classe populaire s'appêtant à nourrir les rangs de la jeune industrie au terme de leurs études primaires ; brièvement, les ouvriers mis au chômage par la crise de 1929. Puis, sous l'effet notamment d'un mouvement de démocratisation scolaire dans les années 1950/1960, l'orientation s'est ouverte à l'ensemble des élèves afin notamment de choisir leurs filières d'études et de formation. Peu à peu des besoins d'orientation professionnelle en cours de vie

---

<sup>201</sup> Celui-ci disparaît une dizaine d'années après sa création, remplacé par des dispositifs propres à Pôle emploi.

active sont apparus après-guerre notamment parmi les mutilés de guerre et les femmes investissant le marché du travail. La crise suscitée par les deux chocs pétroliers de 1973 et 1979 a ensuite provoqué un chômage massif qui, loin d'être conjoncturel, s'est rapidement installé comme une nouvelle donne économique appelant une intervention publique accrue à laquelle répond, entre autres, l'idée d'un dispositif d'orientation professionnelle des travailleuses et travailleurs déjà actifs, donnant naissance au bilan de compétences. Si celui-ci touche d'abord massivement un public de chômeur.ses, suscitant d'ailleurs la création du bilan de compétences approfondi, il va peu à peu être recentré sur un public d'actives et d'actifs occupés, distinguant ses activités de celles de Pôle emploi en même temps que l'idée d'une « gestion à froid » de son parcours, de ses compétences et de son évolution professionnelle en cours de vie active fait son chemin. Cette logique s'inscrit pleinement dans l'idée d'une activation préventive que nous repérons et qui nous semble propre au bilan de compétences et au modèle actif d'orientation professionnelle. L'objectif est non seulement d'anticiper les transitions que tout un chacun serait désormais amené à vivre, plus ou moins volontairement, mais aussi de faire intégrer aux travailleuses et travailleurs une démarche de mobilité et de projet. Celles-ci sont en effet progressivement consacrées comme qualités supérieures des travailleurs et travailleuses (Boltanski & Chiapello, 1999) dans le cadre d'une économie de la connaissance compétitive. Ainsi, en 2018, près de 34 000 bilans de compétences sont réalisés à la demande des travailleurs et travailleuses elles-mêmes par le biais d'un financement OPACIF accessible aux salarié.es en CDI et en CDD (seuls 780 bilans concernant des CDD). Le recours « volontaire » au dispositif concerne donc près des deux tiers des bilans si l'on se fie aux estimations du Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle (2015) qui considérait en 2015 que le nombre de bilans s'était stabilisé autour de 50 000 par an. Bien que ces données doivent être prises avec précaution, puisqu'il n'existe aucun chiffre précis du nombre de bilans réalisés chaque année, tous financements confondus, elles attestent cependant d'un renversement en termes de public : touchant majoritairement des demandeur.se d'emploi jusqu'au début des années 2000, le bilan est désormais un dispositif qui concerne d'abord des salarié.es en CDI (voir Tableau 32 en annexe 7, p. 637), lesquels sont plutôt des employé.es (55,8%), âgé.es de 35 à 44 ans (42,1 %) et féminin (69,9 %).

Ces données sont d'ailleurs cohérentes avec celles recueillies par le biais de l'enquête par questionnaire que nous avons réalisée, et qui sera présentée dans le chapitre suivant, interrogeant entre autres les praticiennes du bilan sur le type de public qu'elles reçoivent. Ces données ont bien sur leurs limites car on ne peut savoir si elles sont fondées sur des constats



objectifs (statistiques faites par l'organisme et/ou les conseiller.ères) ou sur des impressions, des représentations qu'elles ont de leur public. Ces données nous permettent quand même de réaliser, si ce n'est un portrait, du moins un croquis du public du bilan de compétences, croquis confirmé par les données recueillies sur le terrain comme par les éléments statistiques délivrés par les « jaunes » budgétaires.

Résumé à très gros traits, le public du bilan, selon les praticiennes interrogées par questionnaire, est féminin, la quarantaine<sup>202</sup>, ayant une licence ou équivalent, employé.e du secteur tertiaire privé et en CDI. Si deux enquêtées sur cinq rapportent recevoir sur tous les niveaux de diplômes (40 %) et toutes les catégories socioprofessionnelles (38 %), 80 % précise que ce public est cependant majoritairement composé des catégories socioprofessionnelles « employé.es » et « professions intermédiaires ». Ce public est également principalement constitué par des actif.ves en emploi (65 %), du secteur privé (52 %), et exerçant largement dans les services (cf. Tableau 1 ci-dessous). Ces salarié.es sont en large partie en CDI (85 %).

Tableau 1 : Secteurs d'activité dominants du public reçu en bilan de compétences selon ses praticiennes

Secteurs d'activité dominants	Fréquence
<b>Services relevant du « care »</b> (dont social, médico-social, santé, service à la personne, fonction publique hospitalière)	64 %
<b>Commerce</b> (dont agroalimentaire et artisanat)	59 %
<b>Autres services</b> (dont banque, fonction publique territoriale, communication, administratif, enseignement, audiovisuel, hôtellerie-restauration...)	39 %
<b>Industrie</b>	24 %
<b>BTP</b>	7 %
<b>Agriculture &amp; Environnement</b>	4 %

Total supérieur à 100 % car plusieurs secteurs cités

Champ : répondantes mentionnant au moins un secteur soit 196 répondant.es.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

<sup>202</sup> En termes d'âge, un peu moins de la moitié des enquêtées (46 %) indique avoir un public âgé de 35 à 45 ans, et un tiers (33 %) de 35 à 55 ans.

Une autre des caractéristiques marquantes de ce public, outre un statut d'emploi *a priori* plutôt protecteur (CDI), est d'être largement féminin<sup>203</sup> : 51 % des praticiennes interrogées déclarent recevoir majoritairement des femmes, 42 % autant d'hommes que de femmes et seulement 6% une majorité d'hommes. Ces données sont d'ailleurs cohérentes avec celles du Tableau 1 indiquant que les secteurs du *care*, du commerce et des services dominent très largement parmi le public reçu par les praticiennes interrogées. Ce fait est d'autant plus notable que les femmes ont longtemps été un public nettement minoritaire des politiques de formation professionnelle, et tendent à le rester malgré un rattrapage notoire (Briard, 2020). Si le nombre des femmes croît notablement au sein des dispositifs de formation, une analyse fine révèle cependant des pratiques différenciées. En effet, si la proportion des femmes recourant à un dispositif de formation financé par un OPACIF dépasse celle des hommes à partir de 2014 (s'élevant à 53,5 % en 2018 ; voir Tableau 35 en annexe, p. 640), cette proportion semble cependant réhaussée par leur surnombre au sein des dispositifs de VAE (70,6 % en 2018) et de bilan (69,9 % en 2018 ; voir Tableau 34 en annexe, p. 639)<sup>204</sup>. En effet, si l'on retire du nombre des actions financées par un OPACIF celles concernant la VAE et le bilan de compétences, les hommes redeviennent majoritaires, à près de 63 %<sup>205</sup>. Les hommes semblent donc demeurer un public dominant en matière de formation à proprement parlé. De plus, si l'on regarde du côté des formations financées par les entreprises, il apparaît qu'en 2014, les bénéficiaires de dépenses externes de formation de la part des entreprises de plus de dix salarié.es sont majoritairement des hommes (58,2 %). Ces données révèlent ainsi que les hommes demeurent plus nombreux que leurs homologues féminines à bénéficier d'actions proprement de formation, qu'elles soient financées par des dépenses publiques ou privées. Les femmes, elles, ne dominent finalement que dans des dispositifs d'accompagnement des transitions et des reconversions (le bilan de compétences) et de validation des acquis de l'expérience, faute de formation peut-on penser. Ces derniers dispositifs dessinent ainsi une voie alternative de gestion des carrières féminines, si ce n'est de correction des effets des inégalités de formation sur celles-ci<sup>206</sup>.

---

<sup>203</sup> Conformément à ce qu'observait en 2003 une publication du CEREQ : « Plus de 60 % des bénéficiaires du congé de bilan de compétences sont des femmes, alors qu'elles ne sont que 40 % parmi les salariés » (Bonaïti & Gélot, 2005, p. 3).

<sup>204</sup> Précisons que parmi les 78 458 actions de formation financées par les OPACIF dans le cadre du CIF-CDI en 2018, la moitié étaient des actions de bilan de compétences (33 150) et de VAE (6 181), l'autre moitié relevant donc de formations propres.

<sup>205</sup> D'après un calcul effectué par nous sur la base des données conciliées dans les tableaux Tableau 34 et 35 en annexe 7.

<sup>206</sup> Nous ne disposons cependant pas de données permettant de confirmer ou d'infirmer un tel phénomène. Frédéric Neyrat relève que « alors que les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes (2/3 contre 1/3) à s'engager dans une démarche de validation des acquis, elles ne sont plus que 47 % contre 53 % pour les hommes

Parti entre autres d'une prestation inventée sur la base de problèmes d'emploi rencontrés par les femmes (Retravailler), le bilan s'avère donc être mobilisé majoritairement par des femmes. Si la comparaison mérite d'être faite avec précaution – le bilan n'étant jamais décrit comme répondant à des enjeux proprement féminins, ni ne ciblant ce public –, elle permet cependant de mettre en exergue le fait que l'orientation professionnelle apparaît comme un mode préférentiel de réponse aux problématiques rencontrées par les femmes au cours de leurs carrières, sans doute faute d'autre solution<sup>207</sup>. Ceci fait écho à l'analyse de Julie Landour sur les « Mompreneurs » observant que par-delà les discours, notamment médiatiques, présentant l'indépendance comme un mode de conciliation entre travail et famille, celle-ci « n'est jamais une vocation, mais plutôt un horizon professionnel construit en négatif des expériences professionnelles salariées » (Landour, 2019, p. 60).

Ainsi, le fait que les femmes soient plus nombreuses que les hommes à recourir au bilan de compétences<sup>208</sup> nous semble pouvoir être éclairé par plusieurs résultats de travaux en sciences sociales traitant directement ou non de questions de genre, à commencer par la mise en évidence de leur position tendanciellement dominée sur le marché du travail, faisant précisément écho aux représentations du travail féminin (Maruani, 2017). Par ailleurs, les travaux traitant d'orientation professionnelle des jeunes ont fait la démonstration de pratiques d'orientation genrée des élèves conduisant les femmes à des carrières potentiellement moins épanouissantes ou en tout cas, moins ouvertes en termes d'évolution professionnelle possibles et proposées (Bosse & Guégnard, 2007 ; Vouillot, 2007a, 2007b). Par ailleurs, plusieurs travaux portant sur des magistratures sociales (Collectif Onze, 2013 ; Dubois, 2003 ; Perrin-Heredia, 2013 ; Weller, 1999) ont montrés que les femmes sont plus familières des « guichets » de l'État social actif et davantage disposées à solliciter une aide et à en faire la demande effective.

Ces éléments de cadrage du public sollicitant effectivement le bilan suggèrent ainsi que les usages de celui-ci apparaissent, dans les faits, relativement conformes à l'idée portée par le modèle actif d'orientation professionnelle d'une prise en main de sa carrière afin d'en réorienter

---

lorsqu'il s'agit des diplômes les plus élevés, ceux délivrés par les établissements d'enseignement supérieur. » (Neyrat, 2015, p. 137)

<sup>207</sup> Rééquilibrage de l'accès à la formation des hommes et des femmes, ouverture à des carrières plus stimulantes et choisies, à des postes plus élevés et correspondant au niveau de diplôme des femmes, réduction de l'impact des interruptions de carrière ou de la réduction du temps de travail pour des besoins familiaux, etc.

<sup>208</sup> Sans pouvoir généraliser ce constat, nous avons remarqué lors de notre enquête que la très grande majorité des hommes rencontrés dans le cadre d'un bilan sollicitait celui-ci sous la contrainte de problèmes de santé, plusieurs d'entre eux bénéficiant d'une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé et étant dirigé vers le dispositif par des services d'accompagnement des travailleurs et travailleuses faisant face à des problèmes de santé. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que c'est davantage lorsqu'ils sont forcés et contraints à se reconvertir que les hommes sollicitent un bilan de compétences.

le cours. Cependant, la potentielle responsabilisation qu'entraîne une telle logique ne peut être ignorée notamment si l'on considère le cas des femmes qui semblent en bien des endroits renvoyées à elles-mêmes sous l'effet de discriminations et de représentations genrées favorisant des carrières plus subies que choisies à l'heure du développement d'une certaine injonction à l'épanouissement de soi au travail (Baudelot & Gollac, 2003 ; Clot & Gollac, 2014 ; Salman, 2013 ; Stevens, 2005). Nous allons en effet voir dans les pages qui suivent que le bilan de compétences, et plus généralement les politiques de formation, d'emploi et d'orientation développées à partir des années 1990 favorisent précisément ces phénomènes d'individualisation et de responsabilisation individuelle vis-à-vis de phénomènes qui apparaissent cependant relever bien peu des individus eux-mêmes.

### 3.2 La mise en pratique du bilan de compétences : suites et fin d'un service public d'orientation professionnelle ?

Bien que la loi de 2004 réaffirme le rôle du bilan de compétences comme outil essentiel d'orientation des adultes, et le dote d'un nouveau moyen de financement, le droit individuel à la formation, elle n'en fait pas moins suite à la suppression de la dotation budgétaire des CIBC par un décret de 2002. Ceux-ci sont alors enjoins à se constituer en organismes de statut privé ce qui favorise leur mise en concurrence face au développement accru de prestataires privés. Cette situation conduit alors à l'émergence d'un quasi-marché de l'orientation professionnelle, soulevant des questions majeures en termes de qualité de service mais aussi de coordination de l'action dans le cadre de la politique naissante de « sécurisation des parcours professionnels ». Renforçant la responsabilité individuelle en matière d'emploi et de mobilité professionnelle, celle-ci met également à l'épreuve les organismes prestataires de bilan, concurrencés de toutes parts. Dès lors, ces organismes, comme les professionnels qui y travaillent, semblent être eux-mêmes soumis à une logique d'activation, chargés de s'adapter sans cesse aux exigences du quasi-marché de l'orientation comme aux réformes impactant celui-ci, d'être pro-actif dans la recherche de financements, le développement de prestations et de stratégies de communication, et enfin, d'accepter d'être plus flexibles en regard notamment des statuts d'emploi des professionnels et de leur charge de travail. On retrouve là l'idée énoncée par Jean-Marie Barbier selon laquelle l'activation se présente comme une forme de « restructuration des États-providence » en cela qu'elle « est indissociablement activation des personnes, des prestations et des systèmes » (Barbier, 2008, p. 170).

### 3.2.1 Du développement d'un quasi-marché de l'orientation professionnelle aux questionnements sur la qualité du service rendu

Dès l'origine, la loi de 1991 comme les décrets d'application qui la suivent fixant un objectif de création de Centre interinstitutionnel de bilan de compétences dans chaque département, ne lui en réservent pas le monopole, bien que les CIBC aient la primeur de l'application du dispositif. Indiquant que le bilan connaît un engouement certain<sup>209</sup>, les observateur.rices de l'époque notent qu'il en va de même pour son application suscitant un développement peu coordonné des pratiques, au sein des nouveaux CIBC mais aussi d'autres organismes, notamment de formation. Or, nous l'avons dit, la déontologie du bilan n'a pas été prévue par ses concepteur.rices, laissant le champ libre aux professionnel.les en la matière, ce qui donne lieu à diverses modalités de mise en œuvre que la circulaire du 19 mars 1993 va alors tenter de réguler. Ainsi, la Délégation à la formation professionnelle du ministère du Travail, fait paraître un document visant à repreciser nombre d'éléments quant à la mise en œuvre du bilan de compétences, notamment afin de garantir une certaine qualité et unité de service sur l'ensemble du territoire.

Outre le rappel de la confidentialité, de l'obligation de destruction des documents produits en bilan et du caractère volontaire de la démarche, le prestataire devant recueillir le consentement de la personne en début de prestation, d'autres éléments vont être précisés. En cas d'activités multiples, notamment en matière d'évaluation et d'orientation professionnelle, les prestataires doivent faire mention de la distinction entre ces activités et le bilan de compétences, que ce soit par un lieu et un personnel dédié, ou par une comptabilité distincte (fiche 1.4 de la circulaire DFP n° 93/13, p. 12). Une obligation de renseignement annuel d'un compte-rendu statistique et financier<sup>210</sup>, un descriptif et une justification de méthodes, techniques et interventions sont également demandés.

Est alors mis en place un mécanisme de listes établies par chaque OPCA et OPACIF, au niveau régional, agréant les organismes prestataires de bilan sur la base d'un dossier composé entre autres des *curriculum vitae* des praticiens et attestations de formation à certains outils – notamment les tests psychotechniques –, ainsi que de synthèses de bilans de compétences anonymisées. Les Centres interinstitutionnels de bilan de compétences conservent un temps au

---

<sup>209</sup> Faisant l'objet de plusieurs articles dans des journaux et magazines généralistes et spécialisés recensés par Michel Joras et Jean-Noël Ravier pour l'année 1992 (Joras & Ravier, 1993, p. 20).

<sup>210</sup> Ce qui permettra de recueillir des données chiffrées sur le réel de la prestation, données qui s'avèreront cependant trop incomplètes et de qualité trop médiocre, face notamment à l'absence de renseignement de nombreux organismes, pour que leur traitement ne demeure au-delà des premières années.

moins une certaine primeur dans l'application de la prestation puisque qu'en 2007 on estime qu'ils réalisent 63 000 des 194 000 bilans de compétences (loi de 1991) et bilans de compétences approfondis réalisés cette année (voir Tableau 31, en annexe, p. 636). Si les CIBC continuent effectivement d'être un acteur central des prestations de bilans de compétences, ils vont, dans certaines zones métropolitaines tout particulièrement, être peu à peu concurrencés par d'autres organismes (voir paragr. 3.2.3, p. 220). Suite à la suppression de leur dotation financière par l'État, les CIBC acquièrent eux-mêmes une autonomie statutaire, se constituant la plupart en associations et devenant progressivement les employeur.ses directs de leurs praticien.nes, y compris de celles et ceux détachés à l'origine par l'Éducation nationale, l'AFPA et Pôle emploi et faisant le choix de quitter leur institution tutélaire.

Dès lors, on assiste véritablement à la mise en place d'un « quasi-marché » du bilan de compétences, et plus généralement de l'orientation professionnelle (Perez et al., 2008), « forme institutionnelle hybride » (Vandenberghe, 2000, p. 15) observable notamment dans le cadre des politiques scolaires et sociales, et « qui combinent principes marchands et régulation publique » (Nyssens, 2015, p. 32).

« Dans ce contexte, les quasi-marchés peuvent être considérés comme un des instruments censés engendrer une meilleure efficacité du service public combinant principes marchands et régulation publique. Même si ce concept n'est pas monolithique sur le plan théorique (Bode, 2007), il se caractérise essentiellement par une séparation des rôles de financeur et de fournisseur dans les missions de l'État (Le Grand, 1991) : alors que ce dernier continue le plus souvent d'assumer le financement des services, leur prestation est, quant à elle, désormais assurée par une diversité de prestataires, appartenant au secteur public mais aussi privé, qu'il soit lucratif ou non. Un quasi-marché se caractérise principalement par les deux critères suivants : 1) les prestataires à finalité lucrative et non lucrative sont mis en concurrence ; 2) le pouvoir d'achat des consommateurs s'exerce soit directement par l'attribution d'allocations monétaires et/ou par le biais de titres de paiement ("voucher") donnant accès à certains types de services, soit indirectement par l'intermédiaire d'une "tierce partie" qui joue un rôle d'interface entre l'utilisateur et le prestataire. » (Gardin et al., 2010, p. 514)

Dans notre cas, le financement du bilan de compétences est régulé publiquement, et assuré, pour l'essentiel, par le biais d'une gestion paritaire (OPCA et OPACIF) de fonds provenant des entreprises. Simultanément, est assuré un libre-choix du prestataire de bilan de compétences accomplissant par là une mission de service public puisqu'il met en application le droit au bilan de compétences.

La constitution de ce quasi-marché de l'orientation professionnelle est à relier aux développements propres de la formation professionnelle comme des politiques d'emploi

marquées par un recours croissant aux opérateurs privés au cours des années 1990 et surtout 2000 (Vivès, 2013). Dès les années 1970/1980, la notion de « système de formation continue » tend à être supplantée par celle de « marché de la formation professionnelle » (Margirier, 1994) sous l'effet notamment de la possibilité offerte aux entreprises de passer des conventions avec des organismes de formation et de la croissance des dépenses de formation, favorisant la prolifération d'organismes privés. Les organismes publics s'avèrent, eux, plus en peine pour se développer ne disposant pas de la même souplesse et réactivité face à l'évolution des demandes de formation et à la possibilité plus restreinte d'embaucher des formateurs et formatrices pour y répondre. En phase avec la logique d'activation des dépenses publiques, ce passage de systèmes de formation, d'emploi et d'orientation conçus comme des missions de service public ouvertes à toutes et tous à un marché de prestations et de prestataires a notamment entraîné l'émergence de questionnements quant à la qualité des services délivrés et au contrôle de ces organismes. Ces questions sont particulièrement vives en ce qui concerne le secteur de la formation, régulièrement qualifié de « maquis » (Brun, 2013), et ressurgissent à chaque réforme de la formation professionnelle ; des questions dont ne sont pas exemptés les dispositifs d'orientation professionnelle et donc de bilan de compétences.

C'est précisément sur ce type d'enjeu de qualité que se penche l'« économie des singularités » développée par Lucien Karpik (2007) lequel propose, contre une vision néoclassique de marchés de biens et services uniquement régulés par les prix, d'être attentif aux différences et aux jugements sur la qualité des dits biens et services. En effet, à côté du prix, la qualité s'avère être un élément déterminant des comportements de consommation tout en suscitant la mise en place de dispositifs de contrôle et d'information sur celle-ci. Les quasi-marchés peuvent en bien des endroits être considérés comme des marchés de biens et services singuliers, justifiant précisément qu'ils fassent l'objet d'une régulation et d'un financement public, ce qui contribue en retour à accentuer la singularité de tels produits. La question de la qualité est un enjeu récurrent des débats et des critiques adressées au bilan de compétences et à sa mise en pratique par les organismes prestataires, motivant précisément la rédaction de la circulaire de 1993 comme certaines des préconisations formulées par le rapport de l'IGAS susmentionné. Parce qu'il est un dispositif conçu comme personnalisé et individuel, dans sa réalisation et dans la définition d'un projet propre à chacun.e, il engage effectivement des questionnements d'ampleur quant à l'unité et à l'équité du service délivré, et donc aux variations de qualité d'un prestataire à l'autre, voire d'un.e professionnel.le à l'autre au sein du même organisme. Si

l'économie des singularités proposée par Lucien Karpik rencontre plusieurs limites<sup>211</sup>, elle n'en permet pas moins de mettre exergue l'importance des questions de qualité quant aux choix et à la construction des préférences des « consommateur.rices ». Ceux-ci ne peuvent, pour Karpik, être considérés seulement comme une donnée relativement impensée par la théorie économique qui focalise son attention sur des enjeux d'information et de rationalité. Si l'enjeu de captation des « client.es » se pose dans le bilan – tout particulièrement en Île-de-France, nous y reviendrons – c'est cependant moins la qualité en tant que déterminant des choix de prestataires qui s'avère régulièrement pointée du doigt que celle de la prestation délivrée. En cela, la notion de quasi-marché s'avère plus heuristique pour le cas qui nous occupe, mettant l'accent sur un enjeu d'« efficacité du service public » recherchée au travers d'une telle organisation. Or, la mise en concurrence que favorise ce type de fonctionnement, et les stratégies de différenciation qu'il entraîne contribuent à aviver les enjeux de qualité, d'équité et donc les tentatives de contrôle comme de labellisation et de certification visant à offrir certaines garanties. Dans le cas du bilan, l'amélioration de l'efficacité, y compris en termes de réduction des inégalités et des risques d'exclusion des plus précaires et moins qualifié.es, passe par des réformes qui visent épisodiquement à résoudre ces questions qui se font plus aigües tout au long de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, et sont accentuées au début du XXI<sup>e</sup> siècle suite à la crise financière de 2008. Par les problématiques d'emploi et d'adaptation de la main d'œuvre qu'elle soulève – comme à peu près toutes les « crises » de la période passée – celle-ci contribue à impulser une nouvelle reconfiguration des politiques d'emploi, de formation et d'orientation plaçant en leur cœur la notion de « parcours » et surtout de « sécurisation » de ces parcours.

### 3.2.2 Le bilan de compétences aux prises avec la sécurisation des parcours professionnels

En 2008, un nouveau volet de réformes en matière d'emploi et de formation professionnelle est amorcé en vue de moderniser le marché du travail – débouchant sur la création de Pôle emploi, fusion de l'ANPE et des Assedic – et de parer aux défaillances du système de formation tout au long de la vie en termes de cloisonnement, de complexité et d'inégalités. Les quatre axes de la réforme de la formation professionnelle sont l'amélioration du lien entre formation et emploi ; la réduction des inégalités d'accès à la formation ; l'amélioration de la qualité du système de formation professionnelle afin de gagner en efficacité ; et enfin, rendre l'individu acteur de son parcours professionnel. Ainsi mise au cœur des agendas de la France et de l'Union européenne sous présidence française, l'orientation est réaffirmée comme un axe stratégique de

---

<sup>211</sup> Notamment dans sa capacité à proposer une voie intermédiaire entre étude de phénomènes économiques et approche compréhensive qui soit aboutie (Gautié, 2008).



développement d'une économie de la connaissance, touchant à de multiples enjeux notamment en matière d'emploi et de formation. Le 24 novembre 2009 est ainsi votée en France la loi n° 2009-1437 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie créant un droit nouveau : le droit à l'information et à l'orientation professionnelle tout au long de la vie. Le long processus d'expansion institutionnelle du champ de l'orientation ouvert en 1938 par le décret-loi relatif à la structure de l'orientation et de la formation professionnelle aboutit donc soixante-dix années plus tard à son ouverture à tout un chacun, quel que soit son âge, son sexe, son statut, son niveau de qualification ou son secteur d'activité.

Cependant, l'affirmation de ce droit ne passe pas véritablement par la création de dispositifs spécifiques censés le traduire mais conduit plutôt à la réorganisation du système existant autour notamment du Centre Inffo, organisme créé en 1976 afin de développer l'information sur la formation permanente. Il constitue ainsi l'échelon national de l'information et de la documentation dans le domaine de l'orientation et de la formation professionnelles. La loi de 2009 le charge donc de créer un portail numérique « Orientation pour tous » et un service téléphonique devant centraliser les demandes en la matière. Elle crée également un label national « Orientation pour tous – pôle information et orientation sur les formations et les métiers » qui ne connaîtra pas de réel succès, ayant totalement disparu au moment de l'enquête. Ce faisant, la réforme de 2009 précise que « la prestation phare d'orientation professionnelle, notamment pour les salariés, reste le bilan de compétences. » (annexe « formation professionnelle » au projet de loi de finances 2011, p. 116), recentrant donc la prestation sur un public d'actifs et d'actives occupées.

Jusqu'à 2013, année de lancement d'une nouvelle réforme de la formation professionnelle, les principales actions visant à rendre effectif le droit à l'orientation tout au long de la vie s'avèrent de fait très limitées. Elles reposent essentiellement sur une réorganisation des services et le déploiement d'outils numériques, ainsi qu'une réforme des OPCA visant à en réduire le nombre tout en les dotant d'une mission d'accompagnement des entreprises dans les démarches de gestion prévisionnelle des emplois et compétences (GPEC). La réforme engagée suite à l'accord national interprofessionnel du 14 décembre 2013 va alors plus directement redessiner l'horizon d'intervention du bilan de compétences.

Ainsi, la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale promulguée le 5 mars 2014 instaure la création du Compte personnel de formation (CPF) et du Conseil en évolution professionnelle, tout en supprimant le Droit individuel à la formation, l'un des outils de financement du bilan de compétences. En effet, dix ans après sa création, constat

est fait de l'échec du DIF notamment si l'on considère que seuls 6,5% des salarié.es y recourent en 2010 (Descamps, 2012, p. 2), alors même que la plupart des salarié.es éligibles ont atteint leur plafond de droit (120 heures en six ans à raison de 20 heures par an) qui ne peut alors plus se charger et implique donc une perte de droits. Si l'on se réfère à la théorie des marchés du travail transitionnels évoquée plus haut<sup>212</sup>, il semble que c'est notamment le manque d'information et d'accompagnement des salarié.es éligibles dans la mobilisation de ce droit nouveau qui lui ait fait défaut. En effet, cette théorie revendique, en cohérence avec les travaux développés par Amartya Sen (1985), le fait qu'il ne suffise pas d'aménager des droits et libertés pour que les individus en fassent usage, ce qui nécessite également de prendre en compte leurs *capabilities*, soit les capacités des un.es et des autres à mobiliser ou non certaines ressources. Dans un sens, la réforme de 2014 semble faire écho à cette démarche puisqu'elle accompagne le compte personnel de formation d'un réaménagement de l'obligation faite à l'employeur.se de réaliser des entretiens professionnels réguliers avec les salarié.es centrés sur leur évolution, plutôt que sur leur évaluation. De surcroît, le service de conseil en évolution professionnelle gratuit et accessible à tou.tes entend compléter ce système et favoriser le recours au compte personnel de formation.

Notons enfin que les analyses conduites sur l'usage du droit individuel à la formation révèlent que loin d'être un outil permettant véritablement aux travailleurs et travailleuses de développer de nouvelles compétences répondant notamment à des aspirations personnelles, il était généralement utilisé pour des formations courtes, d'environ 20 heures relevant davantage de l'adaptation au poste occupé ou visé (Descamps, 2012). Remplaçant le DIF au 1<sup>er</sup> janvier 2015, le compte personnel de formation se veut universel, créé dès l'entrée dans la vie active et visant une véritable activation de l'individu dans la gestion de son parcours professionnel. Attaché à la personne, le CPF est conservé en cas de perte ou de changement d'emploi, y compris sous statut précaire (CDD, intérim)<sup>213</sup>.

Cette réforme a cependant suscité d'immenses incertitudes concernant le bilan de compétences, celui-ci n'étant pas accessible au titre du compte personnel de formation dans un premier temps, et étant globalement absent de la réforme. En effet, de l'aveu de Jean-Marie Marx (cf. Encadré 10, p. 174), président de la concertation quadripartite sur la mise en œuvre du CPF, le bilan de

---

<sup>212</sup> Mais aussi à la théorie du non-recours (Warin, 2016).

<sup>213</sup> Le compte permet de capitaliser des heures de formation à raison de 24 heures par an jusqu'à 120 heures, puis de 12 heures jusqu'à la limite de 150 heures au total, pour un CDI à temps plein. Pour un temps partiel, les heures sont calculées à due proportion du temps de travail effectué. Il peut par ailleurs être abondé d'heures supplémentaires dans le cas d'accord d'entreprise ou de branche notamment, mais aussi si le salarié n'a pas pu bénéficier d'entretien professionnel ou d'action de formation (y compris en VAE).

compétences n'a pas été questionné. Lors d'une intervention à l'université ouverte des compétences, il explique ainsi que « sur le bilan de compétences, la question n'est pas tranchée. Je pense que dans les préconisations, vous n'avez pas de traces à ce sujet, ni dans l'ANI, ni dans le projet de loi »<sup>214</sup>. À cet oubli s'ajoute le fait que le cahier des charges du conseil en évolution professionnelle créé par la réforme rappelle considérablement celui du bilan de compétences, semblant dès lors lui faire concurrence à ceci près qu'il intègre dans sa définition une liaison forte avec les enjeux d'emploi, ici territorialisés<sup>215</sup> :

« Le conseil en évolution professionnelle (CEP) a pour ambition de favoriser l'évolution et la sécurisation du parcours professionnel des actifs. [Il] constitue un processus d'appui à l'élaboration et à la concrétisation des projets personnels d'évolution professionnelle des actifs qui en expriment le besoin et, le cas échéant, des projets de formation associés visant à accroître leurs aptitudes, compétences et qualifications professionnelles, en lien notamment avec les besoins économiques existants et prévisibles dans les territoires »<sup>216</sup>.

Les opérateurs chargés d'appliquer le CEP sont : Pôle Emploi, l'APEC, Cap emploi, les missions locales et les organismes paritaires agréés au titre du congé individuel de formation. Les organismes privés, à l'instar des Centres interinstitutionnels de bilan de compétences, sont donc exclus de la mise en œuvre du conseil en évolution professionnelle<sup>217</sup>. Toutefois, au gré des travaux sur l'application du CEP, est intégré progressivement le fait que celui-ci puisse déboucher sur la préconisation d'un bilan de compétences qui n'en serait pas moins réaménagé puisque fonctionnant jusque-là de manière autonome vis-à-vis de systèmes de prescription. Ainsi, l'articulation entre le CEP et le bilan suppose que les conclusions du bilan, confidentielles selon la loi, seraient transmises aux conseillers CEP afin d'appuyer la mise en œuvre du projet dessiné à l'issue de la démarche. Si le bilan de compétences, inscrit dans le Code du travail, ne disparaît pas, il n'en est pas moins remis en cause, d'une part dans sa capacité à répondre aux besoins d'orientation des actifs et actives, puisqu'un nouveau service, plus ouvert, est créé ; d'autre part dans ses objectifs puisque dans le cadre de réflexions menées sur l'articulation des deux dispositifs, le Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi

---

<sup>214</sup> Une vidéo de cette intervention du 28 janvier 2014 est disponible sur le site de l'université ouverte des compétences, la transcription de cet extrait ayant été réalisée par nos soins.

<sup>215</sup> Cette réforme constitue en effet une nouvelle étape dans la décentralisation des compétences en matière d'orientation professionnelle, confiées à la région notamment au travers de la création de services publics régionaux d'orientation (SPRO) chargés de coordonner les actions et politiques en la matière à l'échelon territorial.

<sup>216</sup> Arrêté du 16 juillet 2014 fixant le cahier des charges relatif au conseil en évolution professionnelle prévu à l'article L. 6111-6 du code du travail disponible sur le site [legifrance.gouv.fr](http://legifrance.gouv.fr)

<sup>217</sup> Ce qui a changé en 2020 suite à la mise en place en 2019 d'un appel d'offres pour l'attribution de marchés régionaux à des prestataires privés. Les CIBC ont d'ailleurs remporté cet appel d'offre dans plusieurs régions notamment de l'est.

et la formation professionnelle (COPANEF) préconise une redéfinition du bilan à la faveur d'un recentrage sur la « projection professionnelle » et donc dans l'emploi :

« Proposition 1 : Reformuler la finalité du bilan de compétences.

Le bilan de compétences a pour finalité d'aider le bénéficiaire à élaborer des scénarii de projection professionnelle adaptés à sa situation, dont il aura pu apprécier la faisabilité, et à effectuer ses propres choix de manière éclairée. Le bilan de compétences doit permettre à la personne de prendre conscience, d'identifier, d'analyser et de formaliser les ressources, compétences et acquis de l'expérience développés dans son parcours de vie (dans et hors de son parcours professionnel) et mobilisables dans une perspective d'évolution. Il doit permettre également, par la personnalisation de la démarche, la reprise de confiance en soi pour les actifs en situation d'incertitude et d'inquiétude, voire de malaise. » (*Rapport sur les évolutions du bilan de compétences*, 2017, p. 6)

Les CIBC sont ainsi tout particulièrement invités à réviser leurs pratiques professionnelles et commerciales dans la mise en œuvre du bilan notamment en prenant davantage en compte « le principe de réalité économique » comme l'exprime Dominique Jeuffraut, représentante CFE-CGC lors de la négociation quadripartite sur la réforme de la formation professionnelle, à l'occasion d'un colloque organisé par la Fédération nationale des CIBC sur « Le bilan de compétences au service de la continuité des parcours professionnels : enjeux individuels et collectifs »<sup>218</sup> :

« Par rapport aux CIBC, tout d'abord effectivement moi je connaissais le bilan de compétences, j'en avais entendu parler donc la technique détenue par les CIBC est connue mais le terme déjà lui-même je ne le connaissais pas il y a encore un an [rires dans la salle] donc je pense que la notion même de communication... si vous voulez développer et mieux travailler et prospérer et vous développer c'est déjà de travailler sur la communication [...] Effectivement vous avez toute une action de lobbying à faire pour qu'il y ait cette complémentarité [avec le CEP]. Vous avez cette compétence depuis 20 ans, il faut la faire valoir, vous êtes un acteur à part entière. Alors par rapport aux hypothèses effectivement et la crainte que vous pouvez avoir par rapport au conseil en évolution professionnelle [...] effectivement à un certain moment, vous risquez de vous retrouver peut-être en concurrence avec d'autres opérateurs et il va falloir que vous vous démarquiez. L'avantage que vous avez c'est votre professionnalisme, c'est votre expérience, c'est votre assise dans les régions et auprès des entreprises, et il faut effectivement passer maintenant à une démarche un peu plus commerciale, aller vers les entreprises. [...] On est aussi dans un contexte concurrentiel et si vous vous interrogez aujourd'hui, il faut prendre en compte l'environnement économique également. Donc c'est une réalité économique tout comme aujourd'hui une des clés d'entrée qui a été inscrite au niveau de la loi ça a été cette réalité sur le principe de réalité économique avec l'idée qu'on va orienter les salariés vers des emplois où il y a de la demande d'emploi donc ce principe il existe ». (Dominique Jeuffraut, Colloque européen organisé par la FNCIBC, « Le bilan de compétences au

---

<sup>218</sup> Transcription tirée de notes d'observation dudit colloque.

service de la continuité des parcours professionnels : enjeux individuels et collectifs », Paris, 4 septembre 2014)

Cet extrait atteste du fait que les CIBC, créés dans le but d'asseoir un service public d'orientation professionnelle des actives et actifs, tendent désormais à être considérés comme des prestataires comme les autres, bien que bénéficiant d'un ancrage et d'une ancienneté qui leur permet de mieux résister aux transformations régulières de leur contexte d'activité par rapport à d'autres prestataires notamment quand il s'agit de petits cabinets. Le cas du CIBC de Roquevans, au sein duquel nous avons conduit une enquête ethnographique entre 2013 et 2017, à raison d'une journée d'observation par semaine la première année, est révélateur de l'incertitude et des tensions que ces évolutions législatives régulières suscitent.

3.2.3 Le cas du CIBC de Roquevans : tensions et reconfigurations en contexte d'activation  
Créé en 1992 dans le cadre de la mise en œuvre de la loi de 1991 sur le droit au bilan de compétences, le CIBC de Roquevans se situe en Île-de-France, dans un département dont le revenu par habitant dépasse la moyenne nationale. Il compte une directrice également praticienne de bilan, six praticiennes salariées à temps partiel (allant de 20 % à 80 %), deux secrétaires administratives également salariées et cinq consultant.es prestataires sous divers statuts (auto-entreprise, indépendance, portage salarial), auxquels s'ajoutent un comptable, une secrétaire comptable et un président-ordonnateur qui relèvent eux du lycée dans lequel se trouvent les locaux du CIBC. Le CIBC occupe ainsi le rez-de chaussée d'un bâtiment contigu à celui du lycée dont l'étage supérieur héberge lui le GRETA support au développement du CIBC à son origine, comme tous les autres CIBC franciliens.

Or, au moment de l'enquête, un mouvement de fusion des GRETA de chaque académie d'Île-de-France est en cours<sup>219</sup>, le nouveau proviseur du lycée qui héberge le CIBC étant en charge de la fusion des GRETA du département. Cette fusion questionne le devenir du CIBC quant à son offre de service mais aussi à son autonomie, des questions qui se font pressantes lors des réunions d'équipe du CIBC, et dans les discussions informelles entre praticiennes ou avec l'enquêtrice. La directrice et l'une des praticiennes nous confient ainsi leurs doutes quant aux intentions du président ne souhaitant pas, selon elles, voir perdurer l'indépendance du CIBC vis-à-vis du GRETA que viendrait remettre en cause les mauvais résultats financiers du CIBC attendus à l'horizon de cette année. En effet, lors d'une discussion informelle avec quatre

---

<sup>219</sup> Comme d'autres organismes publics dans les années 2000 – Pôle emploi en est l'exemple le plus marquant –, les GRETA sont progressivement fusionnés afin de faire des économies d'échelle, de gagner en efficacité par rapport aux attentes du marché du travail, et de permettre une meilleure coordination des formations.

directrices de CIBC franciliens, dont celle de Roquevans, nous avons pu confirmer l'écho selon lequel les structures de bilan de compétences rencontrent des difficultés financières notamment liées à la restriction des budgets des OPCA et OPACIF de la région, en raison de la forte demande. Ces difficultés financières peuvent également s'expliquer par la dépendance des CIBC vis-à-vis de financements publics pour l'essentiel, ces établissements ayant conservé, malgré la suppression de leur dotation publique en 2002, une éthique de service public qui les conduit à privilégier les prestations d'accompagnement publiques aux tarifs encadrés et souvent plus faibles que peuvent l'être par exemple les prestations d'*outplacement* ou de reclassement. À ce contexte d'incertitude financière et administrative quant au devenir de la structure, s'ajoute la réforme de la formation professionnelle de 2014 ayant conduit à la suppression du droit individuel à la formation, équivalent selon la directrice du CIBC à une perte annoncée de chiffre d'affaire de 40 % pour l'activité bilan de compétences. Les négociations sur le financement du bilan par le compte personnel de formation et sur son articulation du conseil en évolution professionnelle sont également en cours au moment de l'enquête et inquiètent tout particulièrement les CIBC qui craignent de voir disparaître le bilan, s'accrochant au fait qu'il soit « inscrit, et heureusement, dans le code de la loi » comme l'indique la directrice de Roquevans. S'ajoute donc aux enjeux financiers, une inquiétude quant à la disparition de la prestation fondatrice des CIBC et sur laquelle les praticiennes appuient également une part conséquente de leur identité professionnelle, comme nous le verrons dans le chapitre suivant. Cependant cette situation d'incertitude n'est pas totalement nouvelle. En effet, avec l'ouverture progressive du marché de la prestation, les CIBC ont été amenés depuis quelques années déjà à diversifier leurs activités vers des prestations autres que le bilan mais qui reposent souvent sur les compétences développées à partir de celui-ci, avec des méthodologies similaires adaptées aux prestations en question. C'est le cas par exemple des prestations jeunes<sup>220</sup> et handicap<sup>221</sup> dans lesquelles le CIBC tend à se spécialiser, en lien avec les orientations propres au lycée qui l'héberge et avec le financement croissant de prestations touchant à des questions de santé. C'est précisément cette diversification des prestations proposées par le CIBC qui favorise le recours à des consultant.es indépendants, comme en témoigne le cas de la prestation

---

<sup>220</sup> Et notamment le POPI, Parcours d'orientation professionnelle individuelle qui est peu ou prou un bilan de compétences à destination des moins de 25 ans.

<sup>221</sup> Au moment de l'enquête, le CIBC remporte notamment un appel d'offre pour la mise en œuvre de la PSOP, Prestation spécifique d'orientation professionnelle destinée aux personnes ayant une reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH). Cette prestation reprend sensiblement les étapes du bilan mais implique d'une part que le conseiller soit formé aux enjeux spécifiques à ce public et d'autre part que la prestation donne lieu à mise en situation de travail afin de vérifier que le projet professionnel dessiné corresponde aux (in)capacités de la personne.

« Atout Cadres » financée par Pôle Emploi et visant un accompagnement renforcé des cadres demandeur.ses d'emploi. Cette situation témoigne non seulement des aspects concrets de la mise en place d'un quasi-marché de l'orientation professionnelle mais également des effets de cette organisation sur les structures et les professionnel.les concernés. En effet, elle tend à favoriser le recours à des contrats précaires pour gagner en souplesse et pouvoir répondre aux appels d'offres pour diverses prestations, plus ou moins durables dont dépendent l'organisation financière de ces structures, démultipliant par la même occasion les formats d'intervention des praticiennes<sup>222</sup>.

En effet, les différentes institutions qui financent des prestations d'accompagnement et de formation, les grandes entreprises, les branches professionnelles mais aussi la fonction publique fonctionnent désormais sous ce mode du conventionnement par appel d'offres. Cette tendance s'inscrit dans une mouvance générale des politiques publiques à recourir à des opérateurs et prestataires privés auxquels sont sous-traités la réalisation de prestations de formation, d'insertion et plus généralement d'accompagnement des parcours professionnels. La constitution de dossiers de réponses à ces appels d'offre prend une place importante dans les activités du CIBC de Roquevans. Dès les premiers mois de l'enquête, trois dossiers de réponse à appels d'offre ont été constitués dont un sur lequel nous avons été chargée de travailler afin de vérifier la conformité de la réponse avec le cahier des charges de l'organisme émetteur. Un moment de crise a également pu être observé à ce propos lorsque, lors d'une observation au secrétariat, la directrice est venue informer la secrétaire du rejet de leur proposition pour un agrément par un OPCA au motif de pièces manquantes. Une réelle tension se noue au sein de la structure autour de ces questions de convention et d'agrément qui font systématiquement l'objet d'un point à l'ordre du jour des réunions d'équipe.

Ces éléments participent à la démultiplication d'injonctions paradoxales se traduisant à travers une question : qui est le ou la client.e d'un bilan de compétences ? Cette question a d'ailleurs été soulevée lors d'une réunion d'équipe à laquelle nous avons assisté. La réponse apportée est loin d'être évidente, variant notamment selon la personne et le poste occupé. Quand les praticiennes hésitent entre le travailleur ou la travailleuse en bilan, le prescripteur et le financeur, le président et le comptable penchent clairement pour le troisième. La directrice rajoute, elle, à l'équation le FONGECIF et la fédération nationale des CIBC délivrant pour l'un l'agrément de prise en charge au titre du congé individuel de formation, et pour l'autre la

---

<sup>222</sup> En effet, comme le montre le tableau de synthèse et de présentation des enquêtés (cf. Annexe 1, p. 584), rares sont les praticiennes qui n'interviennent que sur le bilan de compétences. Nous reviendrons sur cette tendance à la multiactivité dans la deuxième partie de la thèse.

certification « qualité », tous deux au terme d'audits. En effet l'identification du ou de la client.e d'un centre de bilan s'avère complexe, la diversité des financeurs ajoutant une difficulté. Or chacun de ces financeurs (OPCA et OPACIF, entreprises, organes du service public de l'emploi, région ou État pour les publics demandeur.ses d'emploi ou agent.es de la fonction publique) peut aussi être prescripteur, et a donc ses attentes propres. À ces deux clients potentiels s'ajoutent d'autres acteur.rices à même de peser sur la pratique des professionnelles. D'abord, l'employeur.se ou le service RH qui, même quand ils ne financent pas le bilan directement peuvent l'avoir prescrit ou en être informé par la personne notamment quand le projet dessiné en prestation consiste en une évolution interne. Ensuite, les organisations professionnelles en l'occurrence la fédération nationale des CIBC notamment au travers de sa charte éthique et de la labellisation imposée aux centres pour conserver l'étiquette CIBC. Enfin, le politique et les partenaires sociaux qui décident de l'orientation des financements et qui influent plus généralement sur le quasi-marché des dispositifs d'accompagnement professionnel par la création de prestations ou la promotion de certaines plutôt que d'autres.

De manière liée, le problème de la qualité de la prestation soulève lui aussi des enjeux intriqués, par exemple entre satisfaction des demandeur.ses, construction d'un projet qui leur corresponde et insertion professionnelle. Cette question de la qualité se pose tout particulièrement lors de notre enquête. En effet, le CIBC de Roquevans entame en 2015 une démarche de certification ISO-9001 avec l'Association française de normalisation (AFNOR), qui avait d'ailleurs été invitée au congrès de la fédération nationale des CIBC, le 4 septembre 2014 pour impulser cette démarche au sein des centres. Cette certification est présentée par la directrice du CIBC de Roquevans comme une condition *sine qua non* de survie de la structure, soutenue par le nouveau président, en lien avec son poste de responsable de la fusion des GRETA de l'académie. En effet, en parallèle de cette fusion, la plupart des GRETA de l'académie ont obtenu cette certification ISO 9001 « norme de management qualité ».

Dans ce cadre, les réunions d'équipe du CIBC ont été doublées, à raison de deux par mois à partir du mois de janvier 2015. Brièvement, la normalisation vise une rationalisation de l'organisation du travail par la détermination de procédures et l'harmonisation des pratiques, laquelle fait l'objet de tensions régulières au sein de la structure. Comme nous le verrons dans les chapitres qui suivent, la pratique du bilan s'avère relativement peu cadrée que ce soit par la formation ou par des dispositifs d'échanges de pratiques, favorisant le développement de pratiques notamment ancrées dans les parcours propres et variés des professionnelles. En l'occurrence, une des praticiennes du CIBC de Roquevans a été nommée référente ISO afin de



coordonner la redéfinition de « bonnes pratiques » conformes à la réglementation ISO qui préconise la définition de procédures afin de garantir la qualité de la prestation délivrée. Cette nomination s'est faite plus ou moins contre son gré comme elle nous le confie, la directrice lui ayant répété que sans passage à la norme ISO, la structure était vouée à disparaître. Ainsi, le développement de cette normalisation qualité ISO est un véritable révélateur des tensions au sein du CIBC favorisant la mise en exergue et en question de la diversité des pratiques des praticiennes, particulièrement lisible au travers d'un document considéré comme le seul « livrable » de la prestation : la synthèse de bilan.

*ENCADRÉ 12 : LA SYNTHÈSE, UN OUTIL DE LECTURE DES PRATIQUES*

Conclusion du bilan de compétences, la synthèse en est également la seule production matérielle, formalisée et donc observable, ce qui en fait un point d'entrée crucial pour saisir les pratiques. En effet, lors des procédures d'accréditation et d'audit évoquées, la pratique même du bilan n'est pas observée directement mais contrôlée par le biais d'un dossier contenant entre autres des synthèses anonymisées. De surcroît, ce document est depuis l'origine du dispositif l'objet de nombreux débats quant à son contenu comme à sa forme (rédaction à la première personne, à la deuxième ou à la troisième personne du singulier, à la forme passive ou active, récapitulant de manière détaillée les étapes du bilan ou se centrant uniquement sur le projet, évoquant des éléments personnels voire psychologique ou non, détaillant très précisément le plan d'action ou non...). La définition de la structure de la synthèse que donne la loi peut ainsi sujette à interprétations tant elle reste en surface quant au contenu précis des informations : L'article R. 6322-38 du code du travail indique simplement que le document de synthèse « comporte les indications suivantes : circonstances du bilan ; compétences et aptitudes du bénéficiaire au regard des perspectives d'évolution envisagées ; le cas échéant, éléments constitutifs du projet professionnel et éventuellement du projet de formation du bénéficiaire et principales étapes prévues pour la réalisation de ce projet ». L'article R. 6322-39 du code du travail ajoute que « le document de synthèse est établi par l'organisme prestataire, sous sa seule responsabilité. Il est soumis au bénéficiaire pour d'éventuelles observations ».

Ainsi, au cours de l'enquête, nous avons repéré une diversité de pratiques en la matière, ne serait-ce que sur ce tout dernier point : quand certains professionnel.les se contentent de lire et de faire signer la synthèse à la personne, d'autres l'amendent directement en entretien, au gré des remarques de cette dernière. Deux praticiennes indépendantes rencontrées nous ont expliqué demander aux personnes de rédiger elle-même une première ébauche des apports et résultats du bilan, qu'elles reprennent ensemble ensuite. Dans le CIBC de Roquevans, une nouvelle procédure est testée lors de notre enquête : chaque synthèse doit faire l'objet d'une relecture par une autre praticienne, laquelle est ensuite soumise à la

personne pour accord. De surcroit, les synthèses consultées, tous centres confondus, vont de sept à trente pages, un indicateur là aussi de la grande diversité du contenu de celles-ci.

Si certains OPCA, comme certains organismes de bilan, ont mis au point des trames de synthèse servant de modèle, la régulation des pratiques demeure faible, à l'exception notable des écrits et formations qu'y consacre un des personnages clé du bilan de compétences, et plus généralement de l'accompagnement professionnel : Jean Simian. Cet ancien conseiller d'orientation professionnelle et scolaire devenu conseiller bilan de compétences puis formateur sur cette prestation est également une figure de proue des réflexions sur l'accompagnement des transitions professionnelles, ayant participé aux travaux sur la création et le développement du conseil en évolution professionnelle et animant l'une des rares associations professionnelles en ce domaine.

Ainsi, pour Jean Simian, cette synthèse n'est pas un compte-rendu du bilan mais bien un outil pour le ou la salarié.e afin d'appuyer la réalisation de son projet professionnel. La synthèse n'est alors ni un relevé exhaustif de toutes les compétences de la personne, ni un texte introspectif, ni un « portrait statistique » (reprenant par exemple les résultats de tests psychotechniques) mais bien un écrit argumenté mettant en cohérences des compétences et des perspectives professionnelles examinées en bilan et donc en accord avec les objectifs de la personne. Il énonce ainsi des principes de rédaction : prêter attention au choix des adjectifs qualificatifs qui ne doivent pas produire de jugement, éviter les comparaisons décontextualisées du type « grande capacité d'adaptation », modérer l'utilisation des savoir-être en les mettant toujours en relation avec des expériences concrètes, s'appuyer sur les propres propos de la personne, etc. Ces quelques éléments confirment la tentative de régulation des pratiques toujours prise entre des nécessités d'encadrement et de flexibilité pour mieux s'adapter au cas en présence. Pour autant, il ne s'agit là que de discours sur les pratiques et bien qu'Jean Simian rencontre une audience certaine auprès des praticiennes – intervenant régulièrement auprès de prestataires de bilan dans le cadre de formations – cela ne dit rien de l'influence concrète de ces recommandations sur les pratiques. Au travers de ce cas de la synthèse l'on perçoit le nombre des problématiques professionnelles en jeu pour les professionnel.les de bilan. S'il ne peut réinventer quotidiennement son activité prenant le risque de s'épuiser, il ne doit pas non plus céder à une automaticité de traitement selon l'objectif de personnalisation de la prestation.

La synthèse est donc un révélateur à la fois des divergences quant à la définition du destinataire de l'action, de la qualité d'une « bonne » prestation bilan, mais aussi vis-à-vis des contraintes liées aux exigences que posent le fonctionnement par appels d'offres. Ainsi, l'une des réunions d'équipe observée, dédiée aux réflexions sur la mise au point de procédures permettant d'obtenir la norme ISO, en l'occurrence à propos de la rédaction des synthèses, donne à voir la cristallisation des tensions et incertitudes dont cette synthèse est le support. L'extrait suivant,

au cours duquel la directrice du CIBC de Roquevans rappelle à l'ordre et à la norme les conseillères, en est une bonne illustration :

« Ça ce n'est pas possible en contrôle FONGECIF. De temps en temps, la rubrique « aptitudes » saute du plan de synthèse. Ce n'est pas possible puisqu'elle est obligatoire. Ensuite sur les compétences, certains organisent les compétences autrement que le modèle initial du portefeuille de compétences donc là je revalide quelque chose que peut être on avait oublié ou qu'on ne savait plus mais ce n'est pas possible puisque c'est le modèle initial d'analyse des compétences. [...] Quand on sait qu'on est obligé – donc là on l'a noté mais on le renote encore – de faire un entretien de suivi pour tous les bénéficiaires de bilan et bien ce n'est pas possible que le jour et l'heure ne soient pas marqués dans la synthèse [saccade ses phrases et frappe régulièrement la paume de sa main sur la table dans un bruit sourd]. Quand on dit que la synthèse doit être paraphée sur chacune des pages pour la personne et doublement signée à la fin, ce n'est pas possible pour le financeur de faire autrement. Enfin c'est des trucs bêtes ! Quand on dit qu'il faut des compétences et des mots quel que soit le thème qu'on pose dans la synthèse et que ce n'est pas argumenté par un fait et une réalisation, et bien ce n'est pas possible ! Quand dans la synthèse une phrase de compétence, une phrase de capacité, une phrase d'aptitude est posée sans qu'il y ait un exemple d'action dans le réel professionnel passé, ce n'est pas possible ! Donc voilà tous ces points qui font qu'aujourd'hui ce n'est pas possible collectivement et nous ne passons pas la conformité alors qu'on en parle depuis longtemps. [...] Moi personnellement, ce n'est pas tellement ma question. La question est que là, ce n'est pas possible, point. Ce n'est pas possible ! Donc dans notre qualité on va refaire bah tous ces points là qu'on va noter dans le dossier à l'intérieur et donc chaque synthèse ne sortira pas sans relecture. Après moi qu'un conseiller décide de rédiger avec son style rédactionnel, quand je relis les synthèses et que je les supervise, j'essaye de respecter ça, même si ce n'est pas mon style. Mais là je voudrais juste que cette base, elle soit conforme à l'engagement auprès des financeurs de notre produit sur lequel on a tous été formés, on s'est formés et sur lequel voilà, ce n'est pas compliqué. Voilà ! Quand il y a « axe de progrès », « point de compétence » c'est des rubriques qui dépendent du financeur comme on l'avait vu. [...] C'est juste le basique d'un plan qu'on a repris, alors effectivement si on vous l'a donné en papier bah maintenant on va vous le donner informatisé hein. On pouvait peut-être penser que vous adaptiez votre maquette. Mais on va vous le donner informatisé et il doit être tout rempli, tout conforme. [...] Non mais c'est bête comme chou hein, moi je vais le taper et le transmettre, mais c'est le même depuis 22 ans, ce qui est assez... » (Extrait du journal de terrain, réunion d'équipe, CIBC Roquevans)

Au cours de cette séquence, l'expression « ce n'est pas possible » revient ainsi trente-deux fois en quinze minutes attestant d'un moment de tension très forte et de remise en cause des pratiques des professionnel.les. Il est révélateur du contexte de grande incertitude mettant très directement à l'épreuve les professionnel.les du CIBC. Les tensions jusque-là chuchotées lors de discussions informelles dont faisaient état les professionnel.les comme la directrice

explosant lors de cette réunion qui marquera les esprits<sup>223</sup>. Notons que ce type d'échange n'était pas courant dans ce centre, l'enquête de longue durée ayant mis en exergue une période de quelques mois au cours desquels l'ambiance se gâte au sein du CIBC, plusieurs praticiennes enchaînant les arrêts de travail, une période qui coïncide comme nous l'avons dit avec l'arrivée d'un nouveau président au management particulièrement interventionniste en regard de la présidence précédente et enjoignant régulièrement les praticiennes à augmenter leur charge de travail – « dans une journée il y a 24 heures » assène-t-il lors d'une réunion d'équipe – et à développer une démarche marketing à laquelle les praticiennes sont peu habituées, lui valant plusieurs remarques toujours en réunion d'équipe, à l'instar de cette professionnelle qui lui demande si « au buffet de Noël, on va manger des cartes de visite et des brochures ? ». À ce nouveau management bousculant les praticiennes, s'ajoutent les difficultés financières que rencontre le CIBC, dans un contexte, nous l'avons dit, d'évolution des politiques et de transformation sous contrainte des pratiques, menaçant jusqu'à la survie même des organismes de bilan. C'est donc bien à l'aune de ce contexte que doit être saisi le moment de tension aigu décrit d'après nos observations. Seul élément visible de la prestation, on comprend dès lors que la question de la synthèse de bilan de compétences cristallise ces tensions et s'en présente comme le point d'orgue. Il semble d'autant moins spécifique à cette structure que lors d'un repas avec cinq directrices de CIBC franciliens, suite au conseil d'administration de la FN-CIBC auquel nous avons pu assister, celles-ci échangent longuement sur la variété des pratiques de rédaction de synthèses des praticiennes et sur la difficulté que cela pose vis-à-vis de la pérennité de leurs structures.

L'observation révèle ainsi un paysage de structures et d'équipes en tensions face aux profondes transformations de leur contexte d'intervention. À mesure de la dégradation du marché du travail plaçant au cœur des politiques d'emploi cette question de la sécurisation des parcours professionnels, ce sont les acteurs chargés de cette mission qui se voient insécurisés. L'observateur découvre ainsi des professionnels de l'orientation désorientés par un contexte de travail de plus en plus mouvant, flexible, incertain et exigeant, des difficultés qui ne sont pas sans faire écho à celles qui suscitent le recours au bilan de compétences pour nombre de travailleurs et travailleuses.

---

<sup>223</sup> Ainsi, au cours d'un entretien avec l'une des praticiennes du CIBC, trois ans plus tard, celle-ci remarque « Ah oui, tu étais là à cette fameuse réunion où tout le monde était insulté, Florence craquait complètement. Bon écoute voilà. Donc il y a ce contexte qui était quand même très lourd. » (Entretien avec Béatrice de Currière, 57 ans, ancienne conseillère bilan au CIBC de Roquevans)

## Conclusion

Ces éléments de genèse et de définition institutionnelle de la prestation soulignent l'accent mis sur le volontariat et l'engagement de la personne que doivent favoriser le libre recours à la prestation et sa confidentialité, renforcées par l'externalisation du dispositif. Jean-Pierre Soisson, « père politique » du bilan, le dotait ainsi de trois objectifs : « partir du salarié », « viser son autonomie » et « lui permettre de s'approprier son projet d'avenir » (Lacaille et al., 2012). On perçoit toute les ambiguïtés et difficultés de ces injonctions – que les concepteur.rices du bilan n'ignorent pas – quant aux possibilités réelles d'autonomie dans le cadre du salariat et donc d'une relation contractuelle et hiérarchique, ou d'une recherche d'emploi en contexte de pénurie. Si ces objectifs remettent la focale sur un individu acteur et non uniquement agi par des entités telles que l'entreprise, l'État ou la société, de nombreux travaux sur ce type de dispositifs (Astier, 2010 ; Duvoux, 2009) indiquent les risques qu'il y a à renvoyer l'individu à lui-même et à une gestion autonome de son parcours. Le pendant éventuel en est justement l'intériorisation de l'échec et la déresponsabilisation de ces mêmes entités quant à l'état de l'emploi et des conditions de travail. Derrière la référence à l'autonomie semble toujours se tenir, en embuscade, les risques de responsabilisation individuelle et de déni des causes réelles d'insatisfaction professionnelle comme des inégalités sociales et économiques, essentiellement traités sur le mode de l'activation et, dans le cadre du bilan, de la valorisation des compétences et de la motivation, nous le verrons dans les chapitres qui suivent. Si le système de formation professionnelle continue de 1971 reposait sur une logique collective de démocratisation de la formation et de promotion sociale, dont le bilan était censé favoriser la réalisation, il apparaît avoir ouvert au contraire une brèche propice au développement d'une logique d'individualisation des parcours de formation et d'emploi cristallisée dans les notions de *projet* et de *compétences* (Quenson, 2012).

C'est en effet l'approche revendiquée par le courant de l'orientation éducative des adultes qui reprend les perspectives développées par Geneviève Latreille, notamment en termes d'éducation aux choix, de réversibilité de ceux-ci, et de personnalisation tout en poussant plus loin cette dernière, à la faveur de la promotion d'un modèle d'orientation professionnelle plus actif qu'éducatif. L'un des ouvrages clé en la matière, donnant à voir un panorama des pratiques

et des outils développés en ce sens est d'ailleurs rédigé par Sylvie Boursier, qui se situe à l'intersection des forums experts et politico-administratif<sup>224</sup> :

« L'orientation dans cette perspective n'est plus conçue comme une procédure extérieure au sujet sous forme d'avis, de conseil, d'incitation formulée par un expert mais bien comme un processus de recherche dans lequel l'individu sera particulièrement impliqué ; il faut donc le former pour qu'il acquière cette compétence nouvelle à l'auto-orientation, à la gestion personnelle de son devenir. [...] À un moment de grande incertitude, où aucun consensus social de ne se dégage en faveur d'objectifs mobilisateurs, choisir l'orientation éducative c'est choisir un mode de travail différent, une prise en compte globale des sujets ; c'est favoriser chez eux un processus d'exploration personnelle et de leur milieu pour donner une base solide à leurs choix. [...] C'est également abandonner le fantasme d'une expertise possible sur le devenir d'autrui ; c'est enfin refuser l'idée de lois économiques et techniques incontournables auxquelles les hommes devraient se soumettre, mais bien plutôt stimuler leur potentiel créatif afin qu'ils inventent des rôles nouveaux, qu'ils développent des solutions alternatives et fassent évoluer les structures existantes. » (Boursier, 1989, p. 13)

Par-delà la mise à distance du conseil et de l'expertise, bases de la conception psychotechnique de l'orientation professionnelle, l'orientation éducative telle que présentée ici promeut un travail sur autrui visant à amener l'individu à un travail sur lui-même, sorte de mise en abyme des logiques d'individualisation et d'activation (Divay & Perez, 2010) dont les lignes de crête se dessinent. Ainsi s'amorce le tournant de l'accompagnement *personnalisé* promu dans nombre de politiques publiques et indissociable de l'avènement du *projet* dans lequel l'individu serait d'autant plus à même de s'engager qu'il vient de lui. La notion de motivation, reprise dans la définition juridique du bilan de compétences, donne sens et légitimité à cette personnalisation : « Plus on se connaît, plus on peut situer ses motivations, préciser des objectifs à court, moyen et long terme, plus on a de chances de se réinsérer » (Boursier, 1989, p.140). L'orientation éducative a ainsi permis, dans une certaine mesure, l'émergence d'un modèle actif d'orientation professionnelle dont le bilan a été un indéniable véhicule.

Ainsi, « d'un certain point de vue, les bilans de compétences sont une entreprise qui a réussi. En acceptant, en popularisant le terme de compétence, ils promeuvent du même coup la lecture et le traitement des dysfonctionnements d'un système en autant de dysfonctionnements individuels. Ils consacrent la recherche d'une issue individuelle à des situations dont les pesanteurs collectives, économiques et sociopolitiques notamment, sont évidentes. [...] L'histoire dira si cette croisade réussie l'est bien au bénéfice de l'individu. [...] Dans un tel contexte, il est logique que le bilan de compétences soit l'objet de représentations contradictoires : « Pour les uns, il est un outil de régulation au service des

---

<sup>224</sup> Auteure d'un des premiers ouvrages en la matière, Sylvie Boursier a exercé au centre de formation de l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE) puis comme chargée de la mission politique de qualification et de formation à la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP).

organisations ou des institutions, ce dont l'individu ferait les frais. Pour les autres, un espace de transgression des contraintes, dont l'organisation ou l'institution paierait la note » (Nallet, 1996, p. 110). » (Castra, 2003, p. 135-136)

C'est bien ces « représentations contradictoires » du bilan de compétences qu'il s'agit d'explorer dans la suite de cette thèse, en commençant par celles et ceux qui en sont les premiers acteurs, les professionnel.les du bilan. En effet, nous l'avons vu, une certaine marge de liberté leur a été laissée par la loi, bien que le développement d'un quasi-marché de l'orientation professionnelle bouscule et contraint en plusieurs endroits cette liberté.

Surtout, le chapitre précédent nous a donné à voir les difficultés rencontrées par les praticien.nes de l'orientation, quelle que soit la période, pour affirmer un mandat professionnel et s'organiser professionnellement. Les professionnel.les du bilan ne semblent guère pouvoir échapper à des complexités similaires, au vu de l'autonomie toute relative dont ils semblent bénéficier en tant qu'acteurs du quasi-marché de l'orientation ici dessiné. En effet, auteur d'une notice sur les conseillers d'orientation, Jean Guichard, ancien professeur de psychologie à l'INETOP, considère qu'il s'agit là d'une « famille de professions » recouvrant nombre des professionnel.les croisés jusqu'alors, dont ceux du bilan de compétences :

« En France, on distingue ainsi en 2006, d'une part les conseillers d'orientation psychologues relevant du ministère de l'Éducation nationale et, d'autre part, (principalement) les conseillers à l'emploi de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE), les psychologues du travail de l'AFPA et les conseillers-bilans des centres de bilan de compétences. À partir des années quatre-vingt s'est aussi développé un corps de conseillers en insertion exerçant dans les permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) et les missions locales pour l'insertion des jeunes (ML). [...] À ces professionnels du conseil en orientation ou en insertion, s'en ajoutent d'autres qui exercent dans des organismes consulaires (comme les chambres de commerce et d'industrie), dans des associations (comme Retravailler), dans des services de ressources humaines de grandes entreprises, ou bien encore – à titre libéral – dans des cabinets privés. » (Guichard & Huteau, 2007, p. 103-107)

Si l'on suit cette catégorisation, les « conseillers-bilan » constitueraient un groupe de spécialistes de l'orientation à part entière à l'identité professionnelle claire, tout en étant contigu à d'autres professions se distinguant *a priori* par leur qualificatif professionnel, leur formation et leur institution de rattachement. Notons d'ailleurs, concernant ce dernier élément, que si le rattachement institutionnel (Éducation nationale, Pôle emploi, AFPA, PAIO, missions locales, organismes consulaires, etc.) semble constitutif de la plupart des groupes susmentionnés, ce n'est pas le cas des praticien.nes du bilan de compétences pour qui il est seulement précisé qu'ils exercent dans des centres dédiés, le terme de « centre de bilan de compétences » ne

renvoyant à aucun organisme ou catégorie d'organismes officiels hormis aux listes d'établissements agréés, variant d'un OPCA/OPACIF et d'une région à l'autre ce qui n'autorise guère de définition nette et arrêtée. Or, à l'issue de ce chapitre, nous avons vu qu'au cours de sa construction et de son développement à grande échelle, le bilan de compétences, d'abord constitué en service public d'orientation professionnelle des adultes, s'était rapidement développé sous la forme d'un quasi-marché de services dispensés par une variété d'organismes aux activités plus ou moins centrées sur le bilan lui-même. Dans une enquête du CEREQ consacrée aux services d'information, de conseil et d'orientation professionnelle des adultes, Coralie Perez et Elsa Personnaz (2008) distinguent ainsi les professionnel.les de l'orientation des adultes selon le type de transitions prises en charge, soit les transitions chômage-emploi (conseillers emploi ANPE, conseillers des missions locales et PAIO, psychologues de l'AFPA), emploi-emploi (conseillers en mobilité des FONGECIF) et enfin, les « multi-transition » parmi lesquels on trouve d'un côté les « consultants » et de l'autre les « conseillers "bilan de compétences" des CIBC ». On retrouve ainsi cette distinction par type de dispositif et de structure d'exercice.

S'il s'apparente à un marché des singularités (Karpik, 2007) du point de vue des demandeurs et demandeuses de bilan qui choisissent le prestataire en fonction de critères de qualité plutôt que de tarifs, la régulation de ce marché par les prix, en l'occurrence fixés par les organismes financeurs (OPCA et OPACIF), demeure un enjeu crucial pour les praticien.nes et prestataires concernant notamment leur capacité à « vivre » du bilan. Il n'en va d'ailleurs guère différemment de l'organisation de la formation professionnelle continue, domaine intrinsèquement lié à celui de l'orientation professionnelle, et qui pour Paul Santelmann, directeur de la veille « emploi & qualifications » à l'AFPA, « est caractérisée par un système d'acteurs particulièrement complexe et une difficile coexistence entre les lois de la concurrence et des finalités relevant de priorités sociales et économiques » (2019, p. 17). Ces éléments interrogent nécessairement sur les modalités d'exercice de la prestation, sur les conditions de travail desdits « conseillers-bilan » comme sur leurs capacités à s'organiser, à réguler les carrières et les pratiques, et, enfin, à s'approprier le dispositif, à contribuer à lui donner un sens et à en définir les moyens et les objectifs. De fait, nous l'avons vu dans ce chapitre et celui qui précède, la promotion de modèles d'orientation professionnelle spécifiques reposaient sur des groupes d'acteur.rices et des professions, en lutte avec d'autres pour imposer à un moment donné une définition du problème auquel prétend répondre l'orientation, ainsi qu'un dispositif sociotechnique correspondant. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que la prise en charge du



bilan met en scène une variété de professionnel.les et n'échappe pas aux vicissitudes rencontrées par d'autres pour s'arroger la légitimité de prendre en charge ce dispositif et d'en dessiner les contours, y compris en termes de socialisation et de structuration professionnelle.

## Chapitre 3 – Les mondes de l’orientation.

### Structuration et espace socioprofessionnels des praticiennes du bilan de compétences

Au cours des chapitres précédents nous avons entrevu les vicissitudes de la construction de l’orientation professionnelle comme science, comme méthode, comme service public à destination des jeunes, puis des travailleurs et travailleuses adultes, mais aussi comme profession. Dans le premier chapitre, nous avons fait état du relatif échec de la psychotechnique à se constituer comme science de l’orientation puis comme profession, sous l’effet notamment de concurrences avec les enseignant.es, les agent.es de placement et les services de gestion du personnel en entreprise. Si de son côté, la psychologie a continué à se développer, plus ou moins en lien avec les objets sur la base desquels elle a vu le jour, les concurrences internes notamment entre psychologie du travail et psychologie clinique ont contribué à une segmentation professionnelle telle que la reconnaissance d’un « titre unique de psychologue, adoptée en 1985, n’a pas suffi à surmonter les tensions internes à la profession » (Le Bianic, 2013, p. 181) qui demeure sous bien des aspects « balkanisée » selon le mot de Thomas Le Bianic (*ibid.*). Il n’en va pas différemment pour les conseiller.ères d’orientation professionnelle et scolaire dont nous avons décrit les difficultés qu’ils et elles rencontraient pour se faire une place vis-à-vis du monde scolaire, que ce soit à l’extérieur ou à l’intérieur de celui-ci, travaillé par les réformes de l’école, la création du corps des psychologues scolaires et la mise en place de services d’information professionnelle. Si une part importante des conseiller.ères d’orientation défendait là-aussi l’idée d’un statut de conseiller-psychologue depuis les années 1960, obtenant gain de cause au début des 1990, leur identité professionnelle ne s’est pas pour autant stabilisée, faute de reconnaissance et de légitimation d’un mandat professionnel clair, à la hauteur de leurs attentes<sup>225</sup>. Ces situations éclairent ainsi sur les difficultés de constitution d’une profession dédiée à la prise en charge des questions d’orientation professionnelle. Dès lors, en va-t-il de même pour les praticiennes du bilan de compétences, bénéficiant elles dès l’origine d’un

---

<sup>225</sup> « Les conseillers d’orientation occupent un métier dont le cœur de l’activité professionnelle est, en réalité, partagé par plusieurs agents du système éducatif et dont la fonction réelle ne serait que le résultat d’un processus de délégation du « sale boulot » (Hughes, 1962) traduisant l’échec pour le groupe professionnel à s’imposer dans la division du travail d’orientation. » (Lehner, 2020, p. 7)

ancrage institutionnel *via* l'introduction d'un droit à ce dispositif dans le Code du travail ? Ou est-ce que le déploiement du bilan sous la forme d'un quasi-marché où se côtoient des dispositifs publics et privés d'orientation professionnelle<sup>226</sup> ne favorise pas plutôt une pratique éclatée, exercée sous divers statuts, avec une centralité variable du bilan de compétences parmi les prestations exercées par des praticiennes aux trajectoires variées ?

Par-delà les atours d'unité professionnelle, même floue, de la qualification de « conseillers-bilan » régulièrement mobilisée dans les travaux qui leurs sont dédiés (Aubret, 2011 ; Guichard & Huteau, 2007 ; Hardy-Dubernet, 2007), notre enquête ethnographique a rapidement révélé une grande diversité des profils comme des modalités et contextes d'exercice des praticiennes. Une telle diversité n'est pas sans rappeler celle qui s'observe dans des secteurs proches comme ceux de l'insertion sociale et professionnelle (Trombert & Lima, 2018), de l'accompagnement vers l'emploi (Balzani et al., 2008) de l'intermédiation à l'emploi (Fretel et al., 2016 ; Meilland & Sarfati, 2016 ; Vivés, 2013)<sup>227</sup>, de l'*outplacement* et de l'accompagnement des licenciements (Guyonvarc'h, 2017 ; Moeneclaeys, 2012), du développement personnel et professionnel (Salman, 2013 ; Stevens, 2005) mais aussi de l'information et de l'orientation professionnelle des jeunes ou de la formation professionnelle, régulièrement qualifiée de « maquis » (Brun, 2013 ; Pinte, 2019). Un simple coup d'œil sur ce marché de services révèle par exemple la multiplicité des organismes réalisant des bilans de compétences, allant de praticiennes indépendantes aux cabinets d'*outplacement* et de conseil RH employant plusieurs centaines de salarié.es<sup>228</sup>, en passant par les chambres consulaires (chambre des métiers, de commerce et d'industrie) et les autres organismes publics ou parapublics spécialisés sur les questions d'emploi (APEC, Cités des métiers, Maisons de l'emploi) ou de formation (AFPA). Certaines structures sont principalement dédiées à cette prestation ou se sont construites sur elle (les CIBC), tandis que d'autres la réalisent sans qu'elle soit une part importante de leur activité ou de leur chiffre d'affaire. De plus, la démultiplication des prestations et des prestataires sur les questions de formation, d'orientation et d'insertion professionnelles, qui révèle une forte concurrence interne au secteur, font du bilan une prestation qui est loin d'être unifiée. Les centres de bilan de compétences connaissent un double mouvement de spécialisation vers

---

<sup>226</sup> Thomas Le Bianic note ainsi que « ces rapprochements entre orientation publique et privée, favorisés notamment par la loi sur le bilan de compétence, ont conduit à l'émergence d'un groupe professionnel partageant un même socle de pratiques, mais dont les contours restent flous et qui s'exerce sous une grande diversité de statuts » (Le Bianic, 2005, p. 324)

<sup>227</sup> Ce malgré des tentatives d'organisation et structuration de ce marché à l'instar de la création des éphémères Maisons de l'emploi (Berhuet, 2013).

<sup>228</sup> Le cas extrême étant celui de BPI Group, cabinet de conseil RH présent dans une quarantaine de pays.

certaines publics (bilan jeunes, seniors, artistes, cadres, demandeur.ses d'emploi...) et de diversification de leurs activités (conseil en ressources humaines, coaching, accompagnement à la VAE...) (Perez et al., 2008). Les mêmes praticiennes sont ainsi amenées à prendre en charge plusieurs de ces prestations, rares étant celles qui interviennent exclusivement sur le bilan de compétences. Or, ces praticiennes affichent également des parcours variés. Il a alors semblé essentiel de faire un détour par l'enquête par questionnaire, seule à même de fournir un point de vue permettant de ne pas céder au constat d'une irréductible hétérogénéité tout en renseignant sur l'identité, les modalités de travail et les pratiques des praticiennes<sup>229</sup>.

## Méthodologie de l'enquête par questionnaire

Afin de combler l'absence de données transversales sur la population étudiée, une enquête de première main par questionnaire en ligne a été réalisée en 2018, la première à notre connaissance auprès des praticiennes de bilan de compétences. Construite postérieurement à la réalisation de l'enquête par entretiens et par observation, nous entendions grâce à cette enquête nourrir une « ethnographie armée par les statistiques » selon l'expression de Florence Weber (1995). Il s'agit donc moins de prétendre à un portrait statistique exhaustif des praticiennes du bilan de compétences que de mettre en perspective le matériau et les analyses produites à l'issue de l'enquête ethnographique (notamment par entretiens), matériau que nous mobiliserons au cours de ce chapitre afin de mettre en regard analyse qualitative et quantitative.

Deux principaux axes ont été investigués à travers l'enquête statistique : d'une part le profil socio-professionnel des praticiennes du bilan de compétences, *via* des questions portant sur leurs caractéristiques socio-démographiques (sexe, âge, situation familiale, origines sociales, position sociale) et sur leur parcours et situation professionnelle (domaine et niveau de formation initiale, expérience professionnelle, statut et condition d'emploi et de travail, type de structure d'exercice) ; d'autre part, les pratiques professionnelles de ces dernières, en termes d'outillage sociocognitif (méthodes, supports, objectifs) et de rapport à l'activité et au métier (ressources pour faire le travail, rapport aux collègues, perception du métier, implication dans des collectifs professionnels). À cela, ont été ajoutées des questions sur le public et les

---

<sup>229</sup> Cette enquête permet dans contribue alors à combler un manque recherches identifié par Claude Dubar sur « les pratiques de travail et les profils des "professionnels" confrontés, d'une manière ou d'une autre, aux problèmes d'orientation des adultes : gestionnaires des ressources humaines, conseillers professionnels, formateurs, spécialistes de l'accueil dans les organismes de formation, conseillers d'orientation, chargés de "bilan de compétences" etc. » (1999, p. 102).

problématiques traitées en bilan, sur le recours des praticiennes elles-mêmes à des dispositifs de connaissance et de travail sur soi, et enfin sur les évolutions en cours du dispositif.

Comme pour toute enquête statistique, plusieurs éléments méthodologiques et limites doivent être précisées pour en analyser les résultats<sup>230</sup>. Concernant le recrutement des enquêtés, nous nous sommes confrontée à l'absence d'organisations, d'associations, d'écoles ou de listes professionnelles d'ampleur (exception faite des CIBC) permettant de diffuser le questionnaire à des professionnelles ciblées, comme cela est souvent d'usage dans les enquêtes portant sur des professions et groupes spécifiques (Landour, 2017 ; Le Bianic, 2005 ; Rodet, 2013 ; Salman, 2013). C'est pourquoi nous avons constitué une liste de 1059 organismes pratiquant le bilan (hors CIBC) en nous appuyant sur les listes de centres agréés produites pour chaque région administrative par les OPCA et OPACIF, qui financent au premier chef la prestation. Parmi ces 1059 organismes, nous avons pu en contacter 786<sup>231</sup>. Nous avons aussi transmis notre questionnaire à la fédération nationale des CIBC, comprenant une soixantaine de centres<sup>232</sup>. Ainsi, le questionnaire a été relayé à la quasi-totalité des organismes concernés. Si nous n'avons pas pu nous assurer de la manière dont le questionnaire était ensuite transmis (ou non) aux praticiennes, au total, 271 questionnaires nous ont été retournés complets, dont 36 issus de CIBC. Il est difficile d'évaluer le taux de réponse à cette enquête puisque le nombre exact de praticiennes exerçant dans les centres par lesquels notre enquête a été diffusée n'est pas connu. Par ailleurs, la diffusion de l'enquête, au début de l'année 2018, intervient à l'issue de la mise en place de la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale promulguée le 5 mars 2014, laquelle a profondément bousculé les actrices et acteurs du bilan de compétences. Elle a particulièrement touché les organismes et praticiennes pour qui le bilan de compétences est prépondérant dans leur activité et a suscité nombre d'interrogations que nous avons pu saisir à l'occasion de l'enquête ethnographique, interrogations d'autant plus vives que se prépare alors la loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnelle »,

---

<sup>230</sup> Plusieurs d'entre eux ont été recensés dans l'annexe 5 (p. 605) consacrée à la présentation du questionnaire et de la méthodologie de l'enquête.

<sup>231</sup> 1059 organismes de bilan ont été identifiés *via* les listes des OPCA et OPACIF. Cependant, celles-ci référencent de manière très variable les organismes et notamment leurs coordonnées de contact. Ainsi quand certaines listes précisent numéro de téléphone, adresse postale et adresse mail, d'autres n'indiquent que l'adresse postale. Il a donc fallu parfois rechercher une par une les adresses mails de contact des organismes ou leur écrire *via* les pages contact de leurs sites internet. Pour près de 300 organismes, aucun contact électronique n'a pu être trouvé et nous avons fait le choix de ne pas les contacter par téléphone ou courrier principalement pour des raisons de coûts financiers et temporels, le travail de constitution de cette liste de 786 centres ayant déjà nécessité un travail certain.

<sup>232</sup> Nous n'avons pas pu avoir la main sur la transmission de l'enquête dont la diffusion a été négociée avec le délégué général de la fédération sans obtenir de la faire circuler nous-même. Transmis par la direction, ce questionnaire a donc pu éveiller certaines méfiances, notamment face à des questions socio-démographiques quant à l'origine sociale des parents ou au montant du revenu du ménage des praticien.ne.s. De surcroît, nous ne savons pas si la relance demandée a été réalisée, n'ayant pas noté de mouvement soudain dans le nombre de réponses.

promulguée le 5 septembre 2018. Ce contexte a sans doute joué dans la réception de l'enquête, comme en témoigne ce commentaire laissé en fin de questionnaire, faisant écho à d'autres :

« Je suis inquiète quant à la future réforme professionnelle 2018. J'ai beaucoup souffert de l'importante baisse d'activité en 2015 (année de mise en œuvre de la réforme) et je ne veux plus revivre cela. Pour ma part, exercer ce métier me passionne toujours autant. C'est une profession très porteuse de sens pour moi. J'attache beaucoup d'importance à l'exigence d'une professionnalisation de mes pairs et j'aimerais contribuer à la construction de notre légitimité sociale pour notre groupe de professionnel ! » (répondante n°64)

De surcroît, une cinquantaine d'enquêtées nous ont *a posteriori* manifesté par mail leur volonté de recevoir les résultats de l'enquête et/ou remercié de l'intérêt que nous leur portions. Cela s'ajoute aux nombreux commentaires laissés dans le questionnaire (cf. *infra*) et qui suggèrent que l'enquête a pu être saisie dans une perspective de reconnaissance de leur travail et de défense de leur activité comme du dispositif :

« Merci de vous intéresser à notre métier et de nous avoir sollicité ! » (répondante n°95)  
« Une telle analyse fine aurait dû être faite auprès des prestataires et non une analyse succincte et partielle du COPANEF<sup>233</sup>. Une information conséquente du droit par le Ministère du Travail aurait dû être faite auprès des salariés français (information quasi inexistante malgré un texte datant de... 1991. » (répondante n°133)  
« À votre disposition pour enrichir ce questionnaire d'un échange plus "vivant", par tél ou mèl ou une rencontre. » (répondante n°143)  
« Vive le bilan de compétences et longue vie à lui ! J'aime ce métier et il répond à un besoin actuel dans notre société. » (répondante n°163)  
« Excellente continuation à vous et merci pour ce temps de reconnaissance qui est finalement assez rare ! » (Répondante n°169)

Ces éléments donnent effectivement à voir l'inquiétude d'une part des praticiennes quant à leur activité et au devenir du dispositif. D'un point de vue méthodologique, le fait qu'une part significative des répondantes se revendique de ce dispositif laisse supposer une éventuelle surreprésentation de la frange active voire militante des praticiennes du bilan de compétences, qui tiennent à cette prestation et en défendent la pertinence.

Ces quelques éléments de présentation de l'enquête dessinent ainsi des pistes de questionnement quant à la situation professionnelle des praticiennes, au regard du quasi-marché de services sur lequel elles interviennent mais également vis-à-vis de la reconnaissance dont jouit le dispositif et plus largement de sa capacité à être le support d'une identité et d'un groupe

---

<sup>233</sup> Le Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle est l'organisme qui a été chargé de réaliser des rapports de préconisations sur les transformations du bilan de compétences ainsi que sur son articulation avec le conseil en évolution professionnelle.

professionnel spécifique. Il s'agit donc à présent d'entrer dans l'analyse des données que nous avons compilées pour creuser plus avant ces pistes et analyses.

Nous commencerons par la présentation des profils socio-professionnels des répondantes et leur mise en perspective avec des professionnel.les aux métiers et activités proches. Eu égard à la palette de prestations qui composent par ailleurs les secteurs particulièrement contigus que sont l'insertion socio-professionnelle, l'accompagnement vers l'emploi, la formation et l'orientation professionnelle, il s'agit de regarder s'il existe ou non, par-delà les variations du type de public, une proximité de profils et de dynamiques professionnelles. A-t-on affaire à un vaste marché de services au sein duquel les professionnelles circulent ? Ou plutôt à des groupes professionnels relativement autonomes qui se répartissent les « parts de marché » ou luttent pour se les arroger ? Y a-t-il une forme d'interchangeabilité des professionnelles ? Ou pour le dire dans les mots de Durkheim, a-t-on plutôt affaire à un espace marqué par une forme de solidarité organique ou mécanique ? Et *quid* des effets de la division du travail d'insertion, de formation et d'orientation sur les professionnel.les eux et elles-mêmes et sur l'appropriation et la mise en œuvre de ces dispositifs ? C'est donc aussi à une sociologie des dispositifs d'action publique – dessinant l'un des fils conducteurs de cette partie – que nous souhaitons contribuer ici en objectivant les déterminants socio-historiques et scientifiques (chapitre 1), institutionnels (chapitre 2) et socio-économiques de leur conception, de leur mise en action(s) et de ce qu'ils produisent. Il s'agit donc dans un premier temps d'analyser les trajectoires et les caractéristiques socio-économiques des praticiennes de bilan ce qui nous permettra de rendre compte de leur diversité tout en repérant des traits distinctifs forts notamment en termes de genre, de niveaux et domaines de formation, de filières d'entrée dans la pratique du bilan de compétences et d'origines professionnelles antérieures. Nous chercherons également à les positionner socio-professionnellement, ce qui est susceptible d'influer sur leurs pratiques et leur rapport à l'activité. Dans un deuxième temps, nous nous attacherons à décrire les conditions et contextes d'activité des professionnelles, afin notamment de voir dans quelle mesure le développement d'un quasi-marché de l'orientation, de la formation et de l'accompagnement professionnel impacte la structuration professionnelles propre des praticiennes de bilan de compétences. Nous questionnerons également les modes de socialisation professionnelle et de professionnalisation des intervenantes, afin de donner à voir les configurations professionnelle et socio-économique de leur action, leurs ressources et les supports collectifs dont elles disposent pour mettre en œuvre le travail d'orientation professionnelle. Enfin, dans un troisième temps, nous dessinerons plus précisément l'espace socio-professionnel des praticiennes, lequel s'apparente à un monde

professionnel segmenté au sein duquel les praticiennes tendent à circuler. Pour cela, nous réaliserons une analyse des correspondances multiples prenant appui sur les différentes variables mobilisées et présentées dans les deux parties qui précèdent.

## 1 Caractéristiques socio-économiques et parcours socio-professionnels des praticiennes du bilan

Une première question d'ampleur se pose dans toute enquête sociologique et particulièrement quand elle a trait à l'étude d'une catégorie de professionnel.les spécifiques : qui sont ceux et celles que nous observons ? Ont-ils ou elles des spécificités communes qui les distinguent de la population générale mais aussi d'autres catégories de professionnel.les *a priori* proches en termes d'objet de travail ? Il s'agit dans cette première partie d'apporter des éléments de réponses à ces questions en s'attachant à caractériser les praticiennes du bilan à l'aune de leurs traits socio-démographiques et de leurs parcours scolaires et professionnels.

### 1.1 Une activité féminisée, des profils sociaux variés

L'ethnographie le suggérait, l'enquête le confirme : le bilan de compétences n'est pas seulement une prestation touchant davantage des femmes en questionnement sur leur orientation, il est aussi très majoritairement mis en œuvre par des femmes (voir Tableau 2). Qu'il s'agisse de professionnelles ou des destinataires, le bilan est donc un dispositif largement féminisé. Les praticiennes rencontrées indiquant exercer la prestation depuis ses débuts sont en effet toutes des femmes, à deux exceptions près. Cela les rapproche des professionnel.les de l'action sociale et de l'orientation qui d'après l'enquête Emploi de l'INSEE, sont des femmes dans près de trois quart des cas, une proportion stable entre 1983 et 2011 (Argouarc'h & Calavrezo, 2013) et des secteurs de l'éducation, de la santé et de l'action sociale composées à 72,9 % de femmes (Bessière, 2005, p. 17), une proportion proche de celle des conseillers à l'emploi de Pôle emploi – 76,9 % en 2008 (Lavitry, 2015, p. 34). En revanche, la proportion des femmes parmi les praticiennes de bilan de compétences est nettement supérieure à celle d'autres activités et métiers du domaine de la formation professionnelle. Ainsi, bien que le métier de formateur connaisse une dynamique de féminisation (Lescure, 2004), on ne compte encore guère plus d'une formatrice pour un formateur (Argouarc'h & Calavrezo, 2013), en raison notamment de la part des formateurs techniques relevant notamment de l'apprentissage et se positionnant sur des domaines professionnels tendanciellement masculins.



Tableau 2 : Répartition des praticiennes du bilan selon l'âge et le sexe

N = 271 Sexe	Âge				Total
	30 ans et moins	31 – 40 ans	41 – 50 ans	51 ans et plus	
Hommes	1 %	3 %	3 %	7 %	<b>13 %</b>
Femmes	9 %	31 %	27 %	20 %	<b>87 %</b>
<b>Total</b>	<b>10 %</b>	<b>34 %</b>	<b>30 %</b>	<b>23 %</b>	<b>100 %</b>

Lecture : 31 % des répondant.es sont des femmes ayant entre 31 et 40 ans ; et 23 % de l'échantillon est âgé de 51 ans et plus.

Champ : ensemble des 271 répondants au questionnaire

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

En termes d'âge, notre échantillon n'est ni âgé, ni jeune vis-à-vis de la population française, active ou non. En effet, l'âge moyen des répondantes est de 43 ans, soit un an et demi de plus que la moyenne française la même année (INSEE, estimations de population), sachant que l'âge des répondantes s'échelonne de 23 à 69 ans ce qui correspond peu ou prou aux bornes d'âge de la vie active de personnes diplômées de l'enseignement supérieur.

La proportion de répondantes âgées de plus de 50 ans est un peu plus faible que celle de la population active française qui s'établit à 29,7 % la même année (INSEE, 2020). Si l'on compare avec d'autres dispositifs de développement personnels et professionnelles, les praticiennes du bilan sont nettement plus jeunes que celles et ceux qui pratiquent le développement personnel (Stevens, 2005) ou le coaching professionnel puisque 56 % de notre échantillon a moins de 45 ans contre 23 % pour les coachs (Salman, 2013, p. 184)<sup>234</sup>. La moitié des coachs a plus de 50 ans. Les coachs sont 9 % à être âgés de plus de 60 ans, contre 3 % de praticiennes ayant répondu à notre enquête. En revanche, à l'image des coachs, on observe que les hommes tendent à être surreprésentés parmi les professionnels les plus âgés, la moitié des hommes pratiquant le bilan de compétences ayant 51 ans et plus (18 répondantes sur 271). Cependant, si Scarlett Salman observe une dynamique de féminisation des coachs, le bilan semble, quant à lui, être davantage investi par des femmes dès ses débuts.

De plus, si l'on se penche sur la situation personnelle et familiale des répondantes, d'après les données de notre enquête, la praticienne-type du bilan de compétences tend à être une femme, mère d'un ou plusieurs enfants, vivant en couple dans un logement dont elle est propriétaire.

<sup>234</sup> Concernant une profession proche des praticiennes de bilan de compétences, celles-ci ayant souvent du mal à distinguer le bilan du coaching lorsque nous les avons interrogées sur ce point, nous citerons régulièrement les travaux de Scarlett Salman. Au cours de sa thèse, celle-ci a par ailleurs construit une enquête par questionnaire sur laquelle nous nous sommes appuyée pour construire notre propre enquête. En conséquence, elle offre un matériau comparable quant aux caractéristiques décrites et repérées par Scarlett Salman.

Tableau 3 : Résumé de la situation personnelle et familiale des praticiennes du bilan de compétences

N = 271

Caractéristiques des praticiennes	Part dans l'échantillon
En couple	81 %
Propriétaire de son logement	78 %
Habite avec son conjoint	75 %
A au moins un enfant	74 %
A deux enfants ou plus	52 %
En couple et propriétaire de son logement	49 %

Champ : ensemble des 271 répondantes au questionnaire

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

À l'aune de ces données, il semble que les répondantes s'inscrivent dans un modèle familial « traditionnel » et se situent donc plutôt du côté des classes moyennes voire supérieures, la part des propriétaires étant nettement plus élevée que la moyenne française qui s'établissait à 58 % en 2018. Cette position recouvre cependant des origines sociales plus variées, que l'on peut saisir à travers la catégorie socio professionnelle des parents et du conjoint (Tableau 4).

Tableau 4 : Origine et position sociales des praticiennes du bilan de compétences saisies par la catégorie socioprofessionnelle du conjoint, du père et de la mère

N = 194 (72 %)

Profession et catégorie socioprofessionnelle...	... du conjoint	... du père	...de la mère*
Inactifs	1 %	0 %	19 %
Agriculteurs	1%	4 %	3 %
Ouvriers	3%	20 %	6 %
Employés	18%	16 %	38 %
Professions intermédiaires	15%	12 %	14 %
Cadres et professions intellectuelles supérieures	47%	35 %	11 %
Artisans, commerçants, chefs d'entreprises	15%	13 %	8 %
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Lecture : 4 % des répondantes vivant en couple ont un père agriculteur. 19 % de l'ensemble des répondantes ont une mère inactive.

Champ : Personnes déclarant vivre en couple.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

\*Cette colonne indique la répartition des praticiennes selon la PCS de leur mère quand elles la déclarent, ce qui est le cas de 263 d'entre elles, incluant cette fois les célibataires.

De ce tableau ressortent trois résultats principaux. Tout d'abord, les origines sociales des répondantes, lues à travers la catégorie socioprofessionnelle du père, s'avèrent particulièrement variées. Bien qu'un tiers d'entre eux aient un père cadre (ou cadre retraité), nous ne pouvons affirmer que les praticiennes du bilan ont, à l'image des coachs professionnel.les, plutôt des origines sociales « aisées » (Salman, 2013).

En revanche, la position sociale des conjoint.es est nettement plus marquée puisque près de la moitié des praticiennes sont en couple avec des cadres. En outre, si une répondante sur cinq avait un père ouvrier, la représentation de cette catégorie socioprofessionnelle s'effondre chez les conjoint.es des répondantes. Lu à l'aune de la PCS du père et du conjoint, les répondantes semblent donc connaître une certaine ascension en termes de position sociale, ce par la conjugalité. C'est là le second résultat.

Enfin, pour mettre en perspective l'origine et la position sociales des répondantes, notamment vis-à-vis du fait qu'une très nette majorité d'entre elles sont des femmes, nous avons également indiqué la profession et catégorie socio-professionnelle des mères. Notons ainsi que plus des trois quarts des répondantes avaient une mère active, soient un taux d'activité supérieur à la moyenne des femmes en France qui était de 68,1 % en 2018, et de 53,7% en 1976, année médiane de naissance des répondantes<sup>235</sup>. Ce taux d'activité des mères apparaît donc comme le troisième élément marquant. S'il ne nous permet pas d'affirmer une quelconque causalité de phénomènes, nous pouvons *a minima* faire l'hypothèse que ce fort taux d'activité des mères peut être relié à la mobilité ascendante qui marque tendanciellement la trajectoire des praticiennes du bilan, saisie à l'aune de la PCS de leurs pères et conjoint.es. En effet, être issu d'un couple bi-actif, notamment quand on est une femme, autorise certainement des projections dans la vie professionnelle différentes de celles de femmes dont les mères demeurent au foyer (Testas & Kabla-Langlois, 2017). Ce fort taux d'activité des mères peut aussi être un élément de compréhension de l'intérêt des praticiennes (femmes) pour les thématiques du travail et de l'orientation professionnelle des adultes, davantage susceptibles d'avoir été un enjeu pour leurs mères qu'elles travaillaient plus régulièrement que la moyenne de leurs concitoyennes. Si nous ne pouvons confirmer ou infirmer ces hypothèses à l'aune du matériau recueilli, nous pouvons tout même supposer que ce taux d'activité des mères participe d'une certaine représentation du travail féminin et de la conciliation entre la vie professionnelle et familiale.

---

<sup>235</sup> Source : enquête emploi INSEE, séries longues sur le marché du travail.

Un dernier élément peut permettre de cerner la position sociale mais aussi socioprofessionnelle des répondantes, il s'agit du revenu du travail et du revenu du ménage notamment lu à l'aune de la composition du ménage auquel appartient la répondante.

Tableau 5 : Position sociale des praticiennes salariées du bilan saisie par la situation familiale, le revenu du ménage et le salaire.

Situation familiale	Revenu disponible du ménage			Revenu du travail net individuel			Total
	< Médiane*	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	< Médiane*	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	
En couple sans enfants	5 %	43 %	53 %	53 %	28 %	20 %	100 %
En couple avec enfants	6 %	32 %	62 %	34 %	39 %	27 %	100 %
Célibataire** sans enfants	73 %	23 %	5 %	64 %	5 %	32 %	100 %
Célibataire avec enfants	70 %	16 %	14 %	35 %	38 %	27 %	100 %
<b>Total</b>	23 %	30 %	47 %	41 %	33 %	26 %	100 %

Lecture : 7 % des praticiennes en couple sans enfants sont dans un ménage dont le revenu disponible est inférieur à la médiane des revenus des ménages français. En revanche, ils sont 58 % à avoir un salaire net inférieur à la médiane des salaires en France.

Champ : Ont été exclues les répondantes qui ne renseignaient pas l'une ou l'autre des informations concernant le revenu du ménage ou du travail.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

\*Pour mettre en perspective les informations quant au revenu des praticiennes du bilan, nous avons utilisé l'enquête revenus fiscaux et sociaux (ERFS) de 2016 (la plus récente), réalisée par l'INSEE, afin d'appliquer les seuils de revenus des ménages français aux revenus des enquêtés<sup>236</sup>.

\*\*C'est la situation de vie conjugale qui a été retenue ici.

On remarque ici que la répartition des revenus du ménage et celle des revenus du travail suivent une progression inverse qui peut notamment trouver une explication dans le fait que les praticiennes, et notamment les femmes, quand elles sont en couple, le sont majoritairement avec des conjoint.es de catégorie socioprofessionnelle supérieure (62 % si l'on agrège les cadres avec les artisans et commerçants dans le

Tableau 4). On peut alors faire l'hypothèse que, dans ces situations, le revenu du travail des praticiennes soit davantage un revenu de complément pour le ménage, ce que suggère

<sup>236</sup> Ainsi, le revenu disponible annuel médian des ménages en France en 2016, est de 30 230 €, et le 3<sup>e</sup> quartile à 45 440 €. Le revenu médian des ménages de praticiennes du bilan de compétences s'élève à 42 000€. En ce qui concerne les salaires, d'après les données de 2018 de l'enquête Emploi réalisée par l'INSEE, le salaire mensuel net médian s'établit à 1 700€ et le 3<sup>e</sup> quartile à 2 300€

également l'enquête par entretiens<sup>237</sup>. Dans cette perspective, les revenus du travail ou du patrimoine du conjoint permettraient de se projeter dans une activité moins rémunératrice que d'autres emplois à la portée des praticiennes. C'est le cas par exemple de Nathalie Coquet, praticienne indépendante en portage salarial exerçant à son domicile, mère de deux enfants (l'un en terminale, l'autre en études supérieures), et qui développe une activité de sophrologue en parallèle de l'exercice du bilan dont l'activité est en baisse au moment où nous nous rencontrons :

« Nathalie Coquet : Et donc en 2015 j'ai décidé... je me suis dit il faut que je fasse autre chose quoi. Parce que je ne me voyais pas m'arrêter de trav... en bilan là j'en ai quoi quatre ou cinq, c'est pas... voilà.

Enquêtrice : Et ça ne suffit pas financièrement ?

Nathalie : Bah non ce n'est pas très... non... Bon voilà, j'ai un mari qui travaille et qui gagne très bien sa vie donc ça va mais quand même bon je veux dire, j'ai toujours travaillé, j'ai envie de faire autre chose et j'avais envie d'avoir une activité qui me permette de voir des gens, de faire des rencontres... voilà. (Entretien avec Nathalie Coquet, 60 ans, formation initiale d'assistante marketing, praticienne indépendante)

Il en va de même pour Béatrice de Currière, psychologue clinicienne de formation, exerçant en CIBC depuis plus de 20 ans à temps partiel. Celle-ci a démissionné peu de temps avant notre entretien, mais continue une activité de bilans pour jeunes qu'elle avait démarré en parallèle quelques années auparavant :

« Béatrice de Currière : J'ai une autre activité aussi tu vois j'ai... Je fais des bilans d'orientation pour des jeunes. Ça marche très très bien et ça me suffit actuellement, aussi pour des raisons personnelles parce que mon mari était cadre dans le marketing, là il est en pré-retraite. [...]

Enquêtrice : Parce que tu factures combien le bilan jeunes ?

Béatrice : 340€, ce n'est pas hyper cher.

Enquêtrice : Et tu reçois chez toi ?

Béatrice : Oui, c'est pour ça que c'est moins cher, parce que j'ai un bureau, j'ai une maison qui est grande et j'ai un bureau dans lequel je peux travailler, et pis si je louais quelque chose à côté, ce serait... Mon mari pareil, il a un bureau tout en haut, moi j'ai un bureau tout en bas. Et en fait, du coup ça me permet d'avoir un tarif... Et pis moi je ne cours pas après l'argent, je calcule bizarrement. Je regarde de combien j'ai besoin pour vivre et je travaille jusque-là [rit].

Enquêtrice : D'accord. Et sans le CIBC, tu trouves ton équilibre financier ?

---

<sup>237</sup> On pourrait également faire l'hypothèse que c'est en raison des choix professionnelles des praticiennes que leurs conjoints.es sont amenés à opter pour une activité plus rémunératrice. Cependant, les entretiens n'ont pas donné à voir ce type de situation.

Béatrice : Oui, oui. Ah bah oui, tu ne te rends pas compte. Je gagnais 940€ au bout de 23 ans d'expérience, bon en travaillant 2 jours par semaine. » (Entretien avec Béatrice de Currière, 57 ans, formation initiale – DESS en psychologie clinique)

Ainsi, bien que moins d'un cinquième des praticiennes en couple avec enfants disposent d'un salaire se situant dans le dernier quartile des salaires français, près des deux tiers font partie de ménages dont les revenus se situent dans le quartile le plus élevé des revenus des ménages français. Ces éléments tendent à appuyer l'hypothèse selon laquelle, du moins pour les personnes en couple bi-actif, la pratique du bilan de compétences serait moins motivée par le salaire offert que par d'autres éléments tel que l'intérêt pour l'activité.

En bref, au vu de la situation familiale et conjugale des praticiennes répondantes, de leur sexe, de leur origine et position sociale et de leur niveau de vie et de revenu, celles-ci semblent *a priori* se placer plutôt du côté des professions intermédiaires en termes socioprofessionnels et de la classe moyenne supérieure en regard de leur position socio-économique, avec des variations internes notables<sup>238</sup>. Il apparaît par exemple que pour une partie des praticiennes, l'exercice du bilan semble davantage subsidiaire en termes d'apport de revenus tout particulièrement. Ceci apporte un premier élément dans ce qui va rapidement apparaître comme un rapport contrasté à la pratique du bilan, y compris en termes de statut et de temps de travail, nous le verrons un peu plus loin. Il est en revanche une autre donnée fondamentale à explorer pour préciser ces éléments, entre-aperçue à l'occasion de la discussion sur le taux d'activité des mères des répondantes : la formation des praticiennes.

## 1.2 Des praticiennes hautement diplômées

### 1.2.1 La prédominance des diplômées de psychologie

Les praticiennes du bilan de compétences répondantes disposent d'un très haut niveau de formation. En effet, à l'issue de leur formation initiale, près des trois quart d'entre eux valident un niveau égal ou supérieur à bac +5, proportion qui atteint 80% si l'on considère le niveau de formation atteint au moment de l'enquête, incluant donc les diplômes validés en formation continue (cf. Tableau 6). Ces niveaux sont nettement supérieurs à ceux de la population française, y compris si on les regarde à l'aune du genre et de la génération des répondantes<sup>239</sup>.

---

<sup>238</sup> Un parallèle peut être fait avec la thèse de Jean-Michel Chapoulie (1987) portant sur les professeurs agrégés et certifiés du secondaire, et montrant des variations similaires dans les profils socio-démographiques, le recrutement social et les positions socio-économiques, bien qu'appartenant globalement à la classe moyenne.

<sup>239</sup> En moyenne, en 2015, 2016 et 2017, 46 % des sortants du système scolaire validaient un diplôme de l'enseignement supérieur (INSEE, 2020). Si l'on regarde l'ensemble de la population française, en 2018, « 33 %

De même, si l'on compare ces niveaux de formation avec ceux d'autres professionnels des secteurs proches, les répondantes tendent à se distinguer avec des niveaux supérieurs à ceux déjà très élevés des coachs professionnels<sup>240</sup>. Notons enfin que si l'origine sociale tend à être un déterminant important de l'accès à la formation et particulièrement à l'enseignement supérieur<sup>241</sup>, la part des répondantes atteignant les plus hauts niveaux de formation est bien supérieure à celle des praticiennes dont le père était cadre. Si nous ne pouvons confirmer l'hypothèse d'un effet de l'activité des mères sur la trajectoire d'études des répondantes, nous pouvons *a minima* signaler que la variété des origines sociales repérée semble avoir été compensée par la formation initiale. Celle-ci peut en effet faire partie des ressources de l'ascension sociale que nous observons, y compris en ouvrant les possibles conjugaux<sup>242</sup>.

Tableau 6 : Niveau et domaine de formation initiale

N = 239 répondantes (88 %)                      Niveau de formation initiale

Domaine de formation	Sans diplôme à bac +2	Bac +3 ou +4	Bac +5 ou +8	Total	Part dans l'échantillon
Sciences humaines et sociales	3 %	17 %	80 %	100 %	74 %
<i>dont Psychologie</i>	0 %	11 %	89 %	100 %	62 %
<i>dont Sciences de l'éducation, formation et insertion</i>	31 %	23 %	46 %	100 %	5 %
Droit, économie, commerce	26 %	28 %	47 %	100 %	20 %
<i>dont Gestion et management</i>	28 %	14 %	59 %	100 %	12 %
Autres	44 %	6 %	50 %	100 %	7 %
<b>Total</b>	<b>10 %</b>	<b>18 %</b>	<b>71 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Lecture : 17 % des répondantes ayant étudié les sciences humaines et sociales lors de leur formation initiale ont atteint un niveau bac+3 ou +4. 74 % des répondantes sont diplômées en sciences humaines et sociales, dont 62 % en psychologie.

Champ : Répondantes renseignant leur parcours ou niveau et domaine de formation initiale.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

---

des personnes âgées de 25 à 34 ans ont un niveau de diplôme supérieur à bac + 2, contre 13 % de celles entre 55 et 64 ans » (INSEE, 2019, p. 212), 28,6 % des femmes de 35-44 et 18,3 % de celles de 45-54 ans.

<sup>240</sup> « Les coachs "mobilisés" forment un groupe social globalement très diplômé. Les trois quarts de l'échantillon ont un niveau d'études initial égal ou supérieur à la Licence. La moitié de l'échantillon a obtenu un Bac+5 en formation initiale, qui se répartit à part égale entre l'université, et les écoles de commerce et d'ingénieur » (Salman, 2013, p. 189).

<sup>241</sup> Effectivement, « [...] les taux d'accès à un diplôme du supérieur varient considérablement selon l'origine sociale des élèves : les trois quarts des enfants de cadres ou d'enseignants ont accédé à un diplôme au moins de niveau bac + 2 contre un enfant d'ouvrier non qualifié sur cinq. L'écart est particulièrement important dans l'accès aux diplômes les plus élevés » (Lemaire, 2012, p. 3)

<sup>242</sup> Nous nous référons ici au phénomène d'homogamie sociale, notamment dans sa vision dynamique (Kaufmann, 2017).

Près des deux tiers des répondantes déclarent être diplômées de psychologie<sup>243</sup>, de surcroît à un niveau nettement supérieur aux autres domaines de formation puisque 89 % des praticiennes formées à la psychologie le sont à un niveau bac +5 ou +8 et peuvent donc prétendre au titre de psychologue<sup>244</sup>. Ces données concordent largement avec les observations faites quelques années auparavant dans le cadre d'une des très rares enquêtes documentant le profil des praticiennes du bilan, soulignant d'ailleurs une exacerbation de ces résultats au sein des CIBC :

« Dans les organismes prestataires de bilans de compétences, plus de la moitié du personnel a reçu une formation de psychologue et une grande majorité d'entre eux possède un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle. Dans les centres inter-institutionnels de bilan de compétences, près de sept personnes sur dix ont atteint ce niveau de formation. Le poids des formations en psychologie y est encore plus important : deux tiers du personnel sont titulaires d'un diplôme de ce type. Le reste du personnel est plutôt diplômé dans les domaines des ressources humaines (11%) ou de l'ingénierie de la formation (7%). » (Bonaïti & Gélot, 2005, p. 3)

Ce profil de formation est congruent avec la forte féminisation de l'exercice du bilan. Pourtant, la psychologie, tout comme les formations relatives à la gestion et aux ressources humaines n'ont pas toujours connu des proportions de femmes aussi importantes. En effet, Thomas Le Bianic repère une dynamique de féminisation des diplômé.es de DESS en psychologie entre les années 1960 et les années 2000, période au cours de laquelle les femmes passent d'une position minoritaire à une position largement majoritaire (80 % des effectifs). Cette féminisation coïncide d'ailleurs avec « un moment où les débouchés commençaient à s'ouvrir dans le champ de l'insertion et où le recrutement social de la psychologie tendait lui aussi à évoluer » (Le Bianic, 2005, p. 396). Ces phénomènes ont favorisé une certaine « déprofessionnalisation » (*ibid.*) de la psychologie qui semble moins s'expliquer par sa féminisation que par la concentration de ses diplômé.es dans le champ de l'insertion.

Si le poids de la psychologie dans la formation des répondantes suggère une certaine homogénéité dans les profils des praticiennes du bilan, c'est sans compter sur l'hétérogénéité considérable de ce groupe professionnel dont Thomas Le Bianic (*ibid.*) a démontré le caractère profondément segmenté, notamment entre les différents courants de la psychologie développés dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Bien que depuis les années 1980, la psychologie clinique domine largement parmi les spécialités des diplômés de psychologie, dans notre enquête, les

---

<sup>243</sup> La précision du lieu de formation n'ayant pas été systématiquement indiquée par les répondantes, nous ne pouvons identifier de lieux centraux en la matière.

<sup>244</sup> En vertu du décret n°90-255 du 22 mars 1990, peut obtenir le titre de psychologue tout titulaire d'un diplôme de niveau 7 (DEA, DESS) si ces derniers sont également titulaires d'un diplôme de niveau 6 (licence, maîtrise).



trois quart des diplômées de psychologie sont spécialisés en psychologie du travail<sup>245</sup>, malgré l'existence de diplômes de psychologie de l'orientation et de la formation qui sembleraient *a priori* plus indiqués. Cette dernière spécialité ne bénéficie pas de l'assise et de la reconnaissance académique et professionnelle des branches spécialisées dans le travail et la clinique<sup>246</sup>.

Tableau 7 : Sous-discipline de formation des praticiennes diplômées en psychologie

N = 144 (53 %)

<b>Sous-disciplines psychologiques</b>	<b>Part</b>
Psychologie sociale, du travail, des organisations	74 %
Psychologie clinique, cognitive et psychopathologie*	15 %
Psychologie de l'orientation et de la formation	10 %

Lecture : 74 % des répondantes diplômées de psychologie en formation initiale le sont en psychologie sociale, du travail et des organisations.

Champ : répondantes diplômées de psychologie.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

\*Nous avons regroupé ces sous-disciplines car elles comportent explicitement une visée thérapeutique (à la différence des deux autres regroupements) et s'exercent plus souvent dans un contexte médical ou médico-social. De surcroît, elles sont aussi régulièrement combinées dans les intitulés de formation et ont des unités d'enseignement en commun.

À cette fragmentation disciplinaire s'ajoute une division genrée car « le sexe exerce une influence très nette sur le type d'emploi occupé par les diplômés en psychologie du travail. Les femmes se retrouvent plus souvent dans l'insertion, l'accompagnement vers l'emploi ou le travail social, qui supposent un contact prolongé et un accompagnement des personnes alors que les hommes sont davantage représentés parmi les consultants et les cadres des ressources humaines en entreprise, où ils perçoivent également des salaires plus élevés. » (Le Bianic, 2005, p. 342).

Cette prédominance de la psychologie dans la formation initiale des répondantes s'inscrit donc dans l'histoire propre de l'orientation professionnelle, entrelacée à celle de la psychologie et notamment de la psychotechnique. Elle n'est pas pour autant spécifique à ce secteur ni même incontournable, car si une formation à la psychologie est requise pour l'usage de certains tests

<sup>245</sup> Nous ne pouvons cependant écarter la possibilité d'une surreprésentation de ces profils dans le cadre d'une enquête portant précisément sur le travail des praticiennes. D'après nos entretiens et observations, la proportion des psychologues cliniciennes semblait effectivement un peu plus élevée.

<sup>246</sup> « La spécialité que l'on désigne aujourd'hui sous le terme de "psychologie de l'orientation" se présente comme un ensemble hétéroclite de pratiques plus ou moins articulées à des théories psychologiques générales, mais qui ne suffisent pas à asseoir la légitimité des psychologues. D'une part ces savoirs sont fragiles – en témoigne leur rythme rapide de renouvellement et la prolifération de théories concurrentes –, et, d'autre part, ils se diffusent facilement auprès des autres spécialistes de l'évaluation. » (Le Bianic, 2005, p. 512)

psychotechniques et psychologiques souvent utilisés en bilan (voir chapitre 5), elle n'est en revanche pas requise pour exercer le bilan. Toutefois, les praticiennes du bilan se démarquent à la fois par un niveau de formation et une surreprésentation de la psychologie. Ainsi, 20 % seulement des coachs interrogés par Scarlett Salman déclarent un diplôme en psychologie en formation initiale dont les deux tiers à un niveau bac+5 ou 8 (Salman, 2013, p. 191). Du côté des conseillers de Pôle emploi, Lynda Lavitry remarque lors d'une enquête réalisée en 2008 sur la base des données d'une direction régionale de Pôle emploi qu'un peu moins de la moitié d'entre eux (46 %) valide un niveau supérieur à bac+2 ce qui s'avère être le niveau requis pour le poste, attestant donc d'une « surqualification » notoire (Lavitry, 2015, p. 35) observable chez nombre de professionnels de l'accompagnement (Balzani et al., 2008 ; Lavitry, 2015). Or, cette surqualification est à saisir à l'aune d'un autre fait marquant de ces secteurs professionnels : la rareté des formations spécifiquement dédiées à ces activités. Ou plutôt la rareté des formations reconnues et s'imposant comme relativement incontournables pour faire le métier.

En effet, si bien des certifications et formations professionnelles tendent à se développer depuis une à deux décennies, notamment en matière d'insertion (Trombert & Lima, 2018)<sup>247</sup> ce qui n'est sans doute pas sans lien avec la stabilisation de certains dispositifs phares, à l'instar des missions locales ou de Pôle emploi, elles sont encore bien souvent peu harmonisées et davantage perçues comme « un plus » plutôt que comme un critère de recrutement incontournable. Il n'en va pas différemment pour le bilan.

### 1.2.2 Entre rareté des formations spécifiques et multiplicité des formations professionnelles : une inclination pour l'acquisition de savoirs et savoir-faire pluriels

Si les répondantes ont documenté leur parcours de formation initiale et continue de manière inégale (10 % ne déclare aucune formation), la moitié d'entre elles mentionnent toutefois une ou plusieurs reprises d'études diplômante (voir Tableau 8) et une proportion équivalente déclare une ou plusieurs formation professionnelle non diplômante ou certifiante<sup>248</sup> (voir Tableau 9). Bien que la liste des formations déclarées puisse être très longue, certaines déclarant plus de quinze ou vingt formations, nous n'avons retenu dans un premier temps que les formations validées au moins cinq ans après le diplôme de formation initiale, et pour lesquelles il était

---

<sup>247</sup> « Si le développement des métiers du travail social a donné lieu à la définition de méthodes de travail, de cycles de formations et de qualifications reconnus par les pouvoirs publics, force est de constater qu'il n'en a pas été de même pour les nouveaux métiers du champ, pourtant voisins, de l'insertion. » (Trombert & Lima, 2018, p. 13)

<sup>248</sup> Nous avons rangé dans cette catégorie toutes les formations pour lesquelles aucune information n'apparaissait concernant le caractère certifiant ou diplômant de la formation. Concernant les formations certifiantes, nous n'avons pas vérifié si celles-ci relevaient ou non du registre national des certifications professionnelles (RNCP) car les intitulés des formations déclarées se sont avérés souvent incomplets, empêchant ce travail de vérification.

indiqué une validation de diplôme ou de certification, que celle-ci appartiennent ou non au registre des certifications reconnues (RNCP). Pour les cas présentant plusieurs formations répondant à ces critères, c'est celle validant le niveau le plus élevé qui a été retenue<sup>249</sup>.

Tableau 8 : Domaine et niveau de formation acquis en reprise d'études par les praticiennes du bilan de compétences

N = 145 (54 %)

Domaine de formation	Niveau de formation acquis en reprise d'étude				Total	Part
	Certifications d'organismes privés ou parapublics*	DU, DESU et cycles universitaires sans équivalent de diplôme	Bac+3 ou +4	Bac +5 ou +8		
<b>Accompagnement professionnel</b>	<b>57 %</b>	<b>27 %</b>	<b>3 %</b>	<b>13 %</b>	<b>100 %</b>	<b>53 %</b>
Dont bilan de compétences	45 %	45 %	0 %	9 %	100 %	15 %
Dont coaching	76 %	19 %	0 %	5 %	100 %	14 %
Dont formation & VAE	27 %	18 %	0 %	55 %	100 %	8 %
Dont « santé » (handicap & RPS)	56 %	44 %	0 %	0 %	100 %	6 %
<b>Psychologie</b>	<b>17 %</b>	<b>14 %</b>	<b>11 %</b>	<b>58 %</b>	<b>100 %</b>	<b>25 %</b>
Dont psychologie non-universitaire**	60 %	40 %	0 %	0 %	100 %	7 %
<b>Gestion et management des RH</b>	<b>15 %</b>	<b>30 %</b>	<b>15 %</b>	<b>41 %</b>	<b>100 %</b>	<b>19 %</b>
<b>Autres</b>	<b>60 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>40 %</b>	<b>100 %</b>	<b>3 %</b>
<b>Part dans l'échantillon</b>	<b>39 %</b>	<b>23 %</b>	<b>7 %</b>	<b>30 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Lecture : 17 % des répondantes suivant une formation de psychologie en reprise d'étude valident une certification dispensée par un organisme de formation privé ou parapublic. 7% des reprises d'études conduisent à valider une formation en psychologie non-universitaire. Champ : répondantes déclarant des formations certifiantes et diplômantes suivies au moins cinq ans après le dernier diplôme validé ou, quand cette information n'était pas disponible, après 30 ans (lorsque l'année de validation était renseignée).

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

\*Les organismes parapublics désignent notamment les organismes de la formation professionnelle dispensant en l'occurrence des certifications non-universitaires (AFPA, CNAM, Chambre de commerce et d'industrie, organismes financés et conventionnés par la région, etc.).

\*\* La psychologie-non universitaire recouvre ici un ensemble de spécialisations et de techniques relevant notamment des thérapies brèves comme l'hypnose Ericksonienne, la psychologie positive ou humaniste, la programmation neurolinguistique (PNL), la méthode Palo Alto, etc.

<sup>249</sup> Ce critère introduit théoriquement un biais de surreprésentation des diplômes universitaires. Dans notre cas, ce biais paraît toutefois très limité dans la mesure où ce type de conflit ne s'est posé qu'une vingtaine.

Lorsque les praticiennes du bilan reprennent des études, c'est majoritairement pour se former à différents dispositifs d'accompagnement professionnel et principalement au bilan de compétences et au coaching. Si une proportion quasi identique de praticiennes se forment à l'un ou l'autre de ces dispositifs, notons que les formations au bilan se déroulent nettement plus souvent dans un cadre universitaire, tandis que les trois quarts des formées au coaching le sont par des organismes privés ou parapublics non-universitaires. Ceci met en exergue l'histoire et l'institutionnalisation différenciée de ces deux dispositifs proches, mais inégalement implantés au sein du système universitaire et des diplômes, le bilan bénéficiant de l'ancrage de la psychologie du travail mais aussi, plus récemment, des sciences de l'éducation. Pour autant, les formations universitaires au bilan sont délivrées par un nombre limité d'établissements, comme l'indique une titulaire du DU<sup>250</sup> « Bilan de compétences, VAE et gestion de carrière » de l'université de Nanterre : « ah bah oui, y en a pas 36 hein ! » Outre l'Université Paris Nanterre dont le diplôme a été rebaptisé il y a peu DU « Coach des transitions professionnelles »<sup>251</sup>, les universités de Poitiers et de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis proposent également l'une un DU « Pratiques avancées des bilans de compétences » et l'autre un DESU<sup>252</sup> « Consultant en évolution professionnelle, bilan de compétences et ressources humaines », anciennement « Évaluation et bilan de compétences ». L'université de Tours proposait elle un DESS « Accompagnement en formation, bilan de compétences et validation des acquis » validé par deux des répondantes indiquant s'être formé au bilan en reprise d'études, DESS devenu Master « Ingénierie et fonctions d'accompagnement en formation ». Ces transformations de dénominations sont un indicateur de plus de l'instabilité et de l'évolution rapide de ces formations axées sur des dispositifs publics à la durée variable et régulièrement concurrencés par la création d'autres dispositifs répondant à des problématiques souvent similaires, quand ils ne s'avèrent pas quasi identiques dans leurs prérogatives ou leurs méthodologies<sup>253</sup>. Ainsi, outre leur nombre restreint, les formations au bilan tendent, si ce n'est à évacuer la mention du

---

<sup>250</sup> Diplôme universitaire

<sup>251</sup> Ce changement de dénomination est un indicateur de plus de l'instabilité et de l'évolution rapide de ces formations axées sur des dispositifs publics à la durée variable et régulièrement concurrencés par la création d'autres dispositifs répondant à des problématiques souvent similaires.

<sup>252</sup> Diplôme d'études supérieures universitaires.

<sup>253</sup> Il en va ainsi notamment des métiers de l'insertion : « Ainsi, le champ de l'insertion apparaît-il encore instable et en évolution, alors même que, fondamentalement, les tâches et les contenus des métiers changent peu, par-delà le renouvellement des dispositifs. Néanmoins le caractère mouvant du champ et sa construction par strates successives s'opposent à une stabilisation des compétences attendues des professionnels de l'accompagnement ; ils s'opposent encore plus à une stabilisation d'une qualification et de contenus de formation. » (Trombert & Lima, 2018, p. 14)

dispositif en intitulé, du moins à en remettre en cause la centralité au profit d'autres terminologies et dispositifs.

Notons d'ailleurs que cette relative absence de cursus stabilisé et faisant l'unanimité vaut plus largement pour l'ensemble de l'orientation professionnelle, à l'exception des formations proposées par le CNAM, établissement qui fait référence en la matière grâce à l'INETOP (cf. chapitre 1). Cela place la France dans une situation paradoxale, tant vis-à-vis de sa propre histoire que des autres pays de l'Union européenne, puisqu'elle constitue un acteur majeur de la promotion de l'orientation et de la formation tout au long de la vie :

« L'un des paradoxes de la situation actuelle est que – alors que la France fut l'un des premiers pays au monde à exiger (en 1938) que l'exercice de la profession de conseiller d'orientation soit subordonnée à l'obtention d'un diplôme dans ce domaine – elle soit aujourd'hui dénoncée dans un rapport européen pour son laxisme en cette matière : "On peut s'inquiéter des normes de qualification professionnelle dans un certain nombre de pays européens où une personne peut exercer des activités de conseil en orientation sans avoir reçu la moindre formation dans ce domaine, ou après avoir seulement suivi quelques heures de formation sur le tas (ainsi : en France, Grèce, Italie, Luxembourg, Portugal)" (Sultana, 2003, p.61). » (Guichard & Huteau, 2007, p. 106)<sup>254</sup>

Pour autant, les professionnelles du bilan de compétences elles-mêmes ne semblent pas réfractaires à la formation, que ce soit pour renforcer leurs compétences ou en développer de nouvelles. Ainsi, lorsque les diplômées de psychologie en formation initiale reprennent des études, près de la moitié le font dans le domaine de l'accompagnement professionnel, un quart dans celui de la psychologie et un cinquième en gestion et management. Parmi les diplômées de gestion et management en formation initiale qui reprennent des études, plus des deux tiers d'entre elles se forment à l'accompagnement professionnel, tous dispositifs confondus, et un quart à la psychologie.

Notre enquête montre qu'une part importante des praticiennes éprouve le besoin de se former. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce besoin est parfois aussi une nécessité pour se distinguer sur un marché de services concurrentiel. Il peut aussi s'agir d'apporter des gages de compétence, qui sont parfois exigés pour répondre à des appels d'offre sur certaines prestations comme l'accompagnement de travailleur.ses handicapés ou à la validation des acquis de l'expérience.

---

<sup>254</sup> Sultana R.G. (2003), *Guidance Policies in the Knowledge Society. Trends, Challenges and Responses Across Europe*. Thessaloniki, CEDEFOP.

Tableau 9 : Domaine des formations professionnelles non certifiantes ou diplômantes déclarées par les praticiennes du bilan de compétences

N = 147 (54 %)

<b>Formations professionnelles continues</b>	<b>Fréquence</b>
Tests, questionnaires et outils d'orientation	<b>58 %</b>
Techniques et méthodes d'accompagnement	<b>52 %</b>
Autres prestations et dispositifs	<b>42 %</b>
Méthodes psychologiques spécifiques et thérapies brèves	<b>41 %</b>
Acquisition de connaissances et méthodes spécifiques à l'accompagnement de publics ou de problématiques spécifiques	<b>37 %</b>

Total supérieur à 100 %, les répondantes pouvant déclarer plusieurs formations

Lecture : Parmi les répondantes indiquant avoir suivi des formations professionnelles non diplômantes ou certifiantes, 58 % se sont formées sur des tests, questionnaires et outils d'orientation.

Champ : répondantes déclarant des formations professionnelles *a priori* non-certifiantes et non-diplômantes.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

Parmi les 147 répondantes renseignant des formations continues non certifiantes ou non diplômantes, c'est-à-dire sans précision sur le niveau validé, plus de la moitié en renseigne au moins trois. Quant aux domaines, les trois quarts des répondantes suivent des formations de « professionnalisation » en cela qu'elles concernent des outils et méthodes qui, d'après nos observations, sont tout particulièrement mobilisés en bilan (formations sur des tests, questionnaires et outils d'orientation ; aux techniques et méthodes d'accompagnement tel l'entretien d'explicitation ou la rédaction de la synthèse du bilan). Plus des trois quart des répondantes qui renseignent des formations professionnelles continues suivent des formations complémentaires à la pratique du bilan dans une démarche qui relève d'une diversification de leurs compétences ou de leurs activités (formation à d'autres prestations<sup>255</sup> ou à des méthodes psychologiques spécifiques ou relatives aux thérapies brèves<sup>256</sup>) mais aussi d'une spécialisation, notamment sur des secteurs professionnels ou de formation spécifiques, sur la création d'activité ou encore sur des publics et problématiques spécifiques et notamment les questions de santé (prévention des risques psychosociaux, accompagnement des travailleur.ses handicapés...). Certaines formations peuvent par ailleurs être plus ou moins nécessaires à

<sup>255</sup> Coaching, accompagnement ou jury VAE, outplacement, conseil en recrutement, formation de formateurs...

<sup>256</sup> Développement personnel, hypnose, PNL, analyse transactionnelle, analyse systémique, méthodes thérapeutiques...

l'exercice du bilan, à l'instar de formations obligatoires pour mettre en œuvre certains tests, les attestations de formation étant régulièrement demandées par les OPCA et OPACIF pour agréer les organismes sur le bilan de compétences.

Si elles ont une certaine inclination pour la formation, les praticiennes du bilan, on le voit, tendent cependant à développer des compétences disparates sans véritable contrôle du groupe professionnel en la matière :

« Si les conseillers en bilan de compétence sont, en grande majorité, des psychologues, les méthodes qu'ils emploient relèvent néanmoins de registres forts différents. Comme le montre le CNAM<sup>257</sup>, on ne saurait dès lors "considérer que les bilans de compétences constituent une pratique sociale et professionnelle stabilisée". "Chacun se constitue des guides pratiques d'analyse des compétences qu'il est difficile de comparer et de mutualiser". Comme il n'existe pas de formation spécifique uniforme sur l'ensemble du territoire pour ce type d'activité, celle-ci "ne relève pas d'une profession établie." ».  
(Bonaïti & Gélot, 2005, p. 4-5)

Ainsi, bien que plus des deux tiers des enquêtées répondent par l'affirmative à la question « pensez-vous qu'une formation à la pratique du bilan de compétences est nécessaire pour l'exercer ? », aucun consensus clair n'apparaît sur le contenu ou la forme de celle-ci. L'analyse des réponses à cette question ouverte montre toutefois que la psychologie se démarque à nouveau : un tiers des répondantes indiquent ainsi que cette formation doit être une formation à la psychologie ; une répondante sur cinq que cette formation doit porter sur les bases du bilan de compétences ; une proportion identique qu'elle doit concerner les méthodes ou la posture d'accompagnement ; et le reste (environ 17 %) mentionne les outils du bilan, qu'il s'agisse des techniques d'entretien et d'écoute ou des tests et questionnaires). Par ailleurs, 15 % évoquent la nécessité d'une formation certifiante quand une proportion équivalente précise qu'elle doit se faire par la pratique et 4 % à peine qu'elle doit relever d'un cycle universitaire. Il semble donc y avoir un paradoxe dans l'affirmation relativement partagée de la nécessité d'une formation pour exercer la prestation sans pour autant qu'un consensus ne se dégage sur le type, la forme et le contenu de cette formation. Si l'on peut saisir derrière ce paradoxe, l'idée qu'affirmer le caractère superflu de la formation serait peu valorisant du point de vue de sa propre professionnalité, comme si l'activité pouvait être pratiquée par « le tout-venant », il n'en ressort pas moins que, par-delà la formation, c'est plutôt l'expérience qui semble importer en la matière.

---

<sup>257</sup> Il s'agit là de deux études sur lesquelles les auteures prennent appui : Clot Y., Prot B., « Bilans de compétences et bilans de compétences approfondis », CNAM, Laboratoire de psychologie du travail et de l'action, janvier 2004 ; et Prot B., « L'activité des bénéficiaires des bilans de compétences », Premières Synthèses, DARES.

### 1.2.3 Le bilan, une affaire d'expérience ?

Le poids de l'expérience est encore un élément partagé avec d'autres professionnels travaillant sur des dispositifs proches (Balzani et al., 2008 ; Brun et al., 2012 ; Lavitry, 2015 ; Salman, 2013 ; Trombert & Lima, 2018). L'expérience, c'est à la fois celle du parcours antérieur, mais aussi celle de la formation « sur le tas » et par la pratique. En l'occurrence, cela renvoie à ce que les professionnelles du bilan appellent la « double-écoute », soit le fait d'assister une praticienne tout au long de séances de bilan<sup>258</sup>. Le stage constitue une autre des modalités de cette formation à la pratique dont les deux organismes de bilan étudiés dans le cadre de l'enquête ethnographique sont friands. Cela correspond pour eux à la fois à la conviction de l'importance de participer à la formation des futures professionnelles, mais aussi à l'idée que les stagiaires participent à leur tour à la formation de la professionnelle, en interrogeant, voire en bousculant ses routines de travail :

« Alors je prends beaucoup de stagiaires d'abord parce qu'une des missions premières du CIBC, c'est de former à nos métiers. Et parce que je trouve que plus on forme à nos métiers dans l'esprit de nos métiers, et bien même si on va travailler ailleurs, c'est bon pour le métier que nous-mêmes et nos concurrents qui sont sur d'autres appels d'offres des partenaires, on soit dans un partage. Donc cette action de former, elle me semble fondamentale. Ensuite c'est un plaisir personnel, sinon je ne le ferai pas. J'aime bien ce petit éveil de la connaissance. J'aime bien les jeunes, en plus je suis mère d'enfants qui sont maintenant étudiants... j'aime bien, voilà ! Donc ça c'est mon truc hein ! Ça me met du coup en mouvement et en travail. Ensuite j'aime bien parce que ça forme mon équipe pour deux raisons. La première c'est que c'est toujours les mêmes qui n'aiment pas les stagiaires et ça les oblige à se questionner, à s'énerver ou autre. Ça les oblige... et ça les met en mouvement, même si c'est dans un mouvement qui est réticent. C'est un mouvement la réticence, ça met au travail hein. Et y en a d'autres dans l'équipe qui du coup, eux, sont curieux. Et ce qui est enseigné chaque année c'est différent et c'est toujours à la fois la même chose. Dans nos métiers ce qui est pertinent c'est que c'est toujours la même chose mais vu d'un autre œil, qui parle d'une autre question avec un autre intervenant. Donc ça permet de former aussi. Nous on forme le stagiaire qui nous forme, en fait. Voyez ? Parce qu'à chaque fois on a un retour de ce qui est enseigné en université. Donc moi je trouve ça très bon pour nous. Et puis, on nous l'a dit lors de la labélisation [i.e. la procédure d'attribution du label « qualité CIBC »] : « vous n'êtes pas une équipe de jeunes ». Non, nous on a l'âge du bilan finalement quelque part ! Et donc c'est très très bon que les jeunes viennent nous réveiller.

---

<sup>258</sup> Ce terme est révélateur des liens et de l'influence de l'approche clinique voire psychanalytique auxquelles se rattache la notion. En effet, la double-écoute est une méthode qui, au cours d'une thérapie portant notamment sur des situations traumatiques, permet d'introduire un tiers (*in situ* ou *via* l'enregistrement de séances) qui peut ainsi superviser le ou la praticien.ne et éviter également une forme de manipulation de la relation thérapeutique par l'un ou l'autre des interactants (Calamote, 2014 ; Ferro, 2009). D'après nos observations, le terme de double-écoute semble cependant être passé dans le « langage courant » des praticiennes, même si les diplômées de psychologie clinique en formation initiale semblent plus susceptibles de l'employer, ou de susciter son emploi par leurs collègues non-cliniciennes qui tendent à l'utiliser comme un équivalent de la méthode d'apprentissage par l'observation.



De temps en temps, j'ai des jeunes qui me posent des questions ou qui me parlent de concepts, je ne les ai pas appris donc moi ça me met au travail. Et c'est vachement gai. Et du coup ça introduit toujours ce fameux mouvement qui est obligatoire pour penser. Alors, j'en ai toujours dans mon équipe, surtout une, qui déteste les stagiaires, qui déteste ci, ça, qui déteste tout, mais ça l'oblige à signifier qu'elle déteste. Donc du coup, ça la met en mouvement. C'est rigolo hein ! Et puis chaque année, les stagiaires, du coup-là on en a une et l'année d'avant aussi. Et c'est toujours des stagiaires en bilan de compétences, et toujours des stagiaires psycho, pour la passation des tests. Donc voilà. » (Entretien avec Florence Cottin, 52 ans, directrice du CIBC de Roquevans et praticienne du bilan, formation initiale – DESS en psychologie clinique)<sup>259</sup>

Cet extrait donne à voir l'importance accordée à la formation expérientielle et pratique, ainsi que la conception extrêmement dynamique de celle-ci. C'est en effet cette vertu de dynamisme qui est mise en avant ici, qu'elle réponde à une certaine curiosité des praticiennes ou au contraire qu'elle les pousse dans leurs retranchements et les amènent à remettre en cause leurs pratiques, bon gré mal gré. Ce dynamisme fait d'ailleurs écho au recours massif des praticiennes à la formation professionnelle, repérée plus haut. Dans les deux cas, il s'agit de favoriser une composition singulière de ses compétences par les praticiennes notamment si elle n'est pas contrôlée par les pairs. Enfin, cet extrait donne un aperçu de la conception plurielle de l'activité que transcrit l'expression « nos métiers ».

Il apparaît donc clairement que si elles sont loin d'être dénuées de formation, les praticiennes de bilan ne disposent pas de cursus spécifique à l'exercice de celui-ci, ce qui atteste de la faiblesse du contrôle sur la formation et les compétences du groupe lui-même. Surtout, ceci met en exergue deux caractéristiques partagées par de nombreux professionnels du secteur de l'insertion, de l'accompagnement et du développement professionnel. D'une part, l'expérience est un élément fondamental de la compétence estimée des praticiennes. D'autre part, peu de praticiennes se préparent à l'exercice de ce type de dispositif lors de leur formation initiale, ne serait-ce que par méconnaissance lors des tous premiers choix d'orientation, en l'absence de cursus dédiés. Il s'agit donc maintenant de s'intéresser aux origines professionnelles des praticiennes du bilan ainsi qu'aux modes d'entrée dans la carrière.

---

<sup>259</sup> Ceci fait écho à la situation décrite en introduction quant à la mobilisation régulière de stagiaires dans les centres de bilan de compétences.

### 1.3 Origines professionnelles et entrée dans la carrière : variations autour l'orientation

#### 1.3.1 Deux filières d'entrée dans la carrière : praticiennes « précoces » et professionnelles reconverties

La très grande majorité des répondantes déclare avoir connu une primo-insertion hors du bilan de compétences et donc au moins un changement d'emploi. Cela est cohérent avec l'âge moyen des enquêtées (42 ans) et le fait que la primo insertion sur le marché du travail, depuis environ 25 ans, est de plus en plus marquée, par les contrats courts (Milin, 2018). Toutefois, cela peut aussi révéler des trajectoires marquées par une réorientation professionnelle, à l'instar des coachs professionnel.les<sup>260</sup>. Une première manière de répondre à cette question est de regarder l'âge auquel l'exercice du bilan a débuté ainsi que l'ancienneté des répondantes dans la pratique de celui-ci.

Tableau 10 : Croisement entre l'âge auquel les praticiennes ont exercé le bilan pour la première fois et leur ancienneté dans l'exercice de celui-ci

N = 271 (100 %) Ancienneté dans l'exercice du bilan	Âge auquel l'exercice du bilan a débuté			Total
	Avant 30 ans	Entre 30 et 39 ans	À 40 ans et plus	
Inférieure à 5 ans	10 %	7 %	5 %	22 %
Entre 5 et 15 ans	27 %	17 %	12 %	55 %
Supérieure à 15 ans	11 %	10 %	2 %	23 %
Total	48 %	34 %	19 %	100 %

Lecture : 10 % des répondantes ont démarré la pratique du bilan avant 30 ans et l'exercent depuis moins de 5 ans. 23 % des répondantes exercent le bilan depuis plus de 15 ans.

Champ : ensemble des 271 répondantes au questionnaire

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

À l'instar des professionnels de l'accompagnement vers l'emploi (Balzani et al., 2008), nous repérons ici deux modes d'entrée dans la carrière séparant la population en deux parts quasi égales : l'une avant 30 ans, s'apparentant *a priori* au début de la vie active, le niveau de

<sup>260</sup> En effet, tendanciellement plus âgés que les praticiennes du bilan, les coachs ont des trajectoires professionnelles notoirement marquées par une entrée dans le métier suite à une reconversion souvent après 40 ans, et à l'issue d'une première carrière notamment dans des emplois correspondant aux domaines de formations initiales dominantes de ces professionnels notamment la gestion, le commerce et les sciences de l'ingénieur (Salman, 2013).

formation des praticiennes favorisant une entrée plutôt tardive sur le marché du travail ; l'autre à une reconversion ou, *a minima*, à une mobilité professionnelle impliquant un changement plus ou moins radical de métier. Notons par ailleurs que la première voie d'entrée semble favorable à l'installation dans la carrière puisqu'un peu plus des trois quart des répondantes ayant débuté l'exercice du bilan avant 30 ans l'exercent depuis plus de 5 ans, et que c'est parmi ces praticiennes « précoces » que la part de celles exerçant depuis plus de 15 ans est la plus élevée, bien qu'elle soit quasi identique à celle des praticiennes ayant démarré entre 30 et 39 ans<sup>261</sup>. Enfin ce tableau donne à voir une répartition relativement symétrique de l'ancienneté dans la carrière autour de l'axe des 5-15 ans qui ne permet guère de caractériser la pratique du bilan comme vieillissante et prenant la forme de carrières longues, ou au contraire comme tendanciellement jeune et dénuée de pérennisation de l'activité. Si un type de trajectoire tend à se démarquer – celle de praticiennes s'installant tôt dans la carrière – ce tableau suggère que par-delà les deux modes d'entrée dans la carrière identifiés, l'activité semble marquée par une relative variété de trajectoires possibles, et qu'un démarrage tardif ne présage pas d'un exercice moins durable, hormis pour des conditions évidentes d'atteinte de l'âge de la retraite. Nous reviendrons d'ailleurs sur les projections dans la carrière des praticiennes.

En explorant un peu plus avant ces deux filières d'entrée dans la carrière, une variété de situations se fait jour, ayant toutes en commun le fait que l'intérêt pour la pratique du bilan comme, plus largement, de l'orientation professionnelle, tendent à se construire au fil des expériences professionnelles mais aussi personnelles. S'ils ne font que rarement l'objet d'une vocation de jeunesse, cet aspect vocationnel tend cependant à émerger au fil des parcours dont les praticiennes nous ont fait le récit. Au gré d'évènements et de rencontres, un goût pour cette activité se construit et tend à donner du sens aux expériences vécues par les praticiennes, du moins selon les reconstructions et représentations auxquelles la méthode de l'entretien nous donne accès.

### 1.3.2 « Le bilan, ce n'est pas un premier métier » ? La construction d'une vocation entre réorientation professionnelle et valorisation d'expériences plus ou moins heureuses en entreprise

En cohérence avec l'histoire du dispositif racontée plus tôt et les caractéristiques sociodémographiques des praticiennes, on repère quelques cas de praticiennes, exclusivement des femmes, ayant réorienté leurs carrière après avoir eu des enfants. C'est particulièrement le

---

<sup>261</sup> Cette proportion est respectivement de 49 % pour les praticiennes ayant démarré avant 30 ans et de 43 % pour celles qui ont commencé entre 30 et 39 ans si l'on calcule les pourcentage en ligne.

cas lorsque les naissances ont donné lieu à des congés et interruptions de travail prolongées, une période souvent propice aux questionnements et « bifurcations » professionnelles (Bidart, 2006 ; Cicchelli, 2001 ; Grossetti, 2006 ; Samuel et al., 2012)<sup>262</sup>. C'est le cas par exemple d'une praticienne en CIBC qui, après une licence de STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) validée en formation initiale, exerce durant six années comme professeure d'éducation physique et sportive dans un institut d'éducation motrice, un emploi dont elle prend congé à l'issue de sa deuxième grossesse. Elle s'arrête alors de travailler pendant huit années consécutives afin d'élever ses enfants, puis entame une reconversion professionnelle dans l'accompagnement des reconversions professionnelles. Elle exerce cette activité successivement dans trois organismes différents avant de rejoindre le CIBC où nous la rencontrons alors qu'elle s'apprête à y fêter ses dix années d'activité.

Si ce cas illustre plutôt la seconde filière d'entrée dans le métier, le suivant s'inscrit davantage dans la première, avec un démarrage de l'exercice du bilan à tout juste 30 ans. Cependant, nous allons le voir, ce parcours ne relève pas pour autant d'un accès direct à l'activité. Il donne plutôt à voir les aléas auxquels les diplômé.es de psychologie peuvent être confrontés en matière d'insertion professionnelle, cette discipline étant caractérisée par une relation formation-emploi particulièrement distendue, du fait du hiatus entre le nombre d'étudiant.es et de postes de psychologues (Le Bianic, 2005).

« Et bien moi j'ai un parcours déjà ancien puisque j'ai 52 ans. Je suis formée à l'origine en psychologie clinique. J'ai travaillé dans les villages d'aide sociale à l'enfance et ensuite j'étais beaucoup trop jeune donc à l'époque, ce qui marchait pour un job – je trouvais des bouts de jobs mais il fallait que je travaille à plein temps en fait – c'était le recrutement. Donc je suis rentrée à l'IGS [i.e. Institut de Gestion Sociale] pour faire une formation, et ensuite je suis rentrée chez Hewlett-Packard pour faire passer des recrutements. Ensuite, je suis allée travailler dans un cabinet de recrutement à Paris, pendant 5/6 ans. C'était l'époque de la graphologie, alors je partais le soir faire des cours de grapho à la société française de grapho. C'était assez passionnant comme expérience mais je n'ai pas passé le diplôme parce qu'en plus je m'étais mariée, je commençais à avoir des enfants, donc ça commençait à faire beaucoup. Et je me disais : bon OK, c'est pas du tout ma motivation d'origine, il faudrait que je me rapproche de la personne. J'étais pas du tout une mauvaise recruteuse mais je n'étais pas une bonne recruteuse puisque quand les personnes arrivaient, je me disais : mais c'est quand même incroyable, il veut ça mais c'est pas du tout son profil. C'est là que j'ai découvert ma passion pour l'orientation. » (Entretien avec Florence Cottin, 52 ans, directrice du CIBC de Roquevans et praticienne du bilan, formation initiale – DESS en psychologie clinique)

---

<sup>262</sup> Frédéric De Coninck et Francis Godard (1992) montrent tout particulièrement que la naissance du premier enfant chez les femmes favorise les « bifurcations décisives », en ce qu'elle marque le paroxysme des tensions entre vie professionnelle et vie familiale.

Parmi les praticiennes rencontrés qui ont démarré l'activité avant 30/35 ans, ce type de parcours, fait d'expériences professionnelles de quelques années – juxtaposant souvent des emplois dans l'accompagnement psychologique et d'autres dans le recrutement –, suivies d'une redirection vers l'orientation professionnelle tend à dominer. En effet, nous n'avons rencontré aucune praticienne qui se soit installée dans l'exercice du bilan de compétences directement après ses études. En revanche, certaines praticiennes ont pu découvrir l'exercice de la prestation, notamment à l'occasion des stages de fin d'études évoqués plus haut, sans pour autant être embauchées comme praticiennes de bilan à la suite, notamment au motif d'un manque d'expérience professionnelle. C'est un argument est en effet régulièrement usité dans le cadre des primo-insertions mais qui prend un sens tout particulier à l'aune du fait que l'expérience se dessine comme un critère majeur de la professionnalité des praticiennes.

En effet, l'identification de ces deux modalités d'entrée dans la carrière donne de la consistance à cette affirmation régulièrement entendue sur le terrain selon laquelle : « le bilan ce n'est pas un premier métier ». Les praticiennes, y compris les plus jeunes d'entre elles, qui n'ont exercé que quelques années dans un autre domaine, justifient ce principe par la nécessité d'avoir soi-même fait l'expérience du travail – dans une conception assez générique de celui-ci distinguant simultanément le travail d'orientation professionnelle du « travail » en général – avant de pouvoir envisager d'accompagner les travailleurs et travailleuses dans leurs questionnements professionnels. Si cet argument expérientiel domine très largement, à la faveur d'une certaine mise en équivalence de l'expérience et de la compétence que l'on retrouvera dans les pratiques d'orientation<sup>263</sup>, d'autres s'y ajoutent. Ainsi certaines praticiennes indiquent que les personnes en démarche de bilan choisiraient plus volontiers des praticiennes dont l'âge et l'expérience leur paraîtraient attester de leur connaissance du marché de l'emploi. C'est ce que montre l'extrait d'entretien suivant qui, en outre, apporte un éclairage sur les modalités de formation des praticiennes :

« Nathalie Coquet : La moyenne d'âge [des praticiennes du cabinet] c'est 55 ans ! [Elle rit]  
Donc bon... Non bah on ne fait pas ce métier-là à 30 ans. Moi je n'y crois pas.

Enquêtrice : Pourquoi ?

Nathalie : Parce qu'il faut avoir travaillé en entreprise, parce qu'il faut connaître la vie. Parce que quand les gens vous parlent de leurs problématiques d'entreprise, que la N+1 etc. Enfin bon la théorie c'est bien mais la réalité ce n'est pas ça. Donc je pense que c'est un métier qu'on fait dans une deuxième partie de carrière, enfin j'en suis convaincue. Ce n'est pas parce que je l'ai fait hein ! Et c'est pour ça d'ailleurs que le DU de Nanterre n'est pas ouvert à la VAE parce que s'il était ouvert à la VAE, ils seraient obligés de l'ouvrir en

---

<sup>263</sup> Voir notamment le chapitre 6.

formation initiale et à l'université. Alors il y en a eu deux paraît-il une année [i.e. étudiantes qui ont fait le DU à la suite de leur formation initiale]. Mais c'est parce que ce n'était pas Halim [i.e. l'un des responsables du DU], je pense qu'il n'était pas là, ce n'est pas lui qui a fait le recrutement. C'était une aberration, elles étaient très bien ces filles mais elles ne connaissent rien à l'entreprise. Elle ne connaissent rien à l'entreprise ! Donc quand on a ... les gens nous le disent hein. Pourquoi on vous choisit vous ? Parce que quand on vous parle de nos problèmes, on sait que vous savez de quoi on parle. » (Entretien avec Nathalie Coquet, 60 ans, formation initiale d'assistante marketing, praticienne indépendante)

Surtout, plus que l'expérience en général, c'est l'expérience « en entreprise » qui est régulièrement présentée comme fondamentale pour être capable d'aborder les sujets qui sont traités en bilan et pour avoir une vision « concrète » du fonctionnement du marché du travail<sup>264</sup>. C'est ainsi qu'une psychologue de formation ayant travaillé sur des prestations d'accompagnement psychologique puis en formation avant d'entrer dans un CIBC à 27 ans indique qu'elle a « bien conscience de manquer d'expérience en entreprise ». Cette rhétorique de l'expérience en entreprise fait écho à une évolution récente des recrutements valorisant l'embauche de profils ayant une « couleur entreprise » selon le mot d'une directrice de Centre interinstitutionnel de bilan de compétences. Cette évolution du recrutement vise à contrebalancer l'image d'une prestation marquée par la psychologie, notamment en ce qui concerne les CIBC, du fait de leur histoire. C'est ce qu'expliquait l'un des membres dirigeant de la fédération nationale, Bruno Falland (ancien praticien du bilan devenu directeur du CIBC où il exerçait) cité dans le chapitre 2 (partie 2.2) et indiquant qu'à la création CIBC où il a été détaché par le Centre d'information et d'orientation auquel il appartenait, l'ensemble des agent.es mis à disposition par les institutions partenaires (AFPA, ANPE, GRETA) s'avéraient être psychologues de formation. Il notait alors : « cette configuration-là, on la retrouvait presque partout ». Il ajoute :

« Bruno Falland : Il nous a fallu du temps pour revenir là-dessus, pour retrouver une position intermédiaire entre l'économique et l'individuel quoi.

Enquêtrice : Et comment vous l'avez opéré ce retour vers une position intermédiaire ?

Bruno : En se ramassant des claques tout simplement. La première qu'on s'est prise nous c'est quand on a commencé à travailler pour les entreprises. Les deux premières expériences n'ont pas été bonnes du tout. Je m'en rappelle très bien. L'une c'était en 95, c'était avec [une grande entreprise française spécialisée dans la production de matériau] où on se sentait

---

<sup>264</sup> Ce faisant ceci dessine une certaine vision du travail qui renvoie ici exclusivement au secteur privé, alors même que les praticiennes peuvent être amenées des salarié.es du secteur public, certes plus rarement. Le Tableau 40 en annexe (p. 645) montre ainsi qu'en 2018 ce sont 5 377 bilans qui ont été réalisés par des agent.es de la fonction publique hospitalière. Rapporté à l'estimation du COPANEF (2015) qui évalue à 50 000 le nombre de bilans de compétences réalisés chaque année, les agent.es de la fonction publiques hospitalière composeraient ainsi 10 % du public du bilan. Si cette proportion explique la focalisation sur l'emploi privé, elle ne semble cependant pas négligeable eu égard au fait que l'on ne possède aucune données pour la fonction publique territoriale et d'État.

tellement forts que quand on a dit à la fin qu'on ne redonnait pas les synthèses à l'entreprise, ça a pour le moins surpris... Et la deuxième expérience, c'était avec [un autre grande entreprise spécialisée dans la production de matériel informatique]. Au début du travail avec eux, je me rappelle, on avait fait une réunion de débriefing de restitution des documents de synthèse, et l'un des RH d'un des départements, parce que c'était une énorme entreprise de 1500 salariés à l'époque, avait lu en public une synthèse qui était extrêmement psychologique on va dire, pour conclure "ce n'est pas des bilans de compétences que vous faites, c'est des bilans de complaisance". Voilà. C'est très... disons que c'est pédagogiquement très éducatif tout ça... » (Entretien avec Bruno Falland, 57 ans, diplômé de psychologie en formation initiale ancien praticien bilan, directeur d'un CIBC et membre de la direction de la fédération nationale des CIBC).

Illustrant le débat sur la confidentialité du bilan évoqué lors de sa création (cf. chapitre 2, partie 2.3) et la défiance des entreprises vis-à-vis d'un dispositif jugé « pro salarié.e » selon les praticiennes, ce témoignage indique que si nombre de praticiennes font effectivement état de ce stigmatisme d'une prestation psychologisante et rejettent en bloc l'idée de se livrer à des « thérapies du travail »<sup>265</sup> plusieurs d'entre elles mettent précisément en avant leur connaissance pratique de l'entreprise :

« Enquêtrice : On avait eu une fois une discussion dans la cuisine et vous m'aviez dit que c'était important pour vous, lorsqu'on fait du bilan, d'avoir un pied dans l'entreprise.

Corinne Géodin : Toujours ! Ah oui toujours !

Enquêtrice : Oui ?

Corinne : Ah c'est tout à fait évident pour moi. Je suis peut-être un peu différente des personnes qui travaillent ici parce que j'ai fait l'inverse moi : je suis venue de l'entreprise pour faire du bilan. J'estimais et estime toujours que la validité qu'on a dans ce métier c'est évidemment tout un côté entre guillemets psycho qui m'a toujours accompagnée : j'ai plus ou moins étouffé en entreprise, il y a des périodes où il ne fallait pas dire qu'on était psy. Maintenant on le redit un petit peu en entreprise, pour être à l'écoute et comprendre les nécessités... Mais au niveau de la problématique transition/orientation professionnelle, pour comprendre l'évolution des métiers, comment marchent les différentes fonctions dans les entreprises... il me paraît évident d'être – pour moi hein, à mon niveau – efficiente en bilan seulement si j'étais passée par l'entreprise, pour diagnostiquer et comprendre aussi, et très certainement pour maîtriser le champ économique dans lequel on vit aujourd'hui. » (Entretien avec Corinne Géodin, 55 ans, formation initiale – DESS de psychologie clinique et pathologique, praticienne indépendante exerçant en entreprise et en CIBC.)

Notons d'abord que cet extrait montre que cette praticienne considère son parcours comme « un peu [différent] » alors même qu'il est moins exceptionnel qu'elle ne le pense. En effet, nombre de praticiennes présentent leurs parcours comme « atypiques » alors même que l'enquête révèle des filières d'entrée dans la carrière et des types d'expériences partagées par nombre d'entre

---

<sup>265</sup> Nous y reviendrons dans le chapitre qui suit.

elles. L'évocation de son expérience jugée singulière par cette praticienne donne à voir le fait que les praticiennes se représentent elles-mêmes l'exercice du bilan comme le fruit d'un parcours type démarrant par des études de psychologie auxquelles font suite une orientation rapide vers les métiers de l'accompagnement professionnel.

Par ailleurs, l'exigence de connaissances pratiques de l'entreprise imprègne de plus en plus souvent les recrutements. Ceci de manière cohérente avec l'évolution des politiques publiques qui, depuis près de deux décennies, font de l'emploi une priorité, notamment en matière d'insertion (cf. chapitre 2). Ainsi, bien que dans les deux Centres interinstitutionnels de bilan de compétences étudiés, une majorité de praticiennes sont diplômées de psychologie en formation initiale, les dernières praticiennes recrutées, tout comme celles qui interviennent comme consultant·es rémunérées à la prestation, font état de parcours longs en entreprise et plus spécifiquement sur des postes de gestion des ressources humaines et de responsables de formation. Cela fait écho à la proportion de répondantes formées à la gestion comme nous l'avons vu plus haut. C'est le cas de Pascale Travaine, responsable de projet en gestion des compétences et administration RH dans une grande entreprise d'intérim pendant dix-sept ans, une entreprise qu'elle quitte avec un goût amer exprimant une perte de sens dans son travail.

« Et moi si j'ai quitté l'entreprise c'est carrément, c'est... Enfin j'ai quitté dans de bonnes conditions mais c'est des décisions absurdes : on te fait aller à droite, tout le monde va à droite "allez on y va" ! Tu développes, tu... et six mois après on te dit "tu retournes voir tes clients et tu dis qu'on arrête la prestation parce qu'on va plus faire ça mais on va faire ça", alors toi t'es là... Ah non mais là ça ne va pas être poss... Ah oui non mais... Et c'était un grand groupe hein. [...] T'as des actionnaires qui changent, des trucs... ça faisait 20 ans que j'étais... ouais vraiment enfin 20 ans dans une entreprise privée. Et il y a un moment moi j'ai vu... j'ai vu la dégradation quoi vraiment. Et j'avais plus envie [...] Ah ! Mais l'entreprise moi ça ne me fait pas envie. Ça ne me fait pas envie ! » (Entretien avec Pascale Travaine, 49 ans, praticienne en CIBC, formation initiale en administration économique et sociale)

Pascale devient alors institutrice pendant cinq ans, un métier qui la « faisait rêver depuis très longtemps ». Pourtant, elle ne reste pas dans ce métier qu'elle aime mais dont elle n'apprécie guère les contraintes, notamment en termes de disponibilité temporelle. Elle relate ne pas avoir pu se rendre à un enterrement faute de pouvoir poser un congé. De plus, elle raconte qu'à cette époque plusieurs de ses ami·es faisaient face à des difficultés professionnelles et se sont tournés vers elle : « j'ai eu six ou sept personnes qui me disaient : "j'en peux plus de mon boulot, qu'est-ce qu'il faut que je fasse ?". Et puis du coup j'ai suivi leurs bilans de compétences à distance, je les ai accompagnées, je... Han ! Je me dis mais en fait oui c'est ça ! ». Elle décide alors de suivre le DU de Nanterre qu'elle valide avec un stage au CIBC de Roquevans où elle sera embauchée



presque immédiatement après avoir décroché son diplôme. Ce type de cas est emblématique des parcours de reconversion menant au bilan de compétences, et fait écho aux parcours des coachs professionnel.les (Salman, 2013) expliquant en partie la vocation pour ce type d'activité attentive à l'expérience vécue et aux désirs professionnels des personnes accompagnées.

### 1.3.3 Des « inséreurs insérés » ? Le recours à des dispositifs de connaissance et de travail sur soi comme point d'entrée dans la carrière.

Ces situations s'ajoutent ainsi à d'autres croisées précédemment et qui permettent de saisir cette affirmation selon laquelle le bilan ne serait pas « un premier métier ». Outre le fait que les débouchés professionnels à l'issue d'une formation en psychologie du travail ne prennent guère la forme d'activités stables et correspondant aux compétences et centres d'intérêt des jeunes diplômées, nous constatons qu'une part des personnes qui arrivent au bilan, y arrivent non pas en tant que praticienne mais en tant que travailleur.ses soumis eux-mêmes à des remises en question de leur orientation professionnelle, voire comme demandeur.ses de bilan, un peu à la manière des « insérés inséreurs » décrit par Gérard Mauger (2001). Ce profil se retrouve également chez les conseiller.ères de Pôle emploi (Sigalo Santos, 2018b) ou chez les coachs professionnel.les (Salman, 2013). C'est effectivement le cas présenté ci-dessous qui illustre un type d'entrée dans la carrière sur ce modèle de l'inséreur inséré.

« Gauthier Carale : Moi, je ne l'ai pas précisé mais à l'origine quand j'ai croisé la route des CIBC, j'ai surtout croisé la route d'une équipe avec laquelle j'ai commencé à observer des phases de bilans, à faire des bilans en double écoute... enfin « en double écoute » dans le sens où je menais moi-même l'entretien mais à chaque sortie d'entretien j'étais en débrief avec ma conseillère référente, et donc vraiment une transmission... bah intellectuelle, orale et pratique puisque effectivement l'outil "portefeuille de bilan de compétences"<sup>266</sup>, c'est une première aide pour se diriger, se cadrer et voilà. Adossé à la loi sur le bilan et les différentes phases, ça permet de construire quelque chose d'assez intéressant et vivant.

Enquêtrice : Cette équipe, comment vous l'avez rencontrée ?

Gauthier : J'ai moi-même fait un bilan au sortir de mes études en tant que demandeur d'emploi d'ailleurs. Et ensuite j'ai eu ces différentes phases de pratique professionnelle diverses et variées, et puis en maintenant le contact avec ma conseillère de l'époque. Et elle m'a vivement conseillé de poser ma candidature par rapport à une recrudescence d'activité sur les bilans. » (Entretien avec Gauthier Carale, 45 ans, praticien bilan en CIBC)

Ce type de trajectoire d'entrée dans le métier ne semble pas exceptionnelle puisqu'un tiers des praticiennes interrogées par questionnaire indiquent avoir déjà elles-mêmes fait un bilan de

---

<sup>266</sup> Le portefeuille de compétences est l'un des outils centraux du bilan de compétences, notamment issu de l'approche éducative en orientation. Nous reviendrons dans le chapitre 4 sur son rôle dans le bilan et les usages qui en sont fait. Notons cependant ici qu'il est évoqué comme un outil pour le praticien.ne lui-même.

compétences, et parmi elles, 80 % l'ont fait avant de démarrer l'exercice du bilan. Qu'il s'agisse du bilan ou de la formation professionnelle continue, les praticiennes interrogées apparaissent ainsi tout à la fois actrices et « consommatrices » de ces services. Nous pouvons supposer que ce double usage des dispositifs de formation et d'orientation professionnelles – comme professionnelle et bénéficiaire – façonne la manière dont elles mettent en œuvre le dispositif, tout comme leurs représentations, subjectives et normatives, des différents dispositifs.

De surcroît, nombre de parcours de praticiennes trouvent un écho dans ceux des personnes accompagnées, partageant une communauté d'expériences en matière de réorientation, de formation et d'interrogation sur le sens du travail. Plus, au recours propre des praticiennes au bilan de compétences, aux études supérieures et à la formation continue, s'ajoute une tendance forte à l'usage de méthodes de connaissance et de travail sur soi.

Bien que 36 personnes n'aient pas souhaité répondre, 40 % des répondantes déclarent être actuellement impliquées dans des démarches de travail structuré sur soi, notamment du type psychothérapie et psychanalyse (36 %) ou développement personnel (26 %). De plus, à la question « avez-vous déjà eu recours à des méthodes de travail structuré sur vous-même (thérapies brèves, méthodes corporelles, psychanalyse ou psychothérapie, développement personnel) ? », trois praticiennes sur quatre déclarent avoir fait une psychothérapie ou une psychanalyse. Près des deux tiers (59 %) indiquent avoir déjà eu recours à des thérapies brèves (hypnose, PNL...) ou à des méthodes corporelles (sophrologie, yoga...) et un peu moins de la moitié à des méthodes de développement personnel et professionnel (coaching, gestion du stress...). Ce résultat est d'autant plus intéressant que plusieurs des praticiennes rencontrées mentionnent la nécessité de se connaître soi-même. Ainsi, à côté de l'importance accordée au fait d'avoir fait l'expérience du travail – notamment en entreprise – c'est aussi la réalisation d'un travail sur soi-même qui est présenté comme un élément de professionnalité des praticiennes, bien que moins régulièrement affirmé. Or, ce travail sur soi ne se faisant que peu jeune, cela justifie à nouveau que le bilan ne soit pas un premier métier :

« Chantal Couteaux : Ce qui a été en fait fondamental je pense dans le fait de créer [mon cabinet] c'est que j'ai fait une analyse freudienne, enfin bref. Et donc ça je pense que c'est un élément fondateur de l'accompagnement. Et aussi le fait que j'ai été licenciée de mon poste que j'occupais dans ce groupe de logistique. Donc on est en 91, j'ai 57 ans aujourd'hui donc j'ai 32 ans, et je suis devant un choix. Donc s'il y avait eu les bilans de compétences à l'époque ça m'aurait vraiment intéressée mais bon, ça démarrait tout juste donc j'ai fait mon propre bilan je dirais toute seule. Mon analyse est toujours en cours, elle se termine. À cette époque donc je sens que je n'ai plus envie de retourner dans les grands groupes dans lesquels j'ai travaillé, c'est trop lourd et ça ne me correspond pas. Moi je suis plutôt créative, très indépendante, je n'ai plus envie de grosses structures et j'ai envie d'accompagner les

gens. Voilà. L'idée c'est ça. [...] Quand je vois des gens qui font des formations, parce qu'aujourd'hui il y a des formations courtes au bilan, en une semaine. Bon... Je reçois une personne "ah bah j'ai fait la formation – Très bien, mais après vous avez fait quoi en termes personnels ? - Ah bah je n'ai rien fait", là je dis non. Pour moi c'est aberrant qu'on puisse faire ce métier sans avoir fait un travail personnel sur soi : psychothérapie, analyse, ce qu'on veut. Vous mettez en danger les gens et vous vous mettez en danger vous. Moi je continue aujourd'hui à être supervisée. Nous on a besoin aussi de parler. [...]

Enquêtrice : Et je voulais revenir à ce que vous disiez tout à l'heure sur le fait que faire un travail sur soi serait un préalable à l'activité de bilan.

Chantal : Ah bah oui ça ! Ah non mais c'est indispensable ! On ne peut pas faire ce travail... Je ne les connais pas tous, mais tous les gens que je connais, rencontre et tout, même les psychologues, ils ont tous fait un travail sur eux. Bien sûr ! Moi je n'aurais jamais pu faire ce métier si je n'avais pas fait une analyse. C'est trop. Il y a des éléments qui vous permettent de repérer la difficulté dans l'écoute, dans la manière d'accompagner. Il y a aussi la prise en compte de l'autre en tant qu'être... enfin de ne pas appuyer là où ça fait mal. Vous pouvez mettre en danger les gens dans le bilan hein. Voyez ? » (Entretien avec Chantal Couteaux, 57 ans, diplômée d'Institut d'études politiques option histoire, praticienne indépendante)

Si les praticiennes rencontrées tiennent rarement un discours aussi ferme et résolu quant à la nécessité d'un travail sur soi, le recours à ce type de dispositifs est en effet conçu par plusieurs d'entre elles comme une forme d'alternative à la formation en psychologie, notamment parmi les indépendantes dont le profil se rapproche en cela aussi des coachs professionnels étudiés par Scarlett Salman. Se connaître semble ainsi une ressource non seulement pour faire le travail mais aussi pour pouvoir le gérer notamment face à des cas complexes. C'est tout spécifiquement le cas de la supervision de pratique, évoquée dans l'extrait précédent, et qui consiste en un suivi par une autre praticienne, exerçant ou non le bilan, afin d'échanger sur des cas précis.

La présentation de ces modes variés d'entrée dans la carrière montre, en filigrane, la diversité des origines professionnelles des praticiennes et le fait que les précédentes expériences professionnelles puissent avoir joué un rôle déterminant dans l'orientation vers la pratique du bilan, être un atout pour être recrutée mais aussi constituer une ressource pour faire le travail.

#### 1.3.4 Des origines professionnelles variées mais relativement circonscrites

Malgré le fait que les praticiennes témoignent de parcours souvent buissonnants<sup>267</sup>, fait d'expériences professionnelles multiples et variées mais dessinant tout de même des régularités, il apparaît que la plupart d'entre elles gravitent autour de quelques domaines : l'insertion, la formation et la gestion des ressources humaines.

---

<sup>267</sup> Scarlett Salman utilise cette expression pour décrire les trajectoires des coachs professionnels qui figurent un buisson « dont les divisions sont nombreuses dès la base et les branches irrégulières » (Salman, 2015, p. 60)

Tableau 11 : Origines professionnelles des praticiennes du bilan de compétences, classées selon la fréquence de leur mention

Métiers exercés avant le bilan de compétences	Pourcentage des répondantes (n=271)
Conseillères* en insertion, emploi, orientation, formation ou création d'entreprise dans des structures publiques ou parapubliques	<b>34 %</b>
Formatrices	<b>29 %</b>
Consultantes* en ressources humaines, en gestion de carrière ou en création d'entreprise	<b>26 %</b>
Cadres ou responsables en entreprise hors RH	21 %
Responsables de services RH ou formation en entreprise	19 %
Chargées de recrutement, d'outplacement, de reclassement et de gestion des ressources humaines	18 %
Assistants de direction ou techniciens administratifs et commerciaux hors RH	15 %
Psychologues et psychothérapeutes	11 %
Enseignantes et professeures	9 %
Autres	<b>27 %</b>

Total général supérieur à 100 % car plusieurs métiers exercés

Lecture : 29 % des répondantes déclarent avoir été formatrices avant de devenir praticiennes de bilan de compétences.

Champ : ensemble des 271 répondantes au questionnaire

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

\*Ici les termes de consultantes et conseillères renvoient aux conditions d'emploi et de travail : les conseillères sont salariées dans des structures (para)publiques quand les consultantes ont des statuts d'emploi divers mais travaillent sur le mode de l'offre de services dans le cadre de missions ou de prestations limitées dans le temps.

Ce tableau montre également la faible fréquence des emplois de psychologue ou de psychothérapeute, confirmant une hypothèse évoquée plus haut selon laquelle ce débouché n'en est pas vraiment un pour les titulaires de diplôme de psychologie. L'attrait pour la psychologie, notamment du travail, à laquelle sont formées la grande majorité des répondantes confère sans doute une sensibilité et une compétence particulière sur les questions d'orientation professionnelle<sup>268</sup>. Le choix de ce secteur d'activité peut également relever d'un effet d'embouteillage amenant les praticiennes à s'engager dans d'autres métiers que ceux de psychologues. L'importance des origines professionnelles « autres » est notable et atteste de

<sup>268</sup> La psychologie du travail, comme l'ergonomie, est en effet la descendante directe de la psychotechnique.

ces parcours buissonnants, faits de reconversions plus ou moins choisies. Enfin, quasiment tous les types d'activités exercés antérieurement au bilan de compétences s'avèrent être amplement féminisés. Ce constat peut être mis en lien avec l'instabilité et les bifurcations professionnelles partiellement contraintes des praticiennes si l'on considère la position tendancielle dominée des femmes sur le marché du travail (Laufer, 2014 ; Maruani, 2017).

Pour répondre à la question posée en introduction de partie, il apparaît que malgré la variété de trajectoires mises en exergue, le bilan est rarement un premier métier et que les premiers postes occupés ne sont que peu perçus comme un tremplin vers le bilan ou l'orientation. Quelques cas de vocations ont toutefois été rencontrés, mais plutôt auprès des jeunes :

« Mon parcours... j'ai un DESS de psychologie clinique et j'ai commencé à travailler dans le domaine de la formation comme coordinatrice de formation pour un GRETA. Je l'ai fait pour plein de GRETA et du coup j'ai découvert l'orientation parce qu'en plus de la coordination, je faisais de la dynamisation de groupe avant l'entrée en formation. Là c'était des personnes en difficulté c'est-à-dire au chômage de longue durée, des groupes de femmes, et il fallait créer une cohésion de groupe avant leur entrée en formation et renforcer leur adhésion au projet et surtout les aider à construire un projet d'orientation. C'était des formations, un peu de remise à niveau, mais il y avait déjà cette idée de réfléchir à ce qu'elles pouvaient faire à l'issue de cette formation et puis après les suivre au long de la formation pour voir un peu les difficultés qu'elles pouvaient rencontrer, les évolutions. Et puis du coup ça m'a vraiment intéressée à l'orientation, enfin ça m'a intéressé au sujet des adultes. Et il faut savoir que quand j'étais étudiante, j'avais le projet de créer mon activité et je voulais orienter des jeunes mais en utilisant mes compétences de psychologue. Donc pas faire de l'orientation comme dans un lycée mais vraiment utiliser l'approche de la personnalité de manière poussée et puis bien connaître le fonctionnement des adolescents, la psychopathologie de l'adolescent pour pouvoir orienter les jeunes avec tous les blocages qui peuvent avoir à cette période où ils se cherchent et où l'identité est déjà complexe donc l'orientation elle est aussi complexe, encore plus. Et du coup voilà. » (Entretien avec Béatrice de Currière, 57 ans, formation initiale – DESS en psychologie clinique)

L'entrée dans les métiers de l'orientation des adultes et notamment du bilan apparaît donc bien comme le fruit d'expériences professionnelles, plus ou moins heureuses, suscitant des questionnements sur sa propre orientation et un désir d'accompagner ses pairs, des adultes en prise avec des problématiques professionnelles. Ce type de trajectoire nourrit, nous le verrons dans les chapitres qui suivent, un rapport au travail et des pratiques professionnelles empreintes de ces expériences et trajectoires professionnelles et personnelles propres aux praticiennes.

Notons enfin que les origines professionnelles des praticiennes (cf.

Tableau 11) les situent à nouveau à l'intersection de deux catégories socio-professionnelles : les professions intermédiaires et les cadres et professions intellectuelles supérieures. Afin de préciser ce positionnement professionnel et d'explorer plus avant les réalités professionnelles

des praticiennes, il apparaît nécessaire de regarder du côté de leurs conditions de travail et d'emploi, lesquelles renseignent également sur le rapport qu'elles entretiennent avec le dispositif.

## 2 Pratique professionnelle du bilan : conditions de travail et d'emploi et rapport au dispositif

Après avoir porté la focale sur le profil sociodémographique et le parcours des praticiennes avant leur entrée dans le métier, nous allons désormais d'analyser leurs conditions d'emploi et de travail ainsi que leurs contextes d'activité. Il s'agit de positionner les répondantes en termes de statut et de catégorie socioprofessionnelle et d'éclairer leur rapport au dispositif lui-même.

### 2.1 Une majorité de salariées mais des indépendantes bien présentes

Une première série de questions émerge du profil des praticiennes présenté plus tôt. Entre féminisation du métier, haut niveau de formation et relative absence de qualification sur l'activité de bilan, on peine à positionner clairement les praticiennes du bilan en termes socio-professionnels. À l'image des données sur la formation initiale des praticiennes, leur statut d'emploi paraît clivé. Si une très nette majorité des répondantes sont salariées en CDI (cf. Tableau 12), un peu moins d'un quart déclare un statut d'indépendante, et une sur huit un statut précaire (CDD, auto-entrepreneurs, vacataires). Notons que douze des dix-huit répondantes en CDD ont moins de 40 ans et que, par contraste, douze des seize praticiennes vacataires ou auto-entrepreneuses ont plus de 40 ans. Cela fait écho aux deux modes d'entrée dans l'activité repérés, le CDD ayant *a priori* plus souvent vocation à se transformer en CDI que les vacances ou l'auto-entrepreneuriat. On peut supposer que pour ces praticiennes, le bilan constitue soit une activité d'appoint ou complémentaire, soit un projet en développement, l'auto-entrepreneuriat pouvant être un tremplin vers le développement d'une activité pérenne.

Par ailleurs, si l'on prolonge la comparaison avec des activités proches, du point de vue du statut d'emploi, les répondantes se rapprochent cette fois des professionnelles de l'accompagnement, majoritairement salariées en CDI (Balzani et al., 2008), que des coachs dont l'activité se déroule plutôt en entreprise sans pour autant en être salariés (Salman, 2013).

Tableau 12 : Croisement entre le statut de travail des praticiennes, le salaire et le temps de travail

Statut d'emploi	Salaire net annuel			Temps de travail hebdomadaire				Part dans l'échantillon total
	< Médiane	3 <sup>e</sup> quartile	4 <sup>e</sup> quartile	<35h	35h	Entre 36-40h	> 40h	
<b>Salariés</b>	<b>47 %</b>	<b>36 %</b>	<b>17 %</b>	<b>28 %</b>	<b>30 %</b>	<b>34 %</b>	<b>8 %</b>	<b>78 %</b>
CDI	46 %	37 %	17 %	27 %	28 %	35 %	9 %	72 %
CDD	64 %	29 %	7 %	43 %	43 %	14 %	0 %	6 %
<b>Non-salariés</b>	<b>12 %</b>	<b>35 %</b>	<b>53 %</b>	<b>12 %</b>	<b>18 %</b>	<b>22 %</b>	<b>49 %</b>	<b>22 %</b>
Indépendants	13 %	24 %	63 %	5 %	16 %	26 %	53 %	16 %
Auto-entrepreneurs et vacataires	8 %	69 %	23 %	31 %	23 %	8 %	38 %	6 %
<b>Total</b>	<b>40 %</b>	<b>36 %</b>	<b>24 %</b>	<b>25 %</b>	<b>27 %</b>	<b>31 %</b>	<b>17 %</b>	<b>100 %</b>

Lecture : 47 % des répondantes salariées ont un salaire inférieur à la médiane des salaires en France en 2016 (source : ERFS, INSEE). Parmi les praticiennes salariées en CDD, 43% travaillent moins de 35h par semaine. 16 % des répondantes déclarent être indépendantes.

Champ : Ensemble des répondantes, non-réponses exclues.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018.

*ENCADRÉ 13 : NOTE SUR LA CONSTRUCTION DU TABLEAU 12 : CROISEMENT ENTRE LE STATUT DE TRAVAIL DES PRATICIENNES, LE SALAIRE ET LE TEMPS DE TRAVAIL*

Le questionnaire interrogeait le « salaire net annuel » afin de pouvoir lisser les disparités mensuelles potentielles des non-salariées. Si le revenu que ces dernières tirent du travail ne correspond pas à un salaire, nous avons cependant conservé ces réponses car la formulation de la question suggérait de ne retenir que les revenus du travail. Par ailleurs, l'enquête tend à montrer le flou des réalités de praticiennes se déclarant exercer en « indépendance », en « libéral » ou en « free-lance ». En effet, nombre d'entre elles se considèrent comme tel tout en étant rattachées à une structure de portage salarial par exemple, ou parce qu'elles enchainent et cumulent simultanément les CDD et autres contrats de prestation, ou encore parce qu'elles ne sont en situation de non-salariat que pour une partie de leur activité.

Pour ce qui est du temps de travail des salariées, un peu moins d'un tiers des répondantes déclarent une durée de travail hebdomadaire<sup>269</sup> correspondant à travail à temps partiel<sup>270</sup>, une

<sup>269</sup> Nous avons repris ici la définition de l'INSEE qui précise que « la durée hebdomadaire moyenne de travail concerne une semaine de travail « normale » sans évènement exceptionnel (jour férié, congé, etc.) : elle inclut donc toutes les heures habituellement effectuées y compris les heures supplémentaires régulières, rémunérées ou non. » <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1755>

<sup>270</sup> Un problème d'ordre technique lors de la passation du questionnaire n'a pas permis d'exploiter la question sur le temps partiel. Les catégories de « temps plein » et « temps partiel » ont alors été construites à partir des durées hebdomadaires de travail, construction *a posteriori* qui comporte nécessairement des imperfections. Par exemple, certaines répondantes peuvent réaliser plus de 35 heures de travail par semaine tout en étant employées à temps partiel s'ils effectuent des heures supplémentaires, rémunérées ou non. Nous pouvons cependant supposer que s'ils existent, de tels cas de figure doivent très probablement être limités en nombre.

proportion supérieure de dix points à celle de l'ensemble des actif.ves salariés en France en 2018 selon l'enquête Emploi (18,9 % hors apprentis). Cette proportion du recours au temps partiel place les praticiennes de bilan entre les professions intermédiaires (15,1 % en 2018) et les employé.es (32,8 %), et les éloignent des cadres qui ne sont que 9,7 % à travailler à temps partiel. La part du temps partiel chez les répondantes les rapproche surtout des femmes salariées, qui étaient près de 30 % à temps partiel, toujours selon l'enquête Emploi.

La durée moyenne du travail est de 37 heures pour l'ensemble des répondantes, correspondant à la moyenne des actif.ves occupés en France qui est, pour la même année, de 37,1 heures. Toutefois, lorsqu'on exclut les répondantes qui travaillent à temps partiel, cette durée hebdomadaire moyenne passe à 40,6 heures, ce qui les rapproche cette fois des cadres et professions intellectuelles supérieures, dont la durée hebdomadaire moyenne du travail en 2018 était de 41,5 heures (39,3 heures pour les femmes). Les indépendantes déclarent quant à elles un temps de travail hebdomadaire moyen assez proche de celui des artisan.nes, commerçant.es et chef.fes d'entreprise (45,7 heures). Ces disparités de temps travail peuvent être mises en lien avec celles des revenus du travail. Par exemple, près de la moitié des praticiennes non-salariées indiquent travailler plus de 40 heures hebdomadaires et déclarent des rémunérations correspondant au 4<sup>e</sup> quartile des salaires français dans la même proportion. De même, le fait que près de la moitié des répondantes salariées déclarent percevoir des rémunérations inférieures à la médiane des salaires français est à relier à la surreprésentation de l'emploi à temps partiel parmi les répondantes. Ainsi, pour une part des praticiennes étudiées, et notamment des femmes, le bilan tend à être une activité subsidiaire s'effectuant moins sous le mode « alimentaire » qu'en raison de l'intérêt pour l'activité, ne justifiant pas pour autant de la mener à temps plein, un choix qui semble permis par l'apport du revenu du ou de la conjoint.e. Pour ce qui est de la rémunération, le salaire annuel net moyen déclaré par les répondantes est de 26 635 € en 2018, et de 28 389 € pour celles qui travaillent au moins 35 heures par semaine, des montants cohérents avec ceux de leur secteur d'activité<sup>271</sup> puisque le salaire annuel moyen à temps plein y était de 27 552 € en 2016<sup>272</sup>. Si certaines des praticiennes bilan rencontrées lors de la phase ethnographique de l'enquête déclarent régulièrement être « mal payées », les répondantes à l'enquête par questionnaire affichent cependant des revenus tirés du travail au

---

<sup>271</sup> Il s'agit des « Activités scientifiques et techniques ; services administratifs et de soutien » ; code NAF 78.10Z

<sup>272</sup> Dernières données disponibles (INSEE)



moins équivalent à la moyenne des actifs français<sup>273</sup> et même supérieurs à celui des actives qui était, pour la même année, de 23 568 €<sup>274</sup>.

La frustration à l'égard du salaire exprimée par plusieurs enquêtées peut s'expliquer par un sentiment de déclassement, le niveau de formation moyen correspondant à celui des cadres :

« Bah en salaire net, une fois que j'ai payé toutes mes charges, là en début d'année on va dire sur l'année 2015, si je suis à... pfff... 2500/3000 € voyez à mon avis c'est le maximum ! Voyez ! Hein ! Et encore je m'en sors pas mal par rapport à certains. Donc aujourd'hui... là je parlais avec des gens avec qui je suis en contact, il y a 10 jours, il y en a... on est voilà, on se retrouve dans des salaires... Alors évidemment on sait bien que le salaire moyen en France il est très bas mais aujourd'hui compte-tenu de notre niveau de diplôme, de notre expérience etc. on n'est pas payé, c'est évident ! » (Chantal Couteaux, 57 ans, diplômée d'Institut d'études politiques option histoire, praticienne indépendante, 22 mars 2016)

Notons que s'il émerge de l'enquête ethnographique un relatif consensus sur le fait que « le bilan de compétences est à un prix très mal payé » comme l'indique un chargé de mission du Fond de sécurisation des parcours professionnels qui a, par le passé, été responsable d'un CIBC, de fortes inégalités se font jour car les rémunérations nettes annuelles des répondantes à temps plein s'échelonnent de 12 000 € à 78 000 €. Le statut impacte fortement le niveau de salaire, la médiane s'établissant à 30 000 € pour les indépendants (hors vacataires et auto-entrepreneurs) et tombe à 19 400 € pour les répondantes salariées en CDI. Enfin, la variation du salaire des praticiennes du bilan apparaît corrélée à leur ancienneté puisque près de la moitié de celles qui ont au moins de 5 ans d'ancienneté sont rémunérées à un niveau inférieur à la médiane. À l'inverse, pour près de la moitié de celles qui ont plus de 15 ans d'ancienneté, les revenus appartiennent au 4<sup>e</sup> quartile et sont donc supérieurs à 2 300 € net par mois.

## 2.2 Une constellation d'organismes plus ou moins centrés sur le bilan de compétences

Si 94 % des répondantes déclarent travailler dans le cadre d'une structure support, celles-ci sont très hétérogènes. Le marché de la prestation se divise principalement entre les structures publiques, parapubliques et associatives d'un côté et les organismes privés à but lucratif de l'autre (voir Tableau 13). Les répondantes se définissant comme indépendantes exercent quant à elles soit sous une forme proprement libérale, soit en appui sur une structure, par exemple de

---

<sup>273</sup> D'après les données DADS traitées par l'INSEE, le salaire annuel net moyen équivalent temps plein s'élevait à 26 634 € en 2015.

<sup>274</sup> Le salaire annuel net médian de nos enquêtés est de 24 000 € en 2018. Il est de 19 623 € pour les femmes salariées en 2015 et de 21 309 € pour l'ensemble des salarié.es. Le salaire annuel net du 3<sup>e</sup> quartile des femmes salariées est de 26 571€.

portage salarial. En ce qui concerne la taille des structures, un tiers compte moins de cinq salarié.es équivalent temps plein (ETP) et toutes fonctions confondues ; un tiers d'organismes de taille moyenne et un tiers de grosses structures.

Par ailleurs, les plus gros organismes sont majoritairement des structures publiques ou parapubliques telles que les chambres consulaires (chambres des métiers, chambres de commerce et d'industrie), l'AFPA, les GRETA, et plus rarement des universités et autres groupements d'intérêt public.

Tableau 13 : Croisement entre la forme juridique de la structure d'appartenance des praticiennes, sa taille et le poids du bilan en termes de chiffre d'affaire

N = 260 (96 %)

Type de structure	Poids du bilan dans le chiffre d'affaire de la structure		Nombre de salarié.es dans la structure ETP			Part dans l'échantillon total
	Seule ou principale activité	Activité secondaire ou mineure	Moins de 5 salarié	Entre 5 et 25 salarié	Plus de 25 salarié	
Cabinets et organismes privés à but lucratif*	52 %	48 %	48 %	34 %	17 %	48 %
Structures publiques ou associatives**	69 %	31 %	4 %	40 %	56 %	44 %
Exercice indépendant, libéral ou en micro- et auto-entreprises***	21 %	79 %	95 %	5 %	0 %	7 %
<b>Total</b>	<b>57 %</b>	<b>43 %</b>	<b>32 %</b>	<b>35 %</b>	<b>33 %</b>	<b>100 %</b>

Lecture : 52 % des répondantes travaillant en cabinets et organismes privés indiquent que le bilan de compétences est la seule ou la principale activité en termes de chiffre d'affaire de leur structure. 95 % des travailleuses exerçant comme indépendante ou assimilées indiquent que leur structure compte moins de 5 salarié.es. 44 % des répondantes exercent au sein de structures publiques ou associatives.

Champ : ensemble des 271 répondantes au questionnaire

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

Note : Pour les praticiennes exerçant dans plusieurs structures simultanément, la question ne concernait que leur principale structure.

\*Cette catégorie regroupe les sociétés privées que la responsabilité soit limitée aux associés (SARL, SARL SCOP, EURL) ou qu'elle relève d'actionnaires (SA, SAS, SASU)

\*\*Il s'agit là d'établissements publics d'enseignement supérieur ou de formation professionnelle (université, GRETA), d'organismes professionnels publics ou parapublics (chambres consulaires, EPIC, GIP) mais aussi d'associations assurant majoritairement des prestations relevant du service public de l'emploi ou de la formation professionnelle et dont les ressources proviennent pour l'essentiel de financement public.

\*\*\*Cette catégorie regroupe différents statuts d'exercice individuel ou assimilé : EURL, cabinet libéral, micro- et auto-entreprise, indépendants.

La part des praticiennes exerçant dans établissements où le bilan de compétences est une activité majeure en termes de chiffre d'affaire n'atteint guère plus que la moitié ce qui atteste d'une

véritable diversité des activités des structures réalisant des bilans de compétences. La centralité du bilan au sein des structures apparaît comme étant largement reliée au type d'organisme le mettant en œuvre. C'est tout particulièrement le cas des structures publiques ou associatives, dont relèvent la plupart des CIBC (86 % des répondantes travaillant au sein d'un CIBC indiquant que celui-ci fonctionne sous ce type de forme juridique). À l'opposé se trouvent les structures et cabinets des praticiennes exerçant sous un statut indépendant et assimilé pour lesquels, dans la très grande majorité des cas, le bilan apparaît comme une activité accessoire au moins dans sa contribution financière au chiffre d'affaires de leur structure.

Cette tendance peut trouver plusieurs explications, et notamment le fait que les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA et OPACIF) peuvent s'avérer exigeants dans les dossiers de demande d'agrément, requérant par exemple d'avoir au moins une psychologue dans l'équipe pour pouvoir mettre en œuvre certains tests, ou du moins certaines certifications. De telles compétences sont plus faciles à réunir dans un organisme avec plusieurs praticiennes. De surcroît, l'accès à certains tests peut être extrêmement coûteux ce qui explique que seuls des centres ayant un certain flux de client.es soient équipés.

Notons également que 18 des 19 répondantes déclarant travailler dans un cadre indépendant et libéral ont plus de 5 ans d'ancienneté, un statut juridique qui s'avère d'ailleurs davantage prisé par les répondantes de plus de 40 ans (16 individus sur 19 exerçant en libéral). En revanche, les répondantes plus jeunes, en regard de leur âge comme de leur ancienneté ou de l'âge auquel elles ont débuté le bilan, se répartissent parfaitement entre structures publiques et associatives et organismes privés à but lucratif.

Par ailleurs, si le recours à des prestataires extérieurs « free-lance » n'est pas la norme, ceux-ci demeurent régulièrement mobilisés, notamment par les petites et moyennes structures de moins de 25 salarié.es ETP. Un quart des répondantes indique que leurs structures y recourent souvent, à commencer par les structures indépendantes et assimilées. Le recours aux prestataires en free-lance est en effet un moyen de flexibiliser la gestion de la main d'œuvre pour une activité qui fonctionne massivement par appels d'offre. À ce titre, elle peut nécessiter de mobiliser ponctuellement des professionnel.les détenant des compétences particulières, pour remporter un appels d'offre ou répondre à la demande de certains client.es, institutionnels ou entreprises. Outre la variété des organismes et des cadres d'exercice, ces éléments interrogent également quant à l'activité concrète des praticiennes : qu'elles soient ou non dans des structures centrées sur le bilan, pratiquent-elles exclusivement cette prestation ? Ou est-ce qu'à l'image des indépendantes et assimilées elles interviennent sur plusieurs dispositifs ? Et, *in fine*, de quelle

manière les modalités d'exercice de la prestation relativement hétérogènes impactent les identités professionnelles de ces praticiennes ?

## 2.3 Une tendance forte à la pluriactivité, entre choix et contrainte

### 2.3.1 Au cœur de l'activité des praticiennes, le bilan mais pas seulement

À l'image des organismes au sein desquels elles exercent le bilan de compétences, les praticiennes connaissent une certaine diversification de leurs activités. En effet, à la question « le bilan est-il votre principale activité ? », les praticiennes se répartissent à parts égales.

Si la moitié des répondantes ne pratiquent donc pas le bilan à titre principal, cela peut être mis en lien avec le sentiment, évoqué plus haut, que celui-ci rémunère mal. Ainsi lorsque les trois quarts des répondantes déclarent que le bilan est leur principale activité en temps consacré, moins de la moitié disent que c'est aussi l'activité la plus importante en termes de rémunération (Tableau 14).

Par ailleurs, qu'il s'agisse ou non de leur activité principale, toutes les répondantes déclarent intervenir sur d'autres prestations dont le détail et l'importance en temps consacré est présenté dans le Tableau 14 ci-dessous.

Tableau 14 : Répartition des activités des praticiennes de bilan selon le temps consacré aux différentes prestations pratiquées

N = 271 (100 %)	Prestation parmi les principales en temps consacré	Prestation secondaire ou mineure en temps consacré	Prestation non pratiquée	Total
<b>Bilan de compétences</b> Loi de 1991	74 %	26 %	0 %	100 %
<b>Prestations de formation professionnelle continue</b> Formation, conseil en formation, évaluation pré-formatrice, CléA, information et accompagnement VAE...	32 %	41 %	27 %	100 %
<b>Autres types de bilans</b> Bilans professionnels, jeunes ou handicap	24 %	43 %	33 %	100 %
<b>Prestations d'accompagnement professionnels hors bilans</b> Coaching, conseil en évolution ou transitions professionnelles, ateliers Pôle emploi, techniques de recherche d'emploi, conseil en création d'entreprise...	15 %	35 %	49 %	100 %
<b>Prestations RH</b> Recrutement, reclassement, outplacement, conseil en organisation ou en gestion RH	15 %	44 %	41 %	100 %
<b>Prestations « santé »</b> Prévention RPS, accompagnement post <i>burn-out</i> , psychothérapie, thérapies brèves...	10 %	19 %	71 %	100 %

Lecture : Pour 74 % des répondantes, le bilan de compétences est l'une de leurs activités principales en temps.

Champ : ensemble des 271 répondantes au questionnaire

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

La pluralité des prestations sur lesquelles les répondantes déclarent intervenir renvoie à la diversité des dispositifs d'accompagnement, de conseil et de formation professionnelle, dont nous avons vu plus tôt que le développement était caractéristique de l'ampleur prise par la méthode de l'accompagnement, contractualisé de surcroît (Astier, 2015 ; Duvoux, 2008) et de l'intervention sur autrui (Lima, 2013) dans les politiques sociales et d'emploi (Fretel, 2013 ; Meilland & Sarfati, 2016). Bien qu'il soit ici saisi sous un angle restreint, ce quasi-marché des dispositifs et prestations d'accompagnement (cf. chapitre 2) apparaît dans toute son ampleur et sa multiplicité.

Au-delà de la diversité de ces dispositifs, notons l'effet de cumulativité voire d'engorgement qu'ils produisent. Ainsi, à côté du bilan de compétences – loi de 1991, sans doute le plus ancien de tous, on retrouve le conseil en évolution professionnelle créé lui par la loi de 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, aux côtés du CléA, un

certificat professionnel destiné à un public peu qualifié afin de garantir la possession de compétences de base ou « socles ». D'autres prestations s'avèrent être quant à elles des dispositifs créés de toutes pièces par les professionnels eux-mêmes, comme le coaching ou les bilans professionnels, souvent dérivés du bilan de compétences allégé de son cadre juridique formel ; d'autres encore tendent à être issus des services de ressources humaines et de besoins exprimés par les entreprises dans une démarche de sous-traitance de certains services tels l'*outplacement*, le conseil en recrutement ou en gestion RH. Enfin, on retrouve également des dispositifs plus spécifiquement créés pour répondre à l'expression d'une demande sociale mais aussi publique sur certaines problématiques spécifiques comme les prestations « santé » qui se développent depuis quelques années en réaction notamment à l'émergence sur la scène sociale et médiatique des risques psycho-sociaux et des situations de *burn-out*, mais aussi aux politiques d'intégration et d'inclusion sociale et professionnelle des personnes en situation de handicap. Les différentes prestations se distinguent également selon s'il s'agit de dispositifs publics ou non. Ainsi, quand les organismes et cabinets privés ou indépendants à but lucratif développent des prestations RH, des bilans professionnels hors loi de 1991, ou d'accompagnement comme le coaching, toutes activités qui ne font pas l'objet de financement publics, les organismes publics et parapublics se spécialisent eux plutôt dans les prestations faisant l'objet d'appels d'offres publics qu'ils tendent à remporter d'autant plus facilement qu'ils bénéficient d'une certaine légitimité professionnelle et institutionnelle en la matière, mais aussi, parfois d'une visibilité spécifique. Il en va ainsi notamment des CIBC qui malgré des statuts juridiques relevant du secteur privé (associations, parfois SARL) bénéficient toujours d'une image de « service public » qui leur vaut d'être plus souvent retenus pour mettre en œuvre des prestations financées par les organismes publics (bilans handicap pris en charge par l'AGEFIPH<sup>275</sup>, prestations d'accompagnement des demandeurs d'emploi financées par Pôle emploi ou par l'APEC) ou par les conseils régionaux (points d'information VAE, prestation d'évaluation psychotechnique de candidats ayant perdu leur permis de conduire, prestations jeunes...). Quant aux praticiennes indépendantes rencontrées en entretien, elles panachent régulièrement leur offre de service avec des prestations plus rémunératrices, à l'instar de cette praticienne qui propose également des *coachings* : « J'aimerais bien en avoir plus parce qu'on est mieux payé. Le coaching c'est ça, c'est mieux payé [...] et on est payé à la fin de la séance alors que le bilan c'est à la fin du bilan. Et avec des OPCA qui payent plusieurs mois après ».

---

<sup>275</sup> L'Association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées est un organisme paritaire créé par la loi du 10 juillet 1987 pour favoriser l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi des personnes handicapées dans les entreprises du secteur privé.

### 2.3.2 Des pôles d'activité et un rapport ambigu aux prestations dites « entreprises »

Plusieurs grandes tendances se dessinent toutefois derrière cette hétérogénéité. Ainsi, les trois quarts des répondantes interviennent sur des prestations relevant de la formation professionnelle continue, qui constitue pour un tiers d'entre elles le domaine de leur activité principale en temps consacré. Ceci peut s'expliquer par les liens historiques entre orientation et formation professionnelle, qui s'exprimaient déjà dans les origines professionnelles des praticiennes. Le deuxième pôle d'activité qui se dégage pour trois praticiennes sur quatre est celui d'autres prestations de bilan d'orientation, à destination des travailleur.ses handicapés, des jeunes ou de toute autre personne active. Ces activités sont toutefois réalisées le plus souvent à titre secondaire voire mineur. Largement inspirées des méthodes du bilan, ces prestations permettent donc soit de répondre à des publics plus spécifiques, soit de délivrer un bilan professionnel en dehors du cadre relativement strict du bilan – loi de 1991. Les contraintes en termes de durée et d'accompagnement à l'issue du bilan peuvent parfois sembler trop pesantes :

« Nathalie Coquet : On peut faire des bilans entreprises. J'ai une collègue qui en fait énormément, nous on en fait très peu. Et là, on n'est plus dans le circuit de l'OPCA. Là par contre on n'est plus dans... On va faire un bilan qui va être un bilan de compétences mais on ne sera plus assujettis à la loi. On a juste une convention tripartite. Et on n'a plus le droit de l'appeler bilan de compétences.

Enquêtrice : Tripartite entre le salarié, l'employeur et vous ?

Nathalie : Oui c'est ça, exactement.

Enquêtrice : OK. Et vous ça vous arrive d'en faire ?

Nathalie : Oui on en fait, là j'en ai un en ce moment, on est payés directement par l'entreprise, mais là ça reste un bilan de compétences dans ce cas. Mais on peut avoir aussi le bilan entreprise c'est-à-dire que là on sort du cadre du bilan de compétences – alors c'est plus cher hein – et le consultant va voir le RH, le manager etc. voir un petit peu avec lui ce qui peut être fait, comment, la situation de la personne... et puis voilà. Mais là bon... enfin moi je n'aime pas faire ce genre de bilan parce qu'on est vraiment, pour parler... pour dire clairement, on est entre deux chaises parce que payés par l'entreprise et théoriquement on est là pour écouter le salarié et... et faire les choses avec lui dans son intérêt à lui. C'est un peu compliqué. » (Entretien avec Nathalie Coquet, 60 ans, formation initiale d'assistante marketing, praticienne indépendante)

En effet, ces bilans, sortant du cadre de la loi ne sont plus soumis aux grilles tarifaires des OPCA et OPACIF et ne peuvent donc pas être financés par ces organismes. L'extrait d'entretien ci-dessus suggère que ceci tend à être compensé par l'absence de confidentialité, qui en ferait une prestation plus intéressante pour des entreprises désireuses d'avoir un retour sur le bilan d'un.e de ses salarié.es. En effet, nous l'avons vu lors du chapitre précédent, la question de la confidentialité fut un point d'achoppement lors de la création du dispositif, notamment entre

ses concepteurs et le CNPF (devenu MEDEF). Le malaise exprimé par cette praticienne renvoie plus généralement à une tension dans le positionnement des praticiennes et surtout des organismes vis-à-vis des entreprises et des prestations RH. Ainsi, la directrice du CIBC de Roquevans revendique le fait de ne pas développer de prestations en direction des entreprises du type *outplacement* ou aide au recrutement afin d'éviter d'être à la fois « juge et partie » dans la prise en charge des travailleur.se.ses :

« Ici, on ne travaille que dans des prestations bilan de compétences, insertion, orientation. C'est un choix et c'est un choix aussi de l'identité CIBC dans la mesure où ça évite qu'il y ait une sorte de confrontation à des intérêts économique genre je fais du placement en entreprises et il y a quelqu'un en train d'élaborer son projet en bilan, quelle serait la neutralité réelle ou même une forme de neutralité si on voulait plus... » (Entretien avec Florence Cottin, 52 ans, directrice du CIBC de Roquevans et praticienne du bilan, formation initiale – DESS en psychologie clinique)

C'est une position inverse qu'adopte la directrice du CIBC de Chavagne. Il n'est d'ailleurs pas anodin que toutes deux aient des parcours radicalement différents : la première est psychologue clinicienne et praticienne de bilan depuis les débuts de la prestation ; la seconde, diplômée d'école de commerce, a toujours exercé dans le développement commercial de prestations de service jusqu'à son recrutement au CIBC de Chavagne avec deux missions : « développer notre offre auprès des entreprises, donc que les entreprises aussi... bah sachent ce qu'on fait, notamment aussi sur le cœur de métier puisque le CIBC quand même le cœur de métier c'est le bilan de compétences. Et puis deuxièmement, diversifier l'offre. » (Sylvie Lepas, 48 ans, directrice adjointe du CIBC de Chavagne, diplômée d'école de commerce, 23 juillet 2015). Ces deux positionnement suggèrent des positionnements différenciés sur le quasi-marché de l'orientation et de l'accompagnement professionnel et vis-à-vis des entreprises elles-mêmes, le premier cas donnant à voir une forme de défiance vis-à-vis de tentations manipulatrices, défiance que manifestaient déjà les concepteurs du bilan de compétences (cf. chapitre 2).

### 2.3.3 L'organisation de l'activité en pratiques : entre individualisation complète de la prestation et recours au collectif

Ces divergences d'ordre éthique et stratégique au niveau des établissements, se retrouvent au niveau des praticiennes pour qui les prestations RH constituent une part significative de leurs activités à titre secondaire. C'est tout particulièrement le cas pour les praticiennes de cabinets indépendants ou assimilés pour qui, nous l'avons vu, le bilan de compétences tend à être une prestation secondaire en termes de chiffre d'affaire. Comme le révèle le Tableau 15, près d'une répondante sur six indique avoir réalisé moins de dix bilans de compétences au cours de l'année



précédant l'enquête, soit une activité faible. D'après nos observations en CIBC, les praticiennes à temps plein et réalisant principalement des prestations de bilan de compétences, en font entre trente et cinquante par an. En effet, rapporté au temps consacré pour un bilan seulement à l'entretien individuel soit entre 15 heures et 18 heures pour 47 % des répondantes, 30 bilans correspondent à une durée d'entretien comprise entre 450 heures et 540 heures, soit entre trois et un peu plus de trois mois et demi de travail à temps plein. Si on ajoute à cela le temps de rédaction de correction des tests et questionnaires, de préparation des rendez-vous et de rédaction des synthèses, on peut considérer que le temps consacré par la praticienne avoisine voire dépasse les 24 heures de durée légale de la prestation<sup>276</sup>.

Tableau 15 : Croisement entre le nombre de séances de bilan hebdomadaire et la fluctuation du nombre de bilans réalisés sur les cinq dernières années

N = 254 (94 %)	Sur les 5 dernières années, le nombre de bilan réalisés est-il plutôt... ?					Part totale dans l'échantillon
	Stable	Non-stable	Dont non-stable et en augmentation	Dont non-stable et en diminution	Dont non-stable et fluctuant	
Nombre de bilan de compétences réalisés en 2017						
Moins de 10	48 %	52 %	50 %	18 %	32 %	17 %
Entre 10 et 30	66 %	34 %	47 %	9 %	44 %	45 %
Entre 30 et 50	58 %	42 %	65 %	14 %	21 %	39 %
<b>Total</b>	<b>60 %</b>	<b>40 %</b>	<b>54 %</b>	<b>12 %</b>	<b>33 %</b>	<b>100 %</b>

Lecture : 52 % des répondantes indiquant avoir fait moins de 10 bilans en 2017 déclarent que le nombre de bilans réalisés les cinq années précédentes n'était pas stable. Parmi elles, 50 % indique une tendance à l'augmentation du nombre des bilans réalisés entre 2012 et 2017.

Champ : Les non-réponses ont été exclues.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

La diversification des activités précédemment évoquée peut être saisie en regard du fait que le bilan de compétences puisse être une activité fluctuante, dépendant largement de financements et de financeurs sur lesquels les praticiennes et les organismes n'ont pas directement la main. En effet, deux cinquièmes des répondantes indiquent que le nombre de bilans de compétences réalisés a évolué au cours des cinq années précédant l'enquête, en direction d'un développement de l'activité bilan pour plus de la moitié d'entre eux. Ainsi le profil d'activité qui tend à se détacher est celui de praticiennes partageant leur temps entre le bilan de compétences, et d'autres prestations de bilan et de formation continue, réalisant un nombre plutôt stable de

<sup>276</sup> Ajoutons que les deux tiers des répondantes indiquent que la durée moyenne d'une séance de bilan est de 1h30 à 2h (et 38 % entre 2h30 et 3h30).

bilans de compétences, compris entre 10 et 30 prestations bilan délivrées chaque année, correspondant à une activité moyenne voire réduite. 30 bilans par an correspond à une activité dense en la matière, laissant peu de temps pour d'autres à moins d'en optimiser l'organisation par exemple en faisant des séances collectives, ce qui demeure assez rare, puisque 89 % des répondantes déclarent ne jamais faire aucune phase du bilan en collectif.

Ainsi, bien que la loi à l'origine du bilan de compétences préconise que la prestation soit « personnalisée », elle n'implique pas que celle-ci se fasse exclusivement en individuel et prévoit même qu'il puisse y avoir « des aspects collectifs ». Pour autant, les pratiques telles qu'elles se sont développées et stabilisées jusqu'à aujourd'hui individualisent quasi-intégralement le bilan, en lien avec l'ambiguïté de la notion de « personnalisation » et la spécificité d'une démarche de bilan. Les OPCA et OPACIF, qui financent une majorité des prestations réalisées par les organismes qu'ils habilitent en amont, prescrivent d'ailleurs, selon le cas, que 12 à 18 heures de la prestation se réalise en « face-à-face ». Or, sur ce point, l'enquête ethnographique auprès de deux CIBC révèle des pratiques variables. Ainsi, dans le CIBC de Roquevans, conformément à la pratique dominante, l'essentiel de la prestation se déroule par entretiens individuels de 2 à 3 heures, sa directrice considérant que le face-à-face ne peut être entendu que comme la rencontre d'un conseiller avec un bénéficiaire. À l'inverse, les praticiennes du CIBC de Chavagne consacrent environ 7 heures à l'entretien individuel, avec des rendez-vous d'1 à 2 heures, complétés par des ateliers collectifs dont la mise en place est justifiée par l'intérêt pédagogique d'une telle démarche selon sa directrice-adjointe :

« Ah ça c'est sûr, vous ne verrez pas les mêmes choses partout. Je sais qu'il y a des CIBC qui font que de l'individuel, pas du tout de collectif. Bon bah nous on fait vraiment un mix, on a innové, on a proposé des modules. Par exemple on a un module « exprimer son projet » [...]. C'est bien plus intéressant de se mettre à l'épreuve en fait de l'écoute des autres, d'autres personnes, bienveillantes la plupart du temps. Mais en tout cas ça oblige à une formalisation et la personne se retrouve face à un public donc il y a quand même un petit peu d'enjeu, il y a un peu de stress qui vous met en situation réelle. Mais ça on ne l'avait pas avant, on l'a mis en place et c'est un atelier collectif. [...] Et puis nous on s'est aperçu qu'en fait les gens ils aimaient bien en rencontrer d'autres, voir que bah ailleurs ça se passe peut être un peu pareil ou voir qu'au contraire ça se passe très différemment. S'enrichir de la vision des autres. Sentir qu'on n'est pas isolé. Bon on ne le fait pas quand on sent que le regard des autres va être un frein, quand il y a beaucoup de souffrance au travail et tout ça on ne le fait pas. Mais on le propose. » Sylvie Lafoye, directrice adjointe du CIBC-B

À cet argumentaire pédagogique vient s'ajouter un autre atout du collectif : son moindre coût. En effet, cette même directrice précise, un peu plus loin dans l'échange : « l'entretien c'est ce qui coûte le plus cher en temps consultant, alors on fait du collectif. ». Sans remettre en cause

les vertus que peut avoir cette modalité d'accompagnement, il apparaît *a minima* qu'aux yeux de la fédération nationale des CIBC, c'est effectivement son moindre coût qui lui vaut de recevoir un écho favorable, comme l'indique un des membres directeurs de la fédération : « J'ai un collègue qui arrive parfaitement à le justifier pédagogiquement le collectif mais moi je ne saurais pas le faire, c'est avant tout financièrement que c'est intéressant ».

Prise dans les contraintes financières propres à tout dispositif public relevant de financements et de financeurs sur lesquels les praticiennes n'ont pas la main, la méthode d'accompagnement devient ainsi une variable d'ajustement, d'autant que, nous l'avons dit, les tarifs du bilan sont unanimement jugés plutôt faibles<sup>277</sup> en regard du niveau de formation des praticiennes mais aussi du travail annexe qu'il requière, comme l'évoque une praticienne : « quand je dis que ce n'est pas beaucoup c'est parce qu'il n'y a que les entretiens qui sont payés, mais je ne vous dis pas tout le boulot entre les entretiens, l'administratif, les relances de factures, les appels d'offre, les devis... ».

S'il apparaît donc comme un mode d'organisation présentant certains atouts pour les praticiennes et surtout pour les organismes, l'accompagnement collectif dans le bilan de compétences rencontre plusieurs difficultés dans sa mise en œuvre notamment en ce qui concerne l'organisation du travail des praticiennes et la conservation d'une approche personnalisée et donc flexible. Tout d'abord, si la question matérielle n'est pas éminemment problématique pour des organismes comme les CIBC et autres structures comptant plus d'une dizaine de salarié.es, elle l'est bien davantage pour les petits cabinets aux locaux réduits. Le recours au collectif est alors conditionné par l'espace disponible et le flux de public reçu. Dans le site principal du CIBC de Chavagne, les locaux sont suffisamment grands pour accueillir une salle de réunion, une salle informatique de quinze postes et une salle de documentation. En revanche, les autres sites sont moins spacieux, parfois tenus par une ou deux praticiennes, voire moins (déplacements sur site au gré des rendez-vous). Le moindre flux de public et la taille des locaux coïncident et limitent les possibilités de collectif tout comme les économies d'échelle sur la prestation. La logique de service public de proximité des CIBC conduisant à favoriser le maintien de permanences et de petits sites afin de couvrir tout le territoire tend dès lors à nuire à la rentabilité de la prestation. Pour certaines prestations financées par la région (VAE,

---

<sup>277</sup> Notons d'ailleurs que ces tarifs varient fortement selon le financeur. Par exemple, au CIBC Chavagne, selon les OPCA ou les entreprises conventionnées, le prix d'un bilan peut varier du simple au double, de 1 100 € à 2 300€, avec une moyenne entre 1 400 € et 1 700 €.

PSOP<sup>278</sup>, CEP<sup>279</sup>) ainsi que pour des client.es ayant une moindre mobilité, le CIBC de Chavagne doit maintenir un accès dans les principales villes de la région, mais la demande est parfois insuffisante pour justifier la présence d'une praticienne à temps plein, plusieurs praticiennes partageant alors leur temps sur différents sites. Dès lors, le recours au collectif se complique et il n'est pas rare de voir des ateliers avec une seule personne, ce que renforcent les problématiques de disponibilités des salarié.es qui réalisent leur bilan hors du temps de travail et donc souvent hors horaires « de bureau ».

Le dispositif rencontre ainsi des contraintes temporelles et spatiales importantes, imposant aux praticiennes une flexibilité horaire et géographique notoire (voir Tableau 16, p. 284). Une part non négligeable des praticiennes ne parvient ainsi guère à respecter strictement les horaires légaux, recevant des personnes entre 12 heures et 14 heures, avant 9 heures, après 18 heures et parfois même les samedis. Les praticiennes se voient ainsi prises entre les disponibilités des bénéficiaires, des contraintes matérielles (locaux), et les exigences de rentabilité qui leur sont imposées (contraintes économiques et conditions de réalisation des prestations). Pourtant, en ce qui concerne notamment les CIBC, le recours au collectif semble devoir se développer, ce qui est justifié en termes de confrontation à l'altérité en vue d'une affirmation de soi et ainsi d'une autonomisation individuelle, comme l'indique un autre des responsables de la fédération nationale, entremêlant dans son argumentaire les enjeux pédagogiques et financiers :

« Les CIBC qui ne font que de l'individuel, il y en a de moins en moins. Sans forcément être dans des difficultés financières, ça ne tient pas. Je veux dire, pour nos financeurs eux qui n'ont qu'un objectif c'est de faire des réductions de coûts hein, ça ne passe pas. Au départ c'était avant tout dans une optique de baisse des coûts de productivité. De plus en plus, à partir du moment où on a compris que l'acte d'orientation était, j'allais dire aussi mais sans doute avant tout un acte pédagogique, renforçant l'autonomie de la personne, ses compétences à s'orienter etc. comme l'on dit différentes résolutions européennes. Là, on a compris que le collectif était en soi un atout hein, de confrontation aux autres, de progression ensemble avec les pairs etc. etc. Donc on a différents ateliers collectifs qui s'appuient bien sur ce leitmotiv-là, construit comme une séquence pédagogique, voilà. C'est pour ça le collectif. » (Entretien avec Bruno Falland, 57 ans, ancien praticien.ne bilan, directeur d'un CIBC et membre de la direction de la fédération nationale des CIBC, diplômé de psychologie en formation initiale).

---

<sup>278</sup> La prestation spécifique d'orientation professionnelle correspond sensiblement au bilan de compétences pour les travailleur.ses handicapés (c'est-à-dire possédant une reconnaissance de la qualité de travailleur.se handicapé – RQTH). Cette prestation est financée par l'AGEFIPH (association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées) et donne lieu à appel d'offres d'organismes prestataires.

<sup>279</sup> Le conseil en évolution professionnel, avant d'être le dispositif créé par la loi de 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, existait dans certaines régions sous une forme sensiblement identique, sous la responsabilité du conseil régional *via* des appels d'offre.

À la pluriactivité que connaissent la plupart des praticiennes vis-à-vis de la gamme de prestations réalisées, la configuration de ce marché de services et les conditions d'exercice attenantes conduisent certaines d'entre elles à avoir une organisation du travail relativement éclatée en termes d'espaces comme de temporalités.

Tableau 16 : Synthèse des données complémentaires sur l'organisation et les conditions de travail des praticiennes du bilan de compétences, rangés par ordre d'importance

Caractéristiques de l'organisation et des conditions de travail	Part dans l'échantillon total (N = 271)
Réalise l'activité de bilan sur un seul site de travail	55 %
Ne télétravaille jamais	44 %
Réalise régulièrement des séances de bilan le soir et/ou le weekend	32 %
Télétravaille régulièrement	28 %
Télétravaille exceptionnellement	27 %
Réalise l'activité de bilan sur trois sites de travail ou plus	22 %
Réalise l'activité de bilan sur deux sites de travail	21 %
Réalise régulièrement des séances de bilan chez soi	5 %

Lecture : 55 % des répondantes déclarent travailler sur un seul site quand 21 % déclarent le faire sur deux sites et 22 % sur trois ou plus.

Champ : ensemble des 271 répondantes au questionnaire

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

Ainsi, dans un peu moins de la moitié des cas recueillis *via* l'enquête par questionnaire, les répondantes déclarent travailler sur au moins deux sites, qu'il s'agisse de deux organismes différents ou de sites du même organisme. Une répondante sur cinq va jusqu'à travailler sur trois sites ou plus. Bien que rares soit les cas où les praticiennes réalisent des séances de bilan à leur domicile (5 %), un peu plus d'un quart d'entre elles télétravaillent régulièrement, et autant le font exceptionnellement. Si le télétravail n'implique pas automatiquement un temps de travail dérégulé, il suggère *a minima* une certaine souplesse des modalités temporelles et spatiales de travail, celui-ci pouvant s'étendre aux soirs et weekend comme le font un tiers des praticiennes interrogés. Or, l'enquête ethnographique révèle des situations contrastées, dont certaines tendent à être subies, en témoigne cette praticienne croisée plus haut et exerçant en CIBC à temps partiel, à raison de deux jours par semaine :

« Béatrice de Currière : Dans la réalité, deux jours c'est deux jours et demi. Tu as tout le temps des messages où on te demande quelque chose, le week-end tu fais tes synthèses...

Enquêtrice : Tu travaillais souvent chez toi aussi pour tes bilans quand tu étais au CIBC ?

Béatrice : Oui. Ah mais tout ça... On a travaillé pendant des années le week-end et je ne peux plus travailler le week-end, je refuse de travailler le week-end. Et ça... je me sens en vacances là tu vois de ne plus travailler le week-end. Par contre, me lever le matin et faire mes compte-rendu, ça ne me gêne pas mais pas le week-end.

Enquêtrice : Le week-end tu travaillais chez toi ou tu venais aussi au CIBC ?

Béatrice : Ah non je travaillais chez moi mais pour le CIBC, pour finir mes compte-rendu.

Enquêtrice : Oui parce que je crois qu'il ouvre aussi...

Béatrice : Maintenant il ouvre le samedi le CIBC. Bah c'est normal, c'est normal, je trouve ça normal. Sauf que moi je ne peux pas travailler le week-end.

Enquêtrice : Oui, le temps est un peu...

Béatrice : Oui et elles [i.e. les autres praticiennes du CIBC] sont épuisées. » (Entretien avec Béatrice de Currière, 57 ans, formation initiale – DESS en psychologie clinique)

Deux phénomènes impactent ici les horaires de travail. Premièrement, le fait que le temps de rédaction des synthèses soit souvent bien supérieur à celui prévu par les structures. C'est un des points de difficulté souvent souligné par les praticiennes, quel que soit leur statut. Dans le CIBC où travaillait la praticienne précédemment citée, nous avons pu observer que la plupart d'entre elles possédaient de petites valises à roulettes dans lesquelles elles transportent les dossiers d'un site à l'autre pour certaines mais aussi entre leur lieu de travail et leur domicile. En effet, nombre d'entre elles indiquent emporter des dossiers pour les annoter les idées qui leur viendraient sur tel ou tel cas quand elles sont chez elles mais aussi pour pouvoir rédiger les synthèses des bilans. Deuxièmement, le fait qu'un grand nombre de personnes réalisent leur bilan de compétences en dehors de leur temps de travail implique souvent des horaires décalés pour les praticiennes. D'après les données de la DGEFP, 77,5 % des bilans de salarié.es se sont déroulés hors temps de travail en 2017, alors même que le bilan a été conçu comme pouvant se réaliser sur le temps de travail, une autre pierre d'achoppement entre les acteurs et actrices à l'origine du dispositif, le patronat représenté par le CNPF se positionnant précisément en défaveur d'une réalisation sur le temps de travail. D'après les praticiennes rencontrés, ce recours au bilan « HTT » tend à s'accroître, avec des répercussions sur leurs emplois du temps comme en atteste le cas précédemment cité. Les deux tiers des bilans observés dans les deux CIBC étudiés lors de l'enquête ethnographique se réalisaient ainsi sur des plages horaires « hors travail » (avant 10h, de 12h à 14h, après 17h, et parfois le samedi), ou durant des jours de congé des salariés.

#### 2.3.4 Des praticiennes multi- et pluri-actives

Ces éléments d'organisation de la prestation et plus généralement de l'activité au sein d'organismes réalisant des bilans de compétences et sur le quasi-marché de services attendant, travaillent profondément le rapport au travail des praticiennes. Ils s'agrègent tel un faisceau d'indices pointant vers une forme de multi-activité au sens où l'activité des praticiennes

s'organise autour de plusieurs prestations, de plusieurs sites et lieux de travail et sur des temporalités variées et potentiellement éclatées. À cette multi-activité s'ajoute une pluriactivité. 57 % des praticiennes déclarant exercer un autre métier parallèlement au bilan.

Tableau 17 : Listes des autres métiers exercés simultanément, classés selon la fréquence de leur mention

N = 155 (57 %)

<b>Autre métier</b>	<b>Fréquence</b>
Formatrice	24 %
Consultante	13 %
Psychologue	10 %
Coach professionnelle	8 %
Chargée de formation	7 %
Chargée de recrutement	7 %
Enseignante	5 %
Conseillère d'orientation	4 %
Accompagnatrice VAE	4 %
Responsable RH	3 %
Autre	3 %

Total ne correspondant pas à 100 %, les répondantes pouvant déclarer plusieurs métiers

Lecture : Parmi les répondantes déclarant avoir une autre activité que le bilan, 24 % sont formatrices et 13 % consultantes.

Champ : Répondantes déclarant exercer un autre métier en marge du bilan de compétences et précisant quel est cet autre métier.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

À nouveau, la formation<sup>280</sup> arrive en tête, attestant d'une véritable combinaison des activités d'orientation et de formation. On retrouve par ailleurs dans cette liste les mêmes métiers que ceux exercés antérieurement à la pratique du bilan et les mêmes domaines que ceux des autres prestations sur lesquelles interviennent également les praticiennes, dessinant une sorte de nébuleuse professionnelle au sein de laquelle ceux-ci circulent<sup>281</sup>. Afin de prolonger cette analyse, portons alors le regard sur les modalités de projection dans la carrière et sur les rapports que les praticiennes entretiennent vis-à-vis du bilan comme métier.

<sup>280</sup> Si la plupart des enquêtés n'ont pas précisé le domaine et niveau de formation auxquels ils intervenaient, ceux qui l'ont fait indiquaient régulièrement former aux métiers de l'accompagnement et de l'orientation, intervenant aussi parfois dans des cursus de psychologie ou de gestion des ressources humaines.

<sup>281</sup> Une nébuleuse que nous chercherons à qualifier plus précisément dans la suite du chapitre.

## 2.4 Variations sur la structuration et l'identité professionnelle des praticiennes du bilan de compétences

### 2.4.1 Rapport au métier et projection dans la carrière

La tendance forte à la pluri- et multi-activité repérée précédemment questionne sur la manière dont les praticiennes se projettent dans leur carrière et dans la pratique du bilan. En effet, plusieurs des praticiennes, et surtout des praticiennes rencontrées lors de l'enquête ethnographique indiquent envisager une reconversion ou développent, en parallèle du bilan, une activité qu'elles espèrent voir, à terme, devenir leur activité principale. C'est le cas de Béatrice de Currière qui au cours de l'enquête quitte le CIBC pour se consacrer exclusivement à son activité d'orientation des jeunes en libéral, ou de Nathalie Coquet qui au moment où nous nous entretenons démarre une activité de sophrologie. S'il s'agit en l'occurrence de deux praticiennes en fin de carrière, toutes deux âgées de plus de 55 ans, qu'en est-il des praticiennes plus jeunes ou de celles « fraîchement » reconverties ? La diversité des conditions de travail repérée plus tôt impacte-t-elle de manière différenciée la projection dans la carrière ?

Lorsqu'on leur demande si elles souhaitent continuer à pratiquer le bilan durant toute leur carrière, trois praticiennes sur cinq répondent par l'affirmative. L'âge d'entrée dans la carrière semble influencer cette projection (voir Tableau 18). Ainsi, bien qu'un démarrage avant 30 ans tende à favoriser une stabilisation dans l'activité comme nous l'avons vu plus haut, il n'implique pas pour autant de s'y projeter durablement ou d'envisager d'y faire toute sa carrière.

Tableau 18 : Croisement entre le souhait de prolonger l'activité bilan jusqu'à sa retraite et l'âge auquel l'exercice de celui-ci a débuté

N = 271

Âge auquel l'exercice du bilan a débuté	Souhaite continuer le bilan jusqu'à la retraite	Ne souhaite pas continuer le bilan jusqu'à la retraite	Total
Avant 30 ans	52 %	48 %	100 %
Entre 30 et 39 ans	67 %	33 %	100 %
À 40 ans et plus	75 %	25 %	100 %
Total	61 %	39 %	100 %

Lecture : 52 % des répondantes ayant débuté l'exercice du bilan de compétences avant 30 ans souhaitent l'exercer jusqu'à la retraite.

Champ : ensemble des 271 répondantes au questionnaire

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018



Si l'on se penche sur les conditions d'emploi des praticiennes, trois quarts des indépendantes comme des salariées dont les rémunérations relèvent du 4<sup>e</sup> quartile des salaires en France se projettent dans le bilan jusqu'à leur retraite. C'est également le cas de deux tiers des salariées en CDI comme des répondantes dont la rémunération relève elle du 3<sup>e</sup> quartile. À l'inverse, un peu moins d'une salariée en CDD sur trois (28 %) envisage de continuer toute sa carrière durant. Ainsi la projection dans la carrière tend à être fortement corrélée non seulement avec l'âge d'entrée dans la carrière mais aussi avec la stabilité du statut d'emploi et au montant de la rémunération que la praticienne en obtient.

La majorité des enquêtées qui ne souhaitent pas prolonger jusqu'à leur retraite ont répondu à la question ouverte que nous proposons portant sur les raisons de cette volonté de changement. En repérant un certain nombre de thèmes récurrents, nous avons pu construire les catégories reportées dans le tableau ci-dessous (Tableau 19).

Tableau 19 : Liste des motifs évoqués quant à l'interruption de l'exercice du bilan à un moment de sa carrière, rangés par fréquence de citation

N = 82 (30 %)

<b>Motifs d'interruption envisagée de la pratique du bilan</b>	<b>Fréquence</b>
Besoin de changement, de voir autre chose, d'évoluer	34 %
Besoin de diversifier ses activités, éventuellement en continuant le bilan	33 %
Épuisement, fatigue, lassitude et perte de sens	27 %
Envie de découvrir d'autres formes d'accompagnement	22 %
Activité redondante et trop routinière	17 %
Lourdeur du cadre légal notamment en termes méthodologiques et rédactionnels (synthèse)	12 %
Complexité des demandes et profils du public	11 %
Rémunération insuffisante	8 %
Sentiment de solitude, d'isolement dans sa pratique	6 %

Total supérieur à 100 car plusieurs motifs pouvait être invoqués

Lecture : Parmi les répondantes exprimant le fait de ne pas vouloir poursuivre l'activité de bilan de compétences jusqu'à leur retraite, 34 % l'expliquent par le fait d'avoir besoin de changement, de voir autre chose, d'évoluer.

Champ : répondantes ne souhaitant pas poursuivre la pratique du bilan jusqu'à leur retraite.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

De ce tableau, il ressort d'abord un goût prononcé d'une part des praticiennes pour le changement et la diversification de ses expériences professionnelles. Ceci peut être expliqué soit comme une manière positive de faire par d'une insatisfaction professionnelle (faisant écho au sentiment d'« épuisement, de fatigue, de lassitude et de perte de sens ») soit d'une certaine adhésion au modèle actif d'orientation professionnelle identifié dans la première partie de la thèse. Ces deux motifs tendent en réalité à être combinés puisque comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les praticiennes travaillent à transformer cette insatisfaction en activation. À ce stade, nous pouvons surtout mettre en perspective la tendance forte à la pluri- et multi-activité au vu de ces données et affirmer que pour une part des praticiennes au moins elle semble relever d'un choix, bien que ce choix puisse avoir été suscité par les conditions d'exercice de l'activité. Dans cette perspective, une partie des répondantes évoques justement les difficultés et contraintes de l'activité, ainsi que la faiblesse du salaire, qui n'est cependant évoquée que par sept répondantes ici<sup>282</sup>. Si l'on en réfère à l'enquête de terrain, la complexité des demandes du public renvoie ici notamment à la croissance des problématiques d'épuisement au travail qui sera abordée dans le chapitre suivant.

Enfin, bien que mineure ici, la question de l'isolement professionnel et du sentiment de solitude a également été croisée à plusieurs reprises au cours de l'enquête ethnographique. Nous pouvons ainsi la relier au fait que nombre de praticiennes souhaiteraient pouvoir faire de l'échange de pratiques professionnelles avec d'autres. Ce mode d'échange professionnel organisé afin notamment de faire face aux problématiques rencontrées en prestation est directement inspiré de méthodes psychologiques et tout particulièrement des « groupes Balint » créés par le psychiatre et psychanalyste Michael Balint et d'abord expérimentés par les professions médicales dans un objectif d'auto-formation par le partage de situations et de cas soumis à un groupe de pairs. Si ce type de méthode est souvent évoquée par les praticiennes rencontrés c'est régulièrement pour déplorer le fait de ne pas ou plus y avoir accès sous l'effet notamment de restrictions budgétaires.

« Gauthier Carale : Et puis en parallèle de [mes activités et formations], une remise en question et une réflexion qu'on essaye de faire en permanence dans un petit collectif... Mais pendant quelques années on a pu effectivement faire une analyse de pratiques, un groupe d'analyse de pratiques interne.  
Enquêtrice : Au CIBC ?

---

<sup>282</sup> Ce chiffre faible, en regard de ce que nous constatons dans l'enquête qualitative peut être lu à l'aune justement de la différence de méthodes. Ainsi, dans les entretiens, la faiblesse des salaires vient systématiquement soutenir un propos, généralement l'idée qu'on ne fait pas ça « pour l'argent » ou la dénonciation des évolutions institutionnelles en la matière. La nuance étant plus dure à introduire dans un questionnaire, on peut penser que les praticiennes étaient moins enclines à faire part d'un propos sur le sujet.

Gauthier : Oui, au CIBC. Et puis bon ça a duré 3-4 ans, après il y a eu des questions de financement et on a dû arrêter. Mais effectivement ça aide beaucoup ça aussi.

Enquêtrice : Et vous avez pu trouver une autre forme ? Quelque chose qui compensait ?

Gauthier : Euh non, actuellement non. Depuis 2 ans non. Enfin si ce n'est qu'on compense comme on peut comme toujours hein c'est-à-dire que... les pauses déjeuner, les moments entre deux entretiens et dans le couloir, les occasions éventuelles de réunion... mais c'est de l'échange de pratiques, ce n'est pas de l'analyse sérieuse, enfin cadrée en tout cas. Et puis pas supervisée parce qu'effectivement pour moi, la grande différence c'est la supervision par un tiers extérieur.

Enquêtrice : D'accord. Donc c'était quelqu'un qui venait, extérieur au CIBC ?

Gauthier : Extérieur au CIBC oui.

Enquêtrice : Vous présentiez des cas, des choses comme ça ?

Gauthier : C'est ça. Voilà tout à fait. Des cas et puis sur la fin on avait essayé aussi de faire une moitié de séance disons sur un cas ou deux et puis l'autre moitié sur une problématique, sur une thématique, voilà : la mi-carrière, le stress... l'accompagnement, la nébuleuse de l'accompagnement par exemple, des sujets comme ça.

Enquêtrice : Et c'était à quelle fréquence ? Tous les 2-3 mois ?

Gauthier : Oui tout à fait. On en avait 5 ou 6 par an. Bon idéalement on en aurait une tous les mois ou tous les deux mois ce serait nickel hein, enfin ce serait bien.

Enquêtrice : Et ça vous manque ?

Gauthier : Oui. Oui. » (Entretien avec Gauthier Carale, 45 ans, praticien.ne bilan en CIBC, formation initiale en psychologie clinique)

Notons que si ce manque d'échange de pratiques est exprimé par plusieurs praticiennes, notamment par rapport à une époque où cela se pratiquait, nous avons affaire ici à des professionnels dotés de bien peu d'outils d'échanges (listes de diffusion ou revues professionnelles<sup>283</sup>) comme de groupes ou d'associations professionnelles permettant par exemple de promouvoir des bonnes pratiques en la matière ou de suppléer à ce manque en organisant des espaces et des modes d'échange et de partage entre praticiennes. Outre la Fédération nationale des CIBC, n'existe que la Chambre syndicale des centres de bilan de compétences (CSCBC), comptant une soixantaine d'adhérents indépendants. L'Association syndicale des centres de bilan (ASCBC) a quant à elle disparu en 2015 faute de forces vives pour en assurer la direction comme nous l'explique son ancienne présidente et fondatrice en entretien. Une Fédération française des professionnels de l'accompagnement et du bilan de compétences s'est néanmoins créée en décembre 2018 en réaction à la menace que faisait peser sur cette pratique la loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » promulguée quatre mois auparavant. Ainsi, à la différence notamment du coaching professionnel dont Scarlett Salman montre combien le travail de structuration professionnelle fut central dans le

---

<sup>283</sup> S'il en existe, nous n'en avons pas pris connaissance lors de l'enquête ce qui tend à indiquer *a minima* que si de telles listes ou revues professionnelles existent, elles sont plutôt discrètes et relativement peu utilisées.

développement de l'activité (Salman, 2013), le bilan de compétences ne semble pas lui sujet à une telle construction. D'ailleurs, près des deux tiers des répondantes n'adhèrent à aucun réseau professionnel. Concernant le tiers restant, il se partagent en 29 % d'adhérentes à des réseaux spécialisés en bilan (FN-CIBC, CSCBC, ASCBC laquelle n'existe plus), 26 % à des réseaux RH ou de branches professionnelles, 16 % à des réseaux spécialisés en formation et 11 % à des réseaux de psychologues. Enfin, seul 5 % des praticiennes déclarent être syndiqués<sup>284</sup>. Le bilan de compétences semble donc bien peu faire l'objet d'une structuration professionnelle spécifique malgré l'assise institutionnelle dont il bénéficie et dont nous aurions pu supposer qu'elle fournisse un appui à une telle construction. Celle-ci ne semble ainsi avoir fonctionner que pour les CIBC, organismes originels de la prestation sur lequel nous avons donc choisi de centrer le regard dans la deuxième partie.

Dans le prolongement de cette réflexion sur la structuration et l'identité professionnelles des praticiennes de bilan, il apparaît que sur 242 répondantes, 71 % pensent que le bilan est un métier à part entière quand 29 % affirment le contraire. La manière de répondre à cette question recoupe les statuts d'emploi : les indépendantes non vacataires et auto-entrepreneuses et les salariées en CDI lui reconnaissent plus souvent le caractère de métier que les répondantes sous statut précaire. Parmi les raisons invoquées pour ne pas considérer le bilan comme un métier, on retrouve très majoritairement (70 %) l'idée que le bilan ne serait qu'une « facette » d'un métier – de psychologue, de l'accompagnement ou des RH notamment – suivie par l'idée que le bilan serait une pratique à part entière mais pas un métier (27 %).

Le détail des réponses révèle de surcroît que, quel que soit leurs avis sur le fait que le bilan soit ou non un métier à part entière, les praticiennes considèrent pour beaucoup que le bilan ne peut s'exercer seul – de manière exclusive et/ou en solitaire – et qu'il fait appel à des capacités et connaissances multiples qui ne peuvent s'acquérir que par la pratique du bilan :

« Non [ce n'est pas un métier à part entière]. Il faut que le consultant ait plusieurs activités pour rester ouvert sur le monde de l'entreprise et de la formation. De plus, le bilan est une prestation faisant partie de l'accompagnement professionnel au sens large (reclassement, évaluation...) » (Répondante n°59)

« Non [ce n'est pas un métier à part entière]. Pratiquer d'autres fonctions comme conseiller en insertion professionnelle ou formateur permet d'utiliser d'autres outils, d'acquérir d'autres méthodologies et de rencontrer des publics différents. Tout ceci est enrichissant pour proposer un meilleur accompagnement lors d'un bilan de compétences. » (répondante n°99)

---

<sup>284</sup> Nous ne savons pas en revanche si un syndicat tend à être privilégié, n'ayant pas d'information sur ceux auxquels adhèrent les praticiennes concernées.

« Oui [c'est un métier à part entière] même si je trouve important de pratiquer d'autres activités qui permettent une ouverture sur l'extérieur (recrutement, conseil aux entreprises...) cela permet de rester réaliste par rapport aux projets et de souligner les atouts et les freins de ces derniers. Dans mon cabinet, toutes les consultantes interviennent sur d'autres activités de leur choix. » (Répondante n°71)

« Oui [c'est un métier à part entière], mais c'est une pratique qui devrait s'exercer en pluridisciplinarité (psychologues, professionnels de l'orientation au sens large et professionnels de l'outplacement). Aujourd'hui, de ce que j'observe, beaucoup de consultants me donnent le sentiment qu'ils "bricolent" comme ils peuvent car le procédé est "bâtard". L'effort est louable d'avoir voulu envisager une démarche holistique mais vous ne pouvez être un technicien compétent/pertinent sur les trois disciplines que je cite plus haut, d'autant que la plupart des consultants que je connais n'ont pas été formés spécifiquement à une méthodologie efficace. » (Répondante n°89)

Cette sélection de réponses confirme l'importance pour les praticiennes d'avoir « un pied dans la réalité du marché du travail » (répondante n°25) *via* la pluriactivité, notamment dans les domaines de la formation, des ressources humaines et de l'accompagnement professionnel. Ceci tend d'ailleurs à confirmer le caractère « hors-sol » du bilan qui ne s'inscrit pas seulement hors des temps et lieux de travail de demandeur.ses mais également en dehors, voire « à l'abri du marché du travail » (Gonnet & Sarfati, 2016) auquel les praticiennes devraient se « connecter » (répondante n°25) *via* d'autres activités.

#### 2.4.2 Les troubles de l'identité professionnelle des praticiennes du bilan de compétences

De la pluriactivité que nous venons de décrire découle un trouble dans l'identité professionnelle des praticiennes que traduit parfaitement l'extrait d'entretien suivant :

« Gauthier Carale : Alors vous me demandiez mon parcours. Bon, je vais essayer de vous répondre précisément et en même temps de façon synthétique parce que vous... vous l'avez peut-être déjà constaté, on se forme pas mal sur le terrain, en faisant. C'est une compétence qui s'acquière en observation et qui se maintient et s'actualise en pratiquant. Un peu comme tout autre compétence ceci dit mais c'est le cas d'autant plus que le métier n'existe pas. On s'intitule tantôt conseiller en bilan de compétences – qui a tendance d'ailleurs à être remis en question ; tantôt on va s'appeler formateur, tantôt psychologue, tantôt ça va être comme je l'ai vu récemment d'ailleurs, coach en transitions professionnelles. Et avant de vous recevoir d'ailleurs, je cherchais un document assez intéressant et emblématique du bilan de compétences parce qu'à la lecture de ce que vous décriviez sur votre projet, ça m'a évoqué ce souvenir récent et donc notamment une formation qui s'intitule coach en transitions professionnelles. Et on doit donc être chacun intitulé différemment sur son CV ou dans son parcours. Je dis ça parce que c'est vraiment... même au cœur de notre structure où on est assez cohérents dans les parcours et dans les façons de voir, c'est déjà le cas.

Enquêtrice : Et vous justement vous vous présentez comment professionnellement ?

Gauthier : Alors moi je suis plutôt à commencer par me présenter en tant que psychologue, et ensuite conseiller en bilan de compétences toujours. D'ailleurs c'est intéressant, il y a un

an, quand on a réfléchi à nos futures cartes de visite, je crois qu'on a plus ou moins statué pour mettre consultant RH. Donc psychologue et consultant RH. Voilà. Mais en tout cas, il y a différentes fonctions dans cette nébuleuse de l'accompagnement et c'est... c'est des fonctions qui peuvent être d'accompagner en bilan de compétences, d'accompagner des trajectoires professionnelles, d'accompagner aussi, j'inclus la validation des acquis qui est pour moi une des activités que j'affectionne et qui me semble complémentaire du bilan de compétences. Voilà. En tout cas, pour moi, c'est parti d'un diplôme de psychologue, de psychologue clinicien au départ. » (Entretien avec Gauthier Carale, 45 ans, praticien.ne bilan en CIBC, formation initiale en psychologie clinique)

À l'image de cet extrait, l'enquête de terrain a révélé une variété d'intitulés professionnels pour lesquels il était difficile de savoir s'ils renvoyaient à des identités professionnelles stabilisées, revendiquées ou plutôt à des effets de « mode », liés par exemple à l'évolution des dispositifs et des terminologies attenantes, ou encore s'ils s'inscrivaient dans une démarche commerciale. Par exemple, l'intitulé de « consultante RH » est utilisé au CIBC de Chavagne dont la co-directrice revendique ce type de démarche, le terme de « consultante » étant sans doute plus à même d'emporter l'attention des services RH d'entreprises que celui de « psychologue »<sup>285</sup>. Afin d'explorer cet enjeu de l'identité professionnelle, nous avons donc posé la même question aux praticiennes ayant reçu notre questionnaire qu'à celui cité précédemment. Parmi les réponses à la question « comment vous présentez-vous professionnellement ? », nous comptabilisons quelques cinquante-trois intitulés professionnels différents, en ne retenant que le premier intitulé professionnel (voir Tableau 20).

---

<sup>285</sup> Une praticienne citée plus haut suggérait justement que le fait de se dire psychologue en entreprise n'était de nouveau possible que depuis peu, après des années de défiance vis-à-vis de cette formation.

Tableau 20 : Inventaire des intitulés professionnels des praticiennes du bilan de compétences

Intitulé professionnel principal	Effectifs	Part
<b>Conseillère</b>	<b>93</b>	<b>35 %</b>
<b>Conseillère bilan (de compétences)</b>	<b>67</b>	
Conseillère en évolution/mobilité/transition/parcours/projet professionnels	7	
Conseillère en développement/gestion de carrière	6	
Conseillère en accompagnement/insertion/orientation professionnels	4	
Conseillère emploi (et formation/recrutement)	4	
Conseillère (psychologue)	3	
Conseillère RH (et management)	2	
<b>Consultante</b>	<b>93</b>	<b>35 %</b>
<b>Consultante RH (et gestion/développement de carrière)</b>	<b>29</b>	
Consultante	18	
Consultante bilan de compétences (et orientation professionnelle/VAE)	18	
Consultante en évolution/orientation/mobilité/transition professionnelle	14	
Consultante psychologue du travail	10	
Consultante en accompagnement professionnel	4	
<b>Psychologue</b>	<b>57</b>	<b>21 %</b>
<b>Psychologue du travail</b>	<b>44</b>	
Psychologue (de l'Éducation nationale)	9	
Psychologue clinicienne/consultante/sociale	3	
Psychosociologue	1	
<b>Autres</b>	<b>20</b>	<b>8 %</b>
Chargée de (mission) bilan de compétences	6	
Responsable centre de bilan de compétences/pédagogique/emploi-formation	4	
Praticienne bilan de compétences	4	
Accompagnatrice en évolution/transition/parcours professionnels	3	
Référente bilan	2	
Spécialiste du développement personnel	1	
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>100 %</b>

Champ : ensemble des 271 répondantes au questionnaire

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

*ENCADRÉ 14 : NOTE SUR LA CONSTRUCTION DES REGROUPEMENTS DU TABLEAU 20 : INVENTAIRE DES INTITULÉS PROFESSIONNELS DES PRATICIENNES DU BILAN DE COMPÉTENCES*

Pour dégager des grandes modalités de réponses, nous avons procédé à des regroupements notamment en précisant entre parenthèses les compléments qui pouvaient être apportés à des intitulés professionnels similaires : par exemple, vingt-sept répondantes indiquent « conseillère bilan » et quarante « conseillère en bilan de compétences », deux intitulés qui renvoient *a priori* sensiblement à la même activité. Nous avons donc regroupé ensemble ces deux intitulés sous la modalité « conseillère bilan (de compétences) ». Par ailleurs, afin d'éviter de démultiplier les lignes comportant un ou deux individus,

nous avons opérés des regroupements séparés cette fois par une barre oblique dans les cas où les compléments à la racine de l'intitulé professionnel (le premier terme) nous semblaient ne pas se recouvrir suffisamment ou mériter que la nuance soit précisée pour donner à voir la grande variété des qualificatifs professionnels revendiqués par les praticiennes du bilan, notamment en ce qui concerne la pratique professionnelle (orientation, insertion, accompagnement...) ou ses objets et finalités (évolution, mobilité, parcours, projet professionnel...). Notons que soixante-quatre répondantes déclarent deux intitulés professionnels, voire trois.

Ce tableau nous donne d'abord à voir la grande diversité des intitulés professionnels revendiqués par les praticiennes du bilan de compétences. Par-delà cette pluralité plusieurs profils de praticiennes se dégagent, notamment si l'on s'en tient au premier terme des intitulés déclarés. Ainsi, les termes de « conseillère », « consultante » et « psychologue » réunissent à eux trois plus de 90 % des répondantes, les 10% restant correspondant à des intitulés sans racine commune. Si « conseillère » et « psychologue » sont ex-aequo avec 35 % des réponses, ces niveaux agrégés recèlent une plus ou moins grande diversité interne. Ainsi, parmi les catégories de « conseillères » et de « psychologues », deux intitulés se démarquent nettement : ceux de « conseillère bilan » (72 % des « conseillères ») et de « psychologue du travail » (77 % des « psychologues »). À l'inverse, le groupe des « consultantes » est lui nettement plus hétérogène, bien que le sous-groupe des « consultantes RH » se détachent légèrement, réunissant un peu moins d'un tiers de l'ensemble des « consultantes ». De plus, parmi ces « consultantes », l'on note la présence de deux sous-groupes faisant écho aux profils dominants : les « consultantes en bilan de compétences » (19 % des « consultantes ») et les « consultantes psychologues du travail » (11 %). Ce groupe des consultantes semblent donc non seulement plus hétérogènes que les deux autres mais aussi dotés de frontières moins nettes en termes d'activité. Peut-être plus encore que pour les intitulés professionnels de « conseillères » et « psychologues », celui de « consultante » interroge quant à son contenu : diffère-t-il par le type d'activité réalisée, par la forme de l'emploi (indépendant ?), du travail (prestataire de service auprès d'entreprises par exemple) ou par l'identité ou la posture professionnelle revendiquée ? Un premier élément de réponse est fourni par l'extrait précédemment cité où le praticien, Gauthier Carale explique se définir d'abord comme psychologue, en lien avec sa formation, ensuite comme conseiller bilan (« moi je suis plutôt à d'abord commencer à me présenter en tant que psychologue, et ensuite par conseiller en bilan de compétences ») marquant ainsi une forme de distinction entre une identité professionnelle fondamentale et une identité professionnelle que l'on peut qualifier de pratique en cela qu'elle réfère à sa pratique professionnelle. Enfin une troisième identité



professionnelle surgit, celle décidée collectivement au sein de sa structure – consultant RH – et que nous pouvons qualifier d'identité d'usage, celle en l'occurrence des cartes de visite. Ce triptyque identitaire n'est pas sans rappeler celui dessiné par Claude Dubar (2015) entre le moi, le nous et autrui. Si l'identité d'usage, celle de consultant RH semble bien destinée ici à un autrui extérieur à la pratique du bilan, en l'occurrence aux potentiels client.es du bilan de compétences, les deux autres identités – psychologue et conseiller bilan – paraissent relever davantage d'un « nous » qui demeure cependant pluriel. Si nous n'avons guère d'éléments permettant d'investiguer les modalités de variation dans l'usage de ces différentes identités et d'explorer la perspective dessinée par Claude Dubar, ce rapprochement théorique ouvre cependant une piste de réflexion quant à l'identité professionnelle des praticiennes qui pourra être enrichie dans les pages qui suivent.

Lorsque l'on regarde l'ensemble des intitulés professionnels déclarés, et pas seulement le premier, le bilan est cité 95 fois, soit par 35 % des répondantes. Cette proportion peut tout à la fois être considérée comme élevée, plus d'un tiers des professionnelles interrogées rattachant leur identité professionnelle à ce dispositif, mais également comme relativement faible si l'on considère que ce questionnaire est adressé à des personnes pratiquant le bilan et ayant décidé de répondre sur cette pratique. De plus, dans plus de deux tiers des cas, l'activité de bilan est rattachée au terme de « conseillère », et dans moins d'un cas sur cinq au terme de « consultante ». Ainsi, bien que les profils de psychologue du travail et de conseillère bilan de compétences se détachent assez nettement, celui de consultante, s'il réunit plus d'un tiers des praticiennes, apparaît plus hétérogène dans ses spécificités. Il renvoie à la figure de la consultante comme travailleuse indépendante (bien qu'il le soit rarement au sens strict cf. répartition des statuts) composant elle-même son activité ou comme prestataire de services RH d'entreprise, ce que corrobore le fait qu'un tiers des conseillères se déclarant consultante associent cet intitulé professionnel aux ressources humaines.

Enfin, si l'on considère l'ensemble des intitulés professionnels déclarés (n=334) et non seulement le premier comme dans le tableau précédent, celui de « consultante » arrive légèrement en tête avec 110 occurrences (fréquence = 41 %), suivi des conseillers (104 occurrences ; fréquence = 38 %) et de « psychologue » qui passe de 57 occurrences (pour le 1<sup>er</sup> intitulé professionnel exclusivement) à 81 (fréquence = 30 %).

En somme, une forme de fragmentation de l'activité se dessine à l'issue de ce questionnement sur les intitulés professionnels. L'analyse des correspondances multiples (ACM) va nous permettre d'explorer plus avant cette fragmentation. En effet, si nous nous sommes attachée

jusque-là à décrire indépendamment le profil des praticiennes du bilan de compétences, leur activité, ses modalités d'exercice et le rapport qu'elles entretiennent à cette pratique. L'ACM nous permettra, en étudiant conjointement ces dimensions, de dessiner l'espace socio-professionnel des praticiennes et d'interroger la réalité de la fragmentation dépeinte jusqu'ici. Ceci nous permettra par ailleurs de nourrir plus avant la réflexion sur les modalités de structuration professionnelle des répondantes et de proposer une lecture de celle-ci en termes de mondes sociaux.

### 3 Entre segmentation et circulations professionnelles, l'émergence d'un monde de l'orientation professionnelle

Au cours des deux premières parties de ce chapitre, nous avons constaté que les praticiennes du bilan de compétences donnaient à voir une diversité de profils, de parcours, de modalités d'exercice de la prestation et de composition de leur activité professionnelle, dessinant ce qui apparaît comme une nébuleuse professionnelle bigarrée voire disparate, dont atteste la variété des intitulés professionnels utilisés par les répondantes pour se définir. En y regardant de plus près, nous avons cependant pu voir que cette hétérogénéité recèle des caractéristiques communes : en termes de genre d'abord, de niveau de formation, d'intérêt pour diverses méthodes de développement de ses compétences plus ou moins consacrées (formation professionnelle continue diplômante, certifiante ou non ; méthodes de travail et de développement de soi), de parcours fait d'expériences multiples, de tendances fortes à la pluri- et de multi-activité et enfin de perceptions de l'activité de bilan de compétences comme faisant partie d'un tout que ce tout soit l'accompagnement, l'orientation ou la gestion des ressources humaines et des transitions professionnelles. Enfin, les praticiennes questionnées semblent également partager un rapport au métier, en termes cette fois de structuration professionnelle, relativement distendu. C'est précisément ce point que nous souhaitons approfondir dans la suite de ce chapitre.

Il s'agit donc d'examiner d'une part les formes de fragmentation professionnelle qui semblaient se dessiner au terme de la partie précédente ; et d'autre part, de mobiliser les outils conceptuels de la sociologie des professions – prise dans son sens le plus large<sup>286</sup> – non pas tant pour qualifier l'organisation professionnelle des praticiennes mais plutôt pour comprendre les

---

<sup>286</sup> C'est-à-dire incluant les études et approches en termes de professions et de groupes professionnels entre autres.

manières de faire le travail et de mettre en pratiques la prestation en tenant compte des ressources et contraintes que recèle toute organisation professionnelle.

À cette fin, nous examinerons notamment la pertinence d'une lecture en termes de monde professionnel, et plus spécifiquement, de mondes de l'orientation. Précisons qu'il s'agit moins ici d'élaborer une théorie sociologique de l'orientation professionnelle que d'examiner les possibilités offertes par la notion de monde professionnel pour une meilleure compréhension des modalités de construction des parcours, des projets et *in fine* des orientations professionnelles<sup>287</sup> fabriquées par le dispositif de bilan de compétences.

### 3.1 L'espace socio-professionnel des praticiennes du bilan de compétences

Pour permettre une vue synthétique des différentes caractéristiques socio-professionnelles des praticiennes du bilan de compétences, nous avons réalisé une analyse des correspondances (ACM) à partir de 14 variables actives<sup>288</sup>, complétées par 17 variables supplémentaires<sup>289</sup>. Nous avons retenu l'ensemble des 271 répondantes qui déclarant pratiquer le bilan de compétences. Les variables actives (synthétisées dans le Tableau 27 de l'annexe 6, p. 628) renseignent trois grandes thématiques. D'abord les conditions et modalités d'exercice de la prestation, à commencer par les caractéristiques de la structure où exerce la praticienne<sup>290</sup> (CIBC ou non, statut juridique de la structure, taille de la structure, poids du bilan de compétences dans le chiffre d'affaire). Ensuite, les modalités de l'exercice professionnel du bilan de compétences sont saisies à travers le poids du bilan dans l'activité de la praticienne mesuré par le temps de travail consacré, le nombre de séances hebdomadaires de bilan de compétences, le statut d'activité et le nombre de structures d'exercice. Enfin, une dernière thématique explore les origines professionnelles des praticiennes au travers d'éléments déterminants pour l'identité professionnelle et le rapport au bilan de compétences (ancienne formatrice ; ancienne psychologue ou psychothérapeute ; ancienne consultante, assistante ou responsable RH ; ancienne conseillère professionnelle). L'ACM tient également compte des ressources dans la

---

<sup>287</sup> Nous parlons ici de *construction* des orientations professionnelles et non pas seulement d'une activité d'orientation professionnelle en ceci que, nous le verrons dans le chapitre suivant, le bilan ne procède pas seulement à la projection professionnelle dans l'à-venir mais aussi à la relecture et à la réécriture des orientations passées et ainsi à une construction de sens – en termes de direction et de signification. Si l'on se réfère au triptyque que nous avons dessiné dans les chapitres précédents, nous pouvons aller plus loin et parler de construction des *choix* d'orientation professionnelle car la primauté accordée à la subjectivité comme point cardinal du bilan conduit précisément à construire ces orientations, passées et futures, comme le fruit de choix plutôt que d'aptitudes, de dispositions sociales, de capacités d'apprentissage et d'accès à l'éducation, à la formation, à la qualification.

<sup>288</sup> Correspondant à 31 modalités.

<sup>289</sup> Correspondant à 48 modalités.

<sup>290</sup> Pour les cas où le répondant avait plusieurs structures nous avons systématiquement précisé que nos questions portaient sur la principale de ces structures.

pratique du bilan relevant par ailleurs des critères d'agrément par les OPCA et OPACIF (possession d'un diplôme de psychologie ; maîtrise et utilisation de tests et questionnaires d'investigation professionnelle)

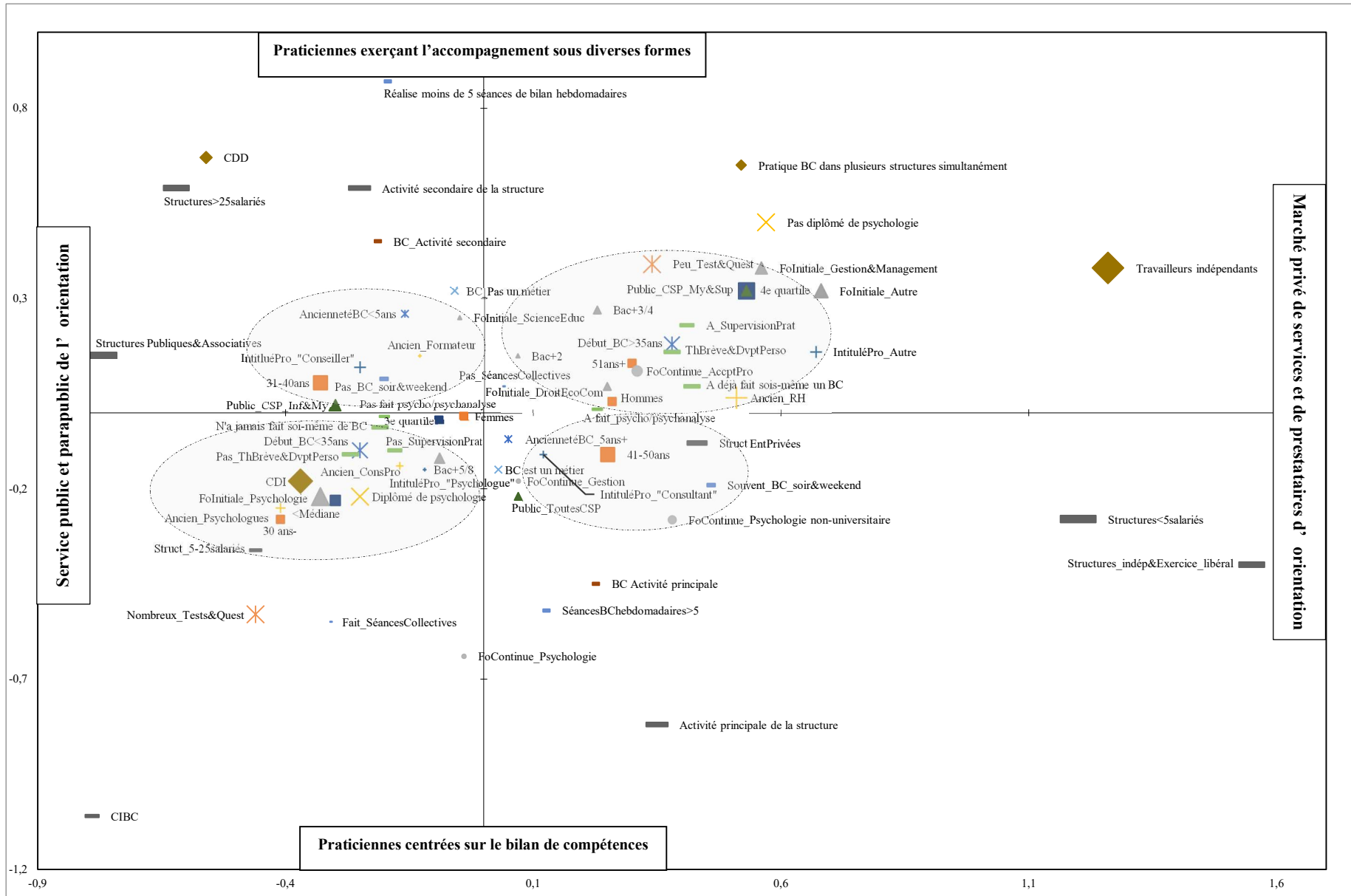
Les variables supplémentaires documentent quant à elles le profil socio-démographique des répondantes (sexe ; âge) ; leur parcours de formation (niveau et domaine de formation initiale ; domaine de formation continue) ; leur rapport à la pratique du bilan comme métier (âge auquel a débuté la pratique ; ancienneté ; perception du bilan comme métier ; intitulé professionnel ; rémunération) ; le recours à des méthodes de connaissance et de travail sur soi (a fait un bilan ; a recours à une supervision de sa pratique ; (a) fait une psychothérapie ou une psychanalyse ; a (eu) recours à des méthodes de développement personnel ou des thérapies brèves) ; enfin, nous avons intégré deux variables supplémentaires portant sur les modalités d'organisation concrète de l'activité (réalise des séances de bilan les soirs et weekend ; a recours au collectif dans certaines phases du bilan) ainsi qu'une variable abordée dans le chapitre précédent et portant sur la catégorie socioprofessionnelle du public reçu en bilan de compétences. La présentation des variables supplémentaires a été synthétisée dans le Tableau 28 (p. 629) de l'annexe 6.

La représentation graphique<sup>291</sup> de l'analyse factorielle produite sur la base de ces variables restitue donc un nuage de points correspondant aux différentes modalités, actives et supplémentaires décrites. En annexe 6 (p. 628), nous décrivons plus avant la construction de ce graphe factoriel et présentons les différents graphes produits (modalités actives, supplémentaires et individus).

Figure 3 : Représentation graphique de l'espace socio-professionnel des praticiennes de bilan de compétences

---

<sup>291</sup> Elle a été construite à l'aide d'une macro mise au point par Olivier Godechot et disponible sur son site : <http://olivier.godechot.free.fr/>.



- Variables socio-démographiques (sexe, âge)
- ▲ Formation initiale (niveau, domaine)
- × Possession d'un diplôme de psychologie
- × Ancienneté dans la pratique du bilan
- Âge auquel a débuté la pratique du bilan
- + Présentation professionnelle
- Poids du bilan dans l'activité professionnelle (en temps consacré)
- Caractéristiques de la structure d'activité (taille, statut, poids du BC dans le chiffre d'affaire, CIBC)
- ◆ Statut d'emploi
- Salaire
- ▲ Catégorie socioprofessionnelle du public
- × Rapport au bilan comme métier
- × Tests et questionnaires utilisés
- Discipline étudiée en formation continue
- + Origines professionnelles (métiers exercés avant le bilan)
- Modalités de la pratique (nombre de séances hebdomadaires, en collectif, les soirs et weekend)
- Recours à des méthodes et dispositifs de connaissance et de travail sur soi

### 3.1.1 Effets de structures et place du dispositif dans la pratique

#### 3.1.1.1 Axe horizontal : un effet structure et parcours

À l'extrémité ouest de l'axe horizontal se positionnent les praticiennes salariées de CIBC et de structures publiques et associatives de plus de cinq salarié.es recevant un public relevant plutôt de catégories socioprofessionnelles inférieures ou moyennes. À l'opposé se trouvent les praticiennes indépendantes ou travaillant au sein de petites structures (moins de cinq salarié.es), intervenant dans plusieurs organismes et exerçant davantage auprès d'un public de cadres ou de catégories socioprofessionnelles supérieures. Ce sont aussi ceux dont les plages horaires de travail tendent à être les plus larges, déclarant travailler régulièrement les soirs et weekend, conformément à ce que permet un statut d'activité plus flexible.

La structure d'activité n'est pas seule à contribuer à la construction de l'axe horizontal. Les modalités concernant le parcours professionnel et de formation, sont également très structurantes. En effet, du côté gauche de l'espace, on retrouve les praticiennes les plus jeunes (40 ans ou moins), et tendanciellement plus formées (bac+5 ou +8) et dans des disciplines préparant plutôt à des activités d'accompagnement, de soin ou d'éducation (psychologie et sciences de l'éducation). En contraste, la partie droite du graphique réunit des praticiennes plus âgées (plus de 41 ans), entrées dans la pratique du bilan après 35 ans, avec un niveau de formation initiale légèrement plus bas (bac +2 ; bac +3 ou +4) obtenus dans des disciplines préparant davantage à exercer dans des fonctions d'administration et de gestion de personnel, et notamment en entreprise (gestion et management ; droit, économie et communication).

Un troisième élément distingue les praticiennes placées à droite du plan de celles se situant à gauche : il s'agit du recours des praticiennes à différents dispositifs et méthodes de connaissance et de travail sur soi. En effet, on retrouve du côté droit du plan les répondantes dotées d'une supervision de leur pratique professionnelle mais aussi celles déclarant avoir déjà eu recours à des méthodes psychothérapeutiques et psychanalytiques pour elles-mêmes ainsi qu'à des méthodes relevant des thérapies brèves et du développement personnel. Qu'il s'agisse là d'une sensibilité spécifique à ces méthodes, d'une manière de « compenser » l'absence de formation par la connaissance de soi, ou de dispositifs ayant été mobilisés à des moments ou pour des problématiques spécifiques (épuisement au travail, licenciement ou toute autre « crise » professionnelle, épreuve ou remise en question personnelle), le recours à ces méthodes de connaissance et de travail sur soi semble bien distinguer les praticiennes. Ajoutons que se situent également à droite du graphique les praticiennes ayant déjà réalisé elles-mêmes un bilan

de compétences, ce qui atteste tout à la fois de parcours de mobilité voire de reconversion professionnelle, eu égard à leurs parcours de formation et d'emploi (anciens RH) et de modes d'entrée dans la carrière sous la forme des inséreurs insérés évoqués plus haut (cf. paragr. 1.3.3, p. 264).

Un dernier élément tend à opposer les praticiennes sur cet axe horizontal, il s'agit du niveau de rémunération, confortant la distinction entre d'un côté un marché de prestations opérant auprès des cadres et ayant des proximités avec les services RH donnant accès à des rémunérations plus élevées (4<sup>e</sup> quartile) et de l'autre un service public de l'orientation distribuant des rémunérations tendanciellement plus faibles (3<sup>e</sup> quartile ou inférieures à la médiane).

Enfin, si la proportion de femmes parmi les répondantes justifie que cette modalité tende à se placer au cœur, le genre des praticiennes semble tout de même être un facteur de différenciation et potentiellement de hiérarchisation professionnelle. En effet, les répondants hommes se placent eux nettement à droite du plan, ce qui peut être considéré comme conforme à leur plus faible représentation parmi les effectifs d'étudiant.es en psychologie et le fait qu'il soient également mieux représentés parmi les anciens cadres et responsables RH.

#### 3.1.1.2 Axe vertical : la place du bilan de compétences dans les pratiques

L'axe vertical oppose lui nettement les praticiennes travaillant dans des structures dont le bilan est l'activité principale en termes de chiffre d'affaire, consacrant également une majorité de leur temps de travail à la prestation et réalisant plus de cinq séances de bilan par semaine. À l'inverse, on retrouve en haut du plan les praticiennes pour qui le bilan est secondaire en temps consacré comme en termes de chiffre d'affaire pour leurs structures d'appartenance et qui, ne considèrent pas le bilan de compétences comme un métier à part entière. Ces praticiennes sont aussi celles qui ont l'ancienneté la plus faible (inférieure à 5 ans).

Cet axe distingue également les praticiennes formées à la psychologie universitaire ou non, en formation initiale ou continue et celles aux profils et parcours de formation plus variés notamment en termes d'accompagnement puisqu'on retrouve en haut du graphique les praticiennes dotées d'une formation initiale en sciences de l'éducation ainsi que celles s'étant formées à différents dispositifs d'accompagnement professionnel en formation continue.

#### 3.1.2 Une tendance à la segmentation autour de quatre profils

Le plan formé par les deux premiers axes de l'ACM permet de mettre en exergue quatre sous-groupes de praticiennes correspondant à la fragmentation repérée grâce à l'analyse des intitulés professionnels. En effet, si l'on se fie aux seuls intitulés professionnels ceux-ci se répartissent



dans les quatre cadrans du plan tracé par les axes horizontaux et verticaux, agrégeant dans leur giron des informations sur le parcours, les modalités d'emploi et d'exercice des praticiennes permettant ainsi de dessiner quatre profils de praticiennes : les psychologues, les conseillères-formatrices, les consultantes-bilan et celles que nous appellerons les « consultantes en accompagnement professionnel » en référence à leur statut d'emploi – indépendantes prestataires de services – et à leur propension à se former à ces dispositifs. Riche d'enseignements, particulièrement en termes de définition de l'espace socio-professionnel des praticiennes et de leur positionnement par rapport à celui-ci, l'ACM tend cependant à jeter un voile sur l'aspect dynamique des parcours de praticiennes, restitué au travers des extraits d'entretiens mobilisés. Articuler ces deux méthodes permet ainsi de mettre en exergue un phénomène repéré plus haut et résultant d'origines professionnelles plurielles, et d'une pratique professionnelle marquée par la pluri- et la multi-activité, soit une tendance forte aux circulations professionnelles.

### 3.1.2.1 Les psychologues

Majoritairement dotées de master en psychologie, jeunes (moins de 30 ans) et ayant démarré relativement tôt la pratique du bilan, l'identité professionnelle des « psychologues » est ancrée dans un parcours de formation académique les ayant rapidement conduites à s'orienter vers des métiers d'accompagnement psychologique (anciennes psychologues) mais aussi d'accompagnement professionnel (anciennes conseillères professionnelles). Peu adeptes des méthodes de connaissance et de travail sur soi, pour elles-mêmes en tout cas, elles s'inscrivent dans une pratique relativement orthodoxe du bilan de compétences, en référence à son histoire, puisqu'elles exercent majoritairement en CIBC ou dans des structures relevant du service public et parapublic. Ces structures sont plutôt de taille moyenne (entre 5 et 25 salarié.es). Les praticiennes « psychologues » se dotent d'une méthodologie là aussi ancrée dans les fondements de l'orientation professionnelle par un recours massif aux questionnaires et tests psychologiques et psychotechniques (tests d'aptitudes, de personnalité et questionnaires de valeurs et d'intérêts professionnels)<sup>292</sup>. Si elles tendent à présenter un profil « pur » de praticiennes eu l'égard de l'histoire de l'orientation professionnelle, elles n'en sont pas moins prises dans les évolutions du secteur, notamment en termes de financement et de pédagogie, développant notamment le recours aux ateliers collectif de bilan. Enfin, leur niveau de

---

<sup>292</sup> Nos traiterons plus avant du dispositif sociotechnique et notamment méthodologique du bilan de compétences dans le chapitre qui suit.

rémunération tend à être l'un des plus faibles, avec des niveaux de salaire inférieurs à la médiane ou voisinant au mieux le 3<sup>e</sup> quartile des salaires distribués en France.

Plusieurs des cas cités précédemment s'inscrivent dans ce profil à l'instar de Béatrice de Currière, dotée d'un DESS de psychologie clinique, entrée dans la pratique du bilan avant 30 ans, après une première expérience comme coordinatrice de formation au sein d'un GRETA qui lui donne l'occasion d'accompagner des personnes « en difficulté » dans la constitution de leur projet de formation. C'est de cette expérience qu'elle tire son intérêt pour l'orientation et l'accompagnement professionnel qu'elle met en œuvre pendant plus de vingt années au sein d'un CIBC où elle exerce à temps partiel (deux jours par semaine) en parallèle de l'éducation de ses enfants et d'une activité indépendante d'orientation professionnelle de jeunes : « l'idée c'était de faire les adolescents plutôt dans mon activité personnelle et dans mon activité salariée les adultes pour pouvoir être sur deux choses différentes ». Cette activité secondaire, fruit d'un désir plus « personne ] » qu'elle nourrit depuis ses premières années d'études, devient principale suite à sa démission du CIBC une poignée d'années avant la retraite, et en raison notamment d'un « contexte [devenu] très lourd » en raison du renforcement d'une politique commerciale et de rentabilité financière suscitant une demande faites aux praticiennes d'augmenter leur productivité en passant plus de temps en entretien et moins sur des tâches parallèles<sup>293</sup>. À cela s'ajoute également une injonction à l'activation des travailleur.ses reçus en bilan, bien que nettement moins prégnantes que dans d'autres secteurs de l'insertion socio-professionnelle (Divay & Perez, 2010 ; Lavitry, 2012)<sup>294</sup>.

### 3.1.2.2 Les conseillères-formatrices

Exerçant comme les psychologues majoritairement dans des structures publiques et parapubliques – mais de plus grandes taille (plus de 25 salarié.es équivalent temps plein) – et auprès d'un public relevant de catégories socioprofessionnelles inférieures ou moyennes, les conseillères-formatrices donnent à voir des situations d'emploi moins stables (CDD ; ancienneté inférieure à 5 ans) bien que plus âgées que les premières (31-40 ans) et affichant des salaires un peu plus élevés (3<sup>e</sup> quartile des salaires en France). Ces praticiennes sont quant à elles davantage ancrées dans le domaine de la formation, formées aux sciences de l'éducation et ayant exercé comme formatrices. Leur activité est également plus diverse puisqu'elles se

---

<sup>293</sup> Vieille documentaire sur les métiers, la formation et le marché du travail ; échange de pratiques ; rédaction de synthèses ; réflexion et documentation sur les projets des personnes reçues à la faveur d'un report sur ces dernières, etc.

<sup>294</sup> Nous traiterons plus avant de ces questions dans les chapitres qui suivent.

placent du côté des praticiennes pour qui le bilan est une activité secondaire en temps consacré comme en chiffre d'affaire au sein de leurs structures. Leur intitulé de conseillères traduit à la fois cette pluralité d'activités et le statut public des structures où elles exercent (service public de l'emploi, ANPE, AFPA, missions locales...). Les praticiennes privilégient ce titre d'emploi en comparaison notamment avec les organismes « co-traitants » d'insertion et de formation professionnelle (Balzani et al., 2008, p. 192).

Bien que très présent parmi les praticiennes, nous avons moins rencontré ce profil lors de l'enquête par entretiens qui ciblait davantage les praticiennes ayant une activité centrée sur le bilan de compétences ou *a minima* pour qui il était une des prestations principales parmi celles exercées. Certains des praticiennes CIBC rencontrées ont effectivement un parcours ancré dans la formation et sont souvent conseillères VAE ou formatrices en parallèle de leur activité de bilan mais tout au plus comme une activité équivalente ou inférieure en temps vis-à-vis de l'exercice du bilan de compétences. De surcroît, ces praticiennes démarrent l'exercice de la formation plus tardivement. C'est le cas de Christine Loisant, qui à la suite d'une formation en administration économique et sociales des entreprises exerce rapidement sur des postes d'organisation de séminaires de formation puis comme chargée de formation et de recrutement et enfin comme responsable de formation dans une grande entreprise d'habillement dont elle est licenciée dans le cadre d'un plan de licenciement massif, ayant déjà été amenée à quitter sa précédente entreprise dans des circonstances similaires. Entre temps, elle a validé un DU en ingénierie de formation et obtenu un master en formation et développement des compétences validé en VAE qu'elle complète par un DESU « bilan et évaluation des compétences ». À 48 ans, elle rejoint alors le CIBC où nous la rencontrons, et se positionne rapidement sur deux prestations : le bilan de compétences et l'accompagnement VAE. La formation peut ainsi jouer le rôle de point de contact, voire d'entrée sur les questions d'orientation, vers lesquelles se dirigent ensuite les praticiennes bilan, à l'instar de cet autre praticien en CIBC :

« J'ai fait plusieurs métiers, de formateur d'abord. Quand je suis arrivé en France, j'étais formateur pour des jeunes qui sortaient de l'école sans formation. C'était des formes de stages. Et donc j'étais formateur, et c'est là que j'ai été confronté pour la première fois à des questions de gens qui me disaient « mais qu'est-ce que je vais faire ? Où est-ce que je vais trouver un stage ? ». Donc oui, c'était une sorte d'orientation intuitive, comme n'importe quel citoyen peut faire hein, qui a un bon sens, qui travaille dans l'enseignement... c'est comme ça que j'ai commencé à m'occuper de cette question d'orientation. Après je l'ai fait avec des adultes. Après j'ai préparé un DESS en psychosociologie spécialisé orientation. » (Entretien avec Octavio Mozota, 57 ans, praticien en CIBC)

Ces deux cas révèlent que des contiguïtés se font jour entre les différents profils, suggérant des circulations sur lesquelles nous reviendrons après avoir examiné le cas des consultantes.

### 3.1.2.3 Les consultantes en bilan de compétences et en accompagnement professionnel

Bien que se distinguant sur l'axe horizontal du plan factoriel dessiné par l'ACM, ces deux profils tendent à n'en former qu'un, recouvrant deux manières d'investir l'activité de bilan dans le secteur privé. Pour les unes il s'agit d'une activité principale, qu'il s'agisse de leur emploi du temps ou du chiffre d'affaire de leur structure d'appartenance. Pour les autres cette activité est exercée à titre secondaire. Il s'agit plus souvent de travailleuses indépendantes pour qui, nous l'avons vu plus haut, les conditions tarifaires de rémunération du bilan favorisent un mixage de leurs activités, notamment avec le coaching et les prestations RH. Cette stratégie de diversification de l'activité semble payante au sens premier du terme puisque ce groupe déclare des rémunérations correspondant au 4<sup>e</sup> quartile des salaires distribués en France la même année. Un dernier argument justifie le regroupement de ces profils et l'attribution d'une identité de consultante : nous l'avons aperçu avec le cas de Gauthier Carale, l'intitulé de consultante RH tend à être une identité d'usage pour une partie de ses porteuses, indépendamment des caractéristiques propres des praticiennes ou de l'activité. Or, l'ACM permet de distinguer clairement un profil de praticiennes s'apparentant, en pratique, à une identité de consultantes. Ces praticiennes ont d'abord en commun d'exercer dans des structures de petites taille relevant du secteur privé lucratif, auprès d'un public de catégories socioprofessionnelles moyennes ou supérieures, à la différence des psychologues et conseillères qui se centrent davantage sur un public de catégories inférieures ou moyennes, dans une logique de service public et conformément avec les orientations des financements de la formation professionnelles privilégiant l'accompagnement et la formation de personnes peu ou pas qualifiées.

Elles sont par ailleurs nettement plus âgées (plus de 41 ans) que les deux profils précédents, plus mixtes en termes de genre, mais aussi dotées de niveaux de formation plus faibles (bac +2, +3 ou +4) et de parcours davantage marqués par la gestion et le management, comme domaine de formation et d'emploi (anciennes assistantes ou responsables RH). Sous l'effet de ces parcours, elles démarrent l'exercice du bilan plus tardivement (après 35 ans) à l'issue généralement d'une reconversion professionnelle passant par une reprise d'étude (formation continue en gestion, en accompagnement professionnel ou en psychologie non-universitaire), en attestent les deux cas suivants :

« Valérie Moreau : Alors, moi, mon parcours, il est un petit peu atypique par rapport aux autres consultants ou conseillers que tu as pu rencontrer. Je suis issue du milieu de l'entreprise, j'ai 20 ans d'expérience en entreprises, dont 10 ans en RH. J'ai fait une formation universitaire, un bac+5 qui m'a permis de rentrer dans le secteur des entreprises... J'ai travaillé pendant... de 95, ouais, non de 86 à... 20 ans, voilà. Des postes opérationnels, des postes fonctionnels, j'ai été assistante de PDG et après j'ai fait un autre cursus de formation, à l'IGS, l'institut de gestion sociale, pour rentrer dans les ressources humaines. Pendant 10 ans, je suis restée dans les ressources humaines. Et, en 80, pardon, en 2006, j'ai fait un virage professionnel pour m'orienter, me réorienter vers l'accompagnement des personnes en questionnement professionnel. Voilà. J'ai aussi complété ma formation continue par une formation en coaching en 2007/2008, une certification coaching. Et une supervision de pratique cette année encore. Voilà, donc, je travaille, dans le métier que je fais depuis 2007, ce qui fait huit... huit, c'est ça, voilà ça fait huit ans.

Enquêtrice : Et tu travailles principalement ici ou tu as aussi des activités à côté ?

Valérie : Oui, j'ai des activités à côté. Je suis en travailleur.se indépendant... donc, effectivement, j'ai 70 % ici et le reste, c'est avec d'autres organismes. » (Entretien avec Valérie Moreau, 48 ans, praticienne indépendant exerçant CIBC et cabinets privés)

« Alors mon parcours, moi j'ai une première expérience dans le conseil en conduite de projets, en France et à l'étranger, après une formation financière. J'ai un DESS de finance à la base, et après j'ai... j'avais envie d'évoluer, d'aller vers un métier plus dans les relations humaines et j'ai commencé à aller vers la formation et l'organisation de la formation et puis c'était pas encore suffisant donc, je suis allée progressivement vers l'accompagnement, d'abord de demandeurs d'emploi et puis je me suis formée pendant un an au DU de Nanterre c'est-à-dire bilan de compétences, validation des acquis et gestion de carrière après quoi je me suis lancée dans l'accompagnement de projets et maintenant je travaille en sous-traitance de cabinets pour deux CIBC et un petit cabinet privé. » (Entretien avec Audrey Bazin, 42 ans, DESS de finance en formation initiale, praticienne indépendante)

Ces parcours de reconversions peuvent d'ailleurs être mis en lien avec le fait d'avoir eu recours à un moment de sa vie et/ou de sa carrière, à des dispositifs et méthodes de connaissance et de travail sur soi qu'il s'agisse du bilan de compétences, de méthodes thérapeutiques (psychanalyse, psychothérapie ou thérapies brèves) ou encore de méthodes de développement personnel et de coaching professionnel (inclus dans la modalité « ThBrève&DvptPerso ») et de supervision de pratique à l'instar du cas de Valérie Moreau précédemment cité. Moins formées que les psychologues notamment, elles ont plus souvent recours à d'autres méthodes de développement de compétences, qu'ils soient conventionnels (formation professionnelle continue) ou plus profanes (méthodes et dispositifs de connaissance et de travail sur soi). Elles utilisent bien moins souvent les outils du bilan de compétences que sont les tests et questionnaires psychotechniques et psychologiques, lesquels nécessitent régulièrement d'être formé et d'avoir un flux suffisant de public pour que l'achat ou de tels outils puisse être rentable.

L'identification de ces trois profils permet ainsi de repérer trois modalités d'exercice de l'activité, plus ou moins centrées sur le bilan de compétences, notamment en fonction des structures et des statuts d'emploi des praticiennes. Plus qu'une fragmentation professionnelle, ces résultats mettent ainsi en exergue une tendance à la segmentation au sens de « groupements qui émergent à l'intérieur d'une profession » (Bucher & Strauss, 1992, p. 68)<sup>295</sup>, laquelle peut être saisie en regard des modèles d'orientation professionnelle dessinés dans les deux chapitres qui précèdent. Ainsi le groupe des psychologues, par son inscription disciplinaire et son recours accru aux tests et questionnaires psychotechniques et psychologiques vis-à-vis des deux autres profils, n'est pas sans rappeler le modèle originel de l'orientation professionnelle, le modèle psychotechnique. L'articulation forte entre orientation et formation, la prégnance des sciences de l'éducation et d'une vision de l'accompagnement comme activité plurielle que portent les conseillères-formatrices font quant à elles écho au modèle de l'orientation éducative développé après-guerre qui a nourri théoriquement et méthodologiquement nombre des dispositifs d'insertion socioprofessionnelle développés dans les années 1970-1980. Enfin, les consultantes, marquées par un recours prononcé à la formation continue et aux dispositifs de connaissance et de travail sur soi, semblent quant à elles emblématiques du modèle de l'orientation active, promouvant une vision de la carrière comme parcours d'expériences au gré non seulement des contraintes du marché du travail mais également des désirs et envies des travailleuses, saisissant les dispositifs disponibles pour se donner les moyens de réaliser ces derniers. Le bilan de compétences apparaît donc bien comme le fruit de cette histoire de l'orientation professionnelle et d'une forme de cristallisation des modèles moins véritablement successifs qu'agrégés en strates sédimentées au sein de ce dispositif et dessinant les segments professionnels ici décrits.

---

<sup>295</sup> Nous nous référons ici à la définition de Rue Bucher et Anselm Strauss : « Dans les conditions actuelles, l'hypothèse de l'homogénéité relative à l'intérieur d'une profession n'est pas absolument utile : les identités, ainsi que les valeurs et les intérêts, sont multiples, et ne se réduisent pas à une simple différenciation ou variation. Ils tendent à être structurés et partagés ; des coalitions se développent et prospèrent en s'opposant à d'autres. Nous utiliserons le terme "segments" pour désigner ces groupements qui émergent à l'intérieur d'une profession » (1992, p. 68). Cependant cette lecture sociologique de la segmentation n'est pas la seule qui soit permise. La théorie économique décrit également des formes de segmentation ayant trait aux marchés du travail, tout particulièrement entre un marché primaire de salariés stables, formés et bien rémunérés, et un marché secondaire davantage marqué par la précarité. Cette lecture économique pourrait dans une certaine mesure s'appliquer ici, eu égard notamment aux statuts d'activité dominant chacun des segments identifiés. Elle ne permet cependant pas de rendre compte des variations de salaires, tendancielle inverse ici. Surtout, il n'est pas évident ici que les praticiennes relevant a priori du secteur secondaire (notamment les conseillers-formateurs) aspirent à rejoindre l'un ou l'autre des segments dessinés par les psychologues et les consultants.

## 3.2 De la structuration professionnelle des praticiennes du bilan de compétences

### 3.2.1 Le bilan : champ, profession ou groupe professionnel ?

L'ACM, en mettant en exergue les trois profils professionnels ici dessinés, lesquels prennent la forme de segments professionnels selon le terme de Bucher et Strauss, nous a permis de réduire et d'analyser un peu plus l'hétérogénéité qui semblait caractériser à première vue les praticiennes du bilan. Cependant, la manière dont s'articulent ces segments demeure trouble : de quelle forme professionnelle relèvent-ils ?

Si l'on cherche du côté des outils conceptuels de la sociologie, on s'affronte à une nouvelle épreuve d'hétérogénéité dans la manière de définir l'espace d'intervention des praticiennes du bilan et leurs modes d'organisation et de structuration : participent-ils d'un champ professionnel au sens défini par Bourdieu, soit un microcosme social relativement autonome, formant une frontière entre professionnel.les et profanes, donnant lieu à des luttes entre ses membres tantôt dominants, tantôt dominés, pour l'acquisition de capitaux, et régit par une loi – « l'art pour l'art » dans le champ artistique ou « guérir pour guérir » dans le champ médical ? L'étude des trois profils de praticiennes ne permet pas véritablement d'identifier des dominants et des dominés, en fonction de ressources rares que seraient par exemple la stabilité de l'emploi, le salaire ou le niveau de formation, ces éléments étant inégalement distribués mais jamais agrégés par un seul sous-groupe. Il paraît donc difficile d'identifier, sur la base de ce modèle, un « champ de l'orientation », y compris en raison du fait que la question de l'autonomie des professionnelles de l'orientation vis-à-vis par exemple du champ de la formation ou des ressources humaines n'a rien d'évident, au contraire. De plus, il n'existe guère de délimitation entre professionnelles et profanes, si l'on considère par exemple que les professionnelles seraient dotées d'une formation spécifique au bilan de compétences ou à l'orientation professionnelle. Si la psychologie pourrait être un repère de distinction des profanes, nous avons vu que bien des praticiennes n'y étaient pas formés, y compris parmi celles considérant le bilan comme un métier à part entière et l'exerçant à titre principal. Enfin, la mise au jour de différents modèles d'orientation donne à voir précisément la difficulté à établir une règle stable susceptible de régir le champ et de s'affirmer comme l'objectif ultime de toute orientation : en effet, nous l'avons vu dans le premier chapitre que « l'orientation pour une juste sélection » a été remplacée par « l'orientation pour une adéquation formation/emploi efficiente en termes productifs » qui a fait place à « l'orientation pour des choix éclairés, raisonnés et visant une

ouverture des possibles socioprofessionnels » puis à « l'orientation pour un développement autonome de soi permettant de s'adapter et d'agir dans un environnement socio-économique mouvant ».

Si le bilan de compétences ne peut être considéré comme un champ, peut-il constituer une profession ? Notons d'ores et déjà qu'à la différence de la notion de champ, celle de profession a fait débat, notamment entre fonctionnalistes (Parsons, 1955) et ceux que l'on regroupe généralement sous le qualificatif d'interactionnistes, dont notamment Everett C. Hughes (1994), nourrissant des définitions multiples et parfois contradictoires (Dubar et al., 2016). Brièvement, la conception fonctionnaliste peut être résumée par quelques grands traits : une profession nécessite une formation longue permettant de maîtriser des savoirs ésotériques qui ont une utilité sociale. Les membres de cette profession sont perçus comme porteurs d'une éthique du travail de qualité et du désintéressement. Ils se sont dotés d'organisations garantissant les bonnes pratiques (syndicat, ordre, association professionnelle) et possèdent une certaine capacité d'auto-régulation notamment concernant les nouveaux entrants. De plus, ils bénéficient généralement d'une certaine autonomie et d'un monopole d'exercice garantis par l'État. Enfin leur statut leur apporte prestige et rémunérations élevées qui, chez Parsons (1939) notamment, découlent nécessairement des caractéristiques de l'activité et de leur utilité sociale. Les avocats et les médecins constituent deux exemples types illustrant cette définition.

Concernant le bilan de compétences, son inscription dans la loi et le secret professionnel qui en couvre l'exercice pourraient effectivement être des supports à la constitution d'une profession, tout comme le fait d'avoir été construit dans une logique de service public, signe de l'utilité sociale d'un service d'orientation professionnelle des travailleurs. Pour autant, nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, si les tous premiers pas du dispositif auraient pu permettre une telle structuration professionnelle grâce au mandat conféré aux CIBC, l'ouverture du dispositif à tout autre prestataire en respectant le cadre juridique a sinon compromis du moins compliqué l'émergence éventuelle d'une profession ; ce d'autant que les praticiennes, des CIBC ou non, ne semblent pas avoir réussi à – ou voulu – se doter d'organisations professionnelles à même de porter un tel projet. Si la fédération nationale des CIBC parvient à se faire entendre pour défendre ses intérêts, elle n'a guère été sollicitée ni ne s'est imposée dans les travaux préparatoires à la création du Conseil en évolution professionnelle, prestation dont les prérogatives et le cahiers des charges, nous l'avons vu, sont sensiblement identiques à ceux du bilan de compétences ; quand bien même l'un des responsables de la fédération nationale des CIBC comptait parmi les négociateurs de l'accord national interprofessionnel qui est à l'origine



du CEP<sup>296</sup>. Si la fédération a par la suite travaillé à l'articulation du CEP et du bilan de compétences permettant la préservation d'une part des financements de ce dernier mais aussi pour que les CIBC puissent être prestataires du CEP, cela n'a pas empêché que ce nouveau dispositif d'orientation professionnelle se positionne en concurrence directe, ayant lui l'avantage de ne pas nécessiter de dossier de demande de financement et donc d'être accessible plus facilement<sup>297</sup>. À cette mise en concurrence s'ajoute à nouveau l'absence de formation spécifique et de régulation à l'entrée dans la carrière, caractéristique de toute profession.

Si le bilan ne peut être considéré comme une profession, l'orientation professionnelle le peut-elle ? En s'en tenant au sens fonctionnaliste du terme, on peut repérer dans le modèle psychotechnique originel une telle tentative de construction puisque ses méthodes reposent sur des savoirs ésotériques acquis par une formation longue, dont le recrutement est contrôlé en l'occurrence par l'INOP (devenu INETOP), et dont l'exercice doit prendre appui sur une posture neutre et désintéressée, tournée vers un but supérieur. Mais les difficultés des tenants de ce modèle pour imposer un monopole et une autonomie de l'exercice de l'orientation (interdisant par exemple l'exercice de l'orientation professionnelle à tout autre professionnel) n'est jamais advenu, nous l'avons vu. De surcroît, l'orientation professionnelle a largement été construite par décrets, et donc portée par des politiques sectorielles qui projetaient un mandat différent de celui revendiqué par les conseiller.ères dont l'hétérogénéité et les difficultés à se doter d'organisations et d'association professionnelles est notoire dès l'origine.

Ni un champ, ni une profession, le bilan de compétences peut-il être un groupe professionnel ? La segmentation professionnelle repérée précédemment nous invite effectivement à regarder du côté de la sociologie interactionniste qui substitue à la notion de profession celle de groupe professionnel<sup>298</sup>, laquelle précisément ne fait pas de l'homogénéité professionnelle un élément

---

<sup>296</sup> Il s'agit de l'Accord national interprofessionnel du 14 décembre 2013 relatif à la formation professionnelle.

<sup>297</sup> Si le CEP a été parfois présenté comme une opportunité pour les organismes de bilan de compétences en cela que les conseillers CEP peuvent préconiser un bilan, les informations pour l'instant disponibles n'indiquent pas de croissance spécifique de la demande de bilan de compétences, ce qui peut par ailleurs être lié à la limitation des financements. De surcroît, la mise en place du CEP a conduit, dans certaines institutions chargées de sa mise en œuvre à une véritable réflexion sur la professionnalisation des conseillers comme l'indique un chef de projet du FONGECIF rencontré en entretien : « Ça dépend qui hein. Pôle emploi, ils ont formé 3 jours chacun des 22 000 mais bon 22 000 quoi, tu vois un peu le merdier que c'est. Donc moi c'est relativement simple. Là les gens [du FONGECIF] sont formés depuis 15 ans, à peu près à ce rythme-là, à peu près 1000 jours formation par an. Voilà, tout ça explique un petit peu l'avancement de notre réflexion aussi. Là ce que je te montre sur l'organisation du CEP ce n'est pas comme ça que tous les opérateurs l'ont fait, ça c'est chez nous donc chacun d'entre nous s'est organisé pour essayer de répondre au cahier des charges. [...] Nous on a avancé là-dessus l'an dernier donc aujourd'hui je suis plutôt en train de mettre en place la professionnalisation avec un gros travail là-dessus, c'est un gros chantier. » (Entretien avec Laurent Palmade, 58 ans, chef de projet au Fond paritaire de sécurisation des parcours professionnels)

<sup>298</sup> Un terme que l'on trouvait déjà en France sous la plume de Durkheim (2013).

constitutif d'une telle construction sociale. En opposition sur bien des points, les sociologues interactionnistes ont notamment reproché aux fonctionnalistes leur hétéronomie, soit la reprise du discours des professionnels eux-mêmes, et leur conservatisme. Alors que les fonctionnalistes considèrent que tous les métiers ne sont pas des professions, les interactionnistes revendiquent le fait que tout métier requiert des savoirs ésotériques, tout un chacun ne pouvant s'improviser plombier ou boulanger. Les sociologues de Chicago rejettent en outre l'idée de désintéressement des professions prestigieuses, ce dont témoignent les rémunérations pratiquées, et d'éthique professionnelle montrant que certains professionnels profitent de leur position pour sélectionner leur clientèle. Howard Becker rattache alors le statut et la rémunération des professions prestigieuses non plus à leur utilité sociale mais à une construction sociale dépendante du contexte historique et politique<sup>299</sup>, tandis que Hughes (1994) propose de développer des programmes de recherche sur les « petits métiers » qui ont donné lieu, par exemple, à des rapprochements entre psychiatres et prostituées sur le thème du travail de l'intime. Le concept de groupe professionnel a alors le mérite de se démarquer de la conception anglo-saxonne de la profession (se distinguant, en anglais, de l'*occupation*) et donc d'« [élargir] le champ d'analyse au-delà du périmètre étroit des professions libérales ou réglementées, mais sans en diluer les significations » (Demazière & Gadéa, 2009, p. 20).

La notion de groupe professionnel « désigne alors des ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotée d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisée par une légitimité symbolique. Ils ne bénéficient pas nécessairement d'une reconnaissance juridique mais au moins d'une reconnaissance de fait, largement partagée et symbolisée par leur nom, qui les différencie des autres activités professionnelles. En l'absence de réglementation et de codification formelles, les groupes professionnels sont des ensembles flous soumis à des changements continus, caractérisés à la fois par des contours évolutifs et une hétérogénéité interne. » (*ibid.*)

À la lecture de cette définition, une limite à la qualification des praticiennes du bilan comme groupe professionnel apparaît immédiatement : la question de la dénomination commune. C'est ce qu'exprime ainsi Jean Simian, une des figures de proue de l'orientation professionnelle, connu de quasiment toutes les professionnelles rencontrées, qui le plébiscitent régulièrement pour ses formations sur l'accompagnement des transitions professionnelles et le bilan de compétences :

---

<sup>299</sup> Voir notamment sa préface de l'ouvrage dirigé par Didier Demazière et Charles Gadéa consacré à la sociologie des groupes professionnels (2009, p. 9-12).

« Il y a une question de professionnalisation et puis il y a la question que c'est... je pense que ce n'est pas qu'une question de professionnalisation, c'est qu'il n'y a pas d'identité professionnelle. C'est-à-dire que ce qui est en train d'exploser là c'est que ce qui va faire identité c'est l'accompagnement des parcours professionnels. » (Entretien avec Jean Simian, ancien conseiller d'orientation professionnelle et scolaire devenu conseiller bilan de compétences puis formateur sur cette prestation avant de fonder un association spécialisée sur les questions d'accompagnement des transitions professionnelles)

Cet extrait atteste ainsi de la fragilité en termes identitaires de cette activité. Si le dispositif lui-même bénéficie d'une reconnaissance juridique mais aussi sociale<sup>300</sup>, il n'en va pas de même pour les professionnelles eux-mêmes, ne se regroupant pas sous un intitulé professionnel commun. Il en va de même pour l'orientation professionnelle plus largement, le qualificatif de conseiller.ère en orientation professionnelle – que presque aucune répondante ne revendique dans notre enquête – étant largement associé aux conseiller.ères d'orientation professionnelle et scolaire de l'Éducation nationale et des autres organismes ciblés sur un public jeune (CIO, CIDJ). Si cette question terminologique peut sans doute être contournée en considérant que les praticiennes du bilan de compétences tendent à répondre à la plupart des autres critères de la définition susmentionnée (activité ayant le même nom, si l'on se réfère au dispositif ; place différenciée dans la division du travail ; légitimité symbolique sur les questions d'orientation professionnelle), il nous semble cependant que la notion de groupe professionnel n'est pas la plus à même ici de rendre compte de la structuration professionnelle des praticiennes du bilan de compétences.

### 3.2.2 Les mondes de l'orientation : dynamiques et circulations professionnelles

Si la notion de segment professionnel, mobilisée plus tôt que celle de groupe professionnelle, a été développée par Bucher et Strauss (*op.cit.*) pour souligner l'hétérogénéité des professions, un pas supplémentaire peut être fait ici pour rendre compte de pluralité observée, en recourant à la notion de monde plutôt que de groupe professionnel. Toutefois, ces deux notions ont en commun de pointer une certaine communauté d'activité et une conscience collective : « Prendre part à un monde social requiert un sens de l'appartenance et une conscience de vivre ensemble, ou au moins de faire les choses ensemble. » (Cefaï, 2015, paragr. 2).

Cela étant dit, concernant les praticiennes du bilan de compétences, la notion de monde semble ici présenter un intérêt heuristique supplémentaire dans la mesure où elle permet de rendre compte de l'hétérogénéité des profils et des modalités d'exercice constatés, sans pour autant

---

<sup>300</sup> Une enquête de la DARES réalisée en 2016 indique ainsi que 68 % des salarié.es ont déjà entendu parlé du bilan de compétences (Demailly, 2016).

dissoudre toute forme d'organisation et de structuration professionnelle. D'autre part, la notion de monde professionnel nous semble propice à mettre en avant les circulations professionnelles, les dynamiques et compositions identitaires, mais aussi les univers de sens de celles qui le composent<sup>301</sup>.

La notion de monde, qu'il soit social ou professionnel, nous semble offrir une appréhension plus précise des réalités professionnelles observées et synthétisées par l'ACM. Ainsi, si les praticiennes interrogées connaissent une certaine diversité de parcours, de profils, de modalités d'exercice et d'activités pratiquées, nous avons également vu que ceux-ci tendent à être circonscrits autour de trois domaines d'activité ou à trois manières de participer à l'orientation des parcours professionnels que sont les ressources humaines, l'accompagnement et la formation professionnelle. Ces trois domaines, quand ils sont reliés à la pratique du bilan, peuvent être appréhendés comme des « *subworld* » (Strauss, 1978, p. 122) de l'orientation professionnelle, sous-mondes qui, d'après la définition qu'en donne Strauss peuvent précisément être issus de segmentations professionnelles mais pas seulement<sup>302</sup>. À la différence de ce que Bucher et Strauss observent par exemple dans la profession médicale, nous n'avons guère affaire ici à des segments constitués autour d'identités professionnelles manifestes. En effet, les segments qui se dessinent parmi les praticiennes du bilan de compétences ne sont pas tant revendiqués par elles que mis en exergue par l'enquête, laquelle tend cependant à lisser les intersections et superpositions qui se font jour et ce qu'illustre le cas plusieurs fois cité de Gauthier Carale qui revendique trois intitulés professionnels différents relevant des trois profils identifiés. Pourtant, celui-ci, de par sa formation (psychologue clinicien), son statut (salarié en CDI dans un CIBC) et ses modalités d'activité (le bilan occupe la majorité de son temps de travail) tend à s'inscrire assez clairement dans le sous-monde des psychologues. Par ailleurs, cette approche en termes de sous-monde nous invite à distinguer les CIBC, à l'égard de leur situation spécifique dans l'espace socio-professionnel des praticiennes mais également de leur histoire et organisation propre, Strauss prônant justement la mise en perspective historique et politique dans l'analyse des sous-mondes afin d'en saisir la constitution. C'est précisément sur ce sous-monde que se centre l'enquête ethnographique présentée dans la partie qui suit.

Par ailleurs, l'absence de formation spécialisée, d'organisations professionnelles correspondant par exemple à ces divers sous-mondes (à l'exception des CIBC), et l'importance des

---

<sup>301</sup> Ce sera l'objet des chapitres qui suivent.

<sup>302</sup> Ils peuvent aussi émerger non pas de processus de segmentation mais de l'intégration par exemple d'une nouvelle activité professionnelle ou avoir toujours été une part existante de ce monde qui demeure démarquée sous certains aspects.

circulations professionnelles contribuent à amoindrir la pertinence de la notion de segment ici<sup>303</sup>. En effet, pour comprendre qui sont les praticiennes du bilan de compétences et ce qu'elles font, l'approche par la segmentation nous semble jeter un voile sur la diversité et les dynamiques professionnelles des praticiennes de bilan qui apparaissent moins comme des dynamiques de groupe que comme des constructions singulières et potentiellement composites ayant davantage en commun la forme des parcours, faits de mobilités et de réorientations que leur fond en cela que l'on ne repère guère de parcours types et exemplaires en termes de contenu d'activité et d'étapes successives ou nécessaires menant au bilan.

De plus, cette notion de monde, comme l'indique Becker (2006), permet de rendre compte des coopérations entre membres d'un même monde ou de sous-mondes<sup>304</sup>, coopérations qui dans notre cas sont nourries par l'architecture institutionnelle des financements et agréments, imposant des formes variées de collaboration et de prise en considération des perspectives d'autres acteurs et actrices. Par exemple, la synthèse rédigée en bilan de compétences peut-être lue à la fois par les organismes financeurs du bilan – sous une forme anonymisée dans le cadre des dossier d'agrément – ou de la formation – la synthèse pouvant être utilisée afin de motiver une demande de formation, attestant ainsi du travail de construction du projet professionnel –, mais aussi par des professionnel.les d'autres dispositifs mobilisés à l'issue du bilan ou quelques années après (conseiller.ère VAE, conseiller.ère emploi, autre conseiller.ère bilan<sup>305</sup>...). Il arrive également que des praticiennes indépendantes ou de petits cabinets se coordonnent afin de répondre à un appel d'offres pour la mise en œuvre d'une prestation.

Surtout, l'approche en termes de mondes permet de restituer la fluidité et la mobilité interne à cet espace, en conformité avec les usages que les sociologues interactionnistes ont proposé de cette notion (Cefaï, 2015). En effet, les parcours aperçus précédemment attestent de circulations professionnelles multiples et variées, à l'instar de praticiennes indépendantes exerçant dans plusieurs organismes relevant tantôt du service public ou parapublic, tantôt de cabinets privés à but lucratif; mais aussi de cas de praticiennes formées à la psychologie, exerçant en entreprises avant de rejoindre un CIBC par exemple. Ces circulations prennent également sens dans la valorisation de l'expérience professionnelle que l'on a pu repérer dans les discours et réponses des praticiennes enquêtées par entretien et questionnaire.

---

<sup>303</sup> Pour une illustration fine de l'application de cette théorie, voir Couronné (2020) et Juston (2018)

<sup>304</sup> Cet aspect du monde professionnel est particulièrement développé dans le maître-ouvrage qu'Howard Becker consacre aux *Mondes de l'art* (1988).

<sup>305</sup> Les dispositifs de financement tendent à imposer comme seule restriction le fait d'avoir fait son premier bilan au moins cinq années avant de pouvoir en demander un second.

Si le bilan de compétences ne constitue pas l'unique activité de ce monde professionnel, ce que les professionnelles étudiées ont de commun c'est d'abord et avant tout ce dispositif, et la loi attenante, autour desquels se sont agrégées et construites des pratiques, des prestations et dispositifs connexes, des formations certifiantes ou non, des outils et des organismes, ce qui ne va pas sans certains risques :

« Ils sont prestataires bilan de compétences, ce qui fait leur identité et qui est quelque chose qui est très étonnant quoi. C'est un peu comme si un infirmier à l'hôpital machin disait qu'il est infirmier à l'hôpital machin mais pas qu'il est infirmier. Et ça, vraiment, sur les questions de métiers, on réfléchit avec Mayen, Jobert et tous ces gens-là, et avec Florence Osty, on voit bien qu'on a quelque chose qui est étonnant. C'est une construction qui n'est pas un métier en fait. Je passe mon temps à le dire depuis le début : vous êtes dingues ! Vous avez construit votre identité sur une prestation. Si demain l'État, la DGEFP décide de supprimer la prestation ou Macron décide de la filer à Pôle emploi, le problème est réglé du jour au lendemain et ils seront qui à ce moment-là ? Une prestation qui n'existe plus. C'est vraiment étonnant la construction du métier c'est-à-dire que c'est une construction qui n'est pas un métier en fait. C'est une construction qui s'est adossée à une prestation et qui s'est finalement... il y a autant de... C'est Kaufmann qui parle de mosaïque : il y a autant d'identités que de professionnels en fait. Et il n'y a pas... on a beaucoup beaucoup de mal... c'est pour ça que je n'ai jamais voulu faire un collectif de conseillers du bilan parce que c'était la mort. Par contre faire un collectif de professionnels qui s'intéressent à l'accompagnement notamment des transitions professionnelles ça peut avoir plus de sens. » (Entretien avec Jean Simian, ancien conseiller d'orientation professionnelle et scolaire devenu conseiller bilan de compétences puis formateur sur cette prestation avant de fonder un association spécialisée sur les questions d'accompagnement des transitions professionnelles<sup>306</sup>)

Cet extrait atteste effectivement de l'importance du bilan dans la construction identitaire d'une part des praticiennes tout faisant en état de sa fragilité et de sa pluralité. Si c'est ici la notion de transition professionnelle qui est proposée comme structurante des activités gravitant autour du bilan, nous lui préférons celle d'orientation professionnelle qui présente l'intérêt de s'inscrire dans une histoire longue, seule à même de rendre compte de la manière dont les pratiques se sont construites. C'est donc bien plutôt de mondes de l'orientation professionnelle qu'il s'agit<sup>307</sup> que d'un monde du bilan de compétences, bien qu'il en soit un support central. Ainsi, et c'est l'objet du chapitre qui suit, des pratiques d'intervention communes aux mondes de l'orientation tendent à se dégager, confortant une telle approche.

---

<sup>306</sup> C'est notamment dans le cadres des travaux de celle-ci que Jean Simian sollicite et travaille avec les chercheurs et chercheuses citées par lui.

<sup>307</sup> Nous avons préféré parler de « mondes de l'orientation professionnelle » plutôt que de « monde de la formation professionnelle » (Casella, 1999) car si ces deux mondes sont intrinsèquement liés et contigus, comme le donne à voir notamment le premier chapitre de cette thèse, il nous semble cependant que l'orientation ne peut être confondue avec la formation, ne serait-ce que parce qu'elle n'implique pas nécessairement une formation.

## Conclusion

Au terme de cette analyse, se dessine le fait que la mise en pratique du bilan ne prend appui ni sur un groupe professionnel constitué, ni sur une structuration et des organisations professionnelles stables, ni sur une formation ou des méthodes et techniques partagées. Dès lors, il paraît nécessaire d'aller voir du côté des pratiques pour comprendre ce qui se passe dans un bilan, sur quoi les praticiennes prennent appui pour faire le travail et ce que cela produit *in fine*.

Par ailleurs, les mondes de l'orientation ici étudiés disent quelque chose non seulement de la structuration professionnelle des praticiennes du bilan mais aussi de leur rapport à la pratique professionnelle et de leurs représentations du travail. Les modèles mis en exergue dans la première partie de la thèse peuvent nous aider à saisir les tensions qui se font jour dans ces représentations. En effet, nous avons vu que l'approche psychotechnique s'appuyait sur une vision extrêmement statique, fixiste et naturalisante des métiers et des aptitudes, une vision que le modèle productiviste pousse à son paroxysme. Le modèle éducatif met davantage l'accent sur les capacités d'apprentissage et, partant, de mobilité professionnelle et sociale des individus, dans une représentation du travail où la qualification et la formation sont déterminantes de la structure des métiers, qui tend toujours à être somme toute relativement statique. Le modèle actif s'appuie pour sa part sur une représentation extrêmement fluide et dynamique des emplois, renonçant à la notion de métier ou de carrière pour privilégier celles de compétences et de parcours.

Les praticiennes du bilan semblent offrir elles-mêmes une illustration de cette représentation qui se traduit précisément par une l'absence de formation, d'organisation ou même d'identité professionnelle stables et consensuelles. Dès lors, il s'agit de regarder dans quelle mesure cette représentation du travail, de l'emploi et des parcours professionnels, dont on voit qu'elle est nourrie par l'expérience propre des praticiennes et par la construction de rapports singuliers à l'activité et au métier de l'orientation professionnelle, se traduit dans les pratiques effectives de bilan de compétences et les objectifs dont les praticiennes le dotent : comment se pratique « un métier qui n'existe pas » ?

## Deuxième partie

La construction sociale des parcours, des expériences et des qualités professionnelles en pratique(s).



Au gré de son histoire, des dispositifs et des professionnel.les qui l'ont prise en charge, l'orientation professionnelle a pris forme dans différents types d'intervention, dont deux principales : l'évaluation et l'accompagnement. La première provient du modèle psychotechnique, reprise et développée (voire détournée) par le modèle productif. La deuxième est issue du modèle éducatif, amplifiée au sein du modèle actif. On retrouve ainsi d'un côté, une évaluation experte et relativement fixiste des qualités professionnelles – qu'il s'agisse d'aptitudes, de capacités, de compétences ou encore de la personnalité – dans une perspective notamment de mise en correspondance avec des métiers, des emplois et des postes ; de l'autre, un accompagnement plus interactif aux visées davantage transformatives et prenant en compte les souhaits et possibles professionnels subjectifs des individus comme leurs situations, ressources et contraintes personnelles et socio-économiques. Ces deux modes d'intervention et les logiques qu'ils soutiennent se dessinent effectivement dans la définition du bilan de compétences qui, rappelons-le, vise à « permettre aux travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles, leurs aptitudes et leurs motivations afin de déterminer un projet professionnel et, le cas échéant, de formation » (art. L900-2 du Code du travail). Le glissement opéré par cette définition du professionnel au personnel, des aptitudes aux motivations atteste de cette volonté d'articulation des logiques d'évaluation et d'accompagnement. Si cette articulation marque une véritable évolution en matière d'orientation. Elle n'a rien d'évident notamment lorsqu'on considère que malgré son caractère polysémique le terme d'accompagnement tend à opérer une distinction vis-à-vis, entre autres, de l'expertise qui fait de l'individu l'objet relativement passif de l'intervention<sup>308</sup>.

Dès lors, combiner évaluation et accompagnement comme le propose le bilan de compétences, implique la résolution d'une tension entre une approche experte ne requérant guère plus de l'individu qu'il accepte de s'y soumettre, et une logique active impliquant de restituer à cet individu son autonomie, et se faisant, sa responsabilité dans la prise en charge de soi. Cette

---

<sup>308</sup> La polysémie du terme d'accompagnement a été régulièrement mise en évidence (Astier, 2015 ; Balzani et al., 2008) afin de déconstruire les principes et pratiques qui lui donnent forme et pouvant relever parfois davantage du suivi, du conseil, du tutorat voire de l'expertise notamment sur autrui (Lima, 2013) dont cette notion se veut pourtant se détacher en lien notamment avec la promotion de la notion d'autonomie. En effet, comme l'indique les auteurs du rapport « L'accompagnement vers l'emploi. Acteurs, pratiques, dynamiques » commandité par la DARES, « l'accompagnement se distinguerait des autres termes en ce sens qu'il fonde une relation contractuelle (qui n'implique pas nécessairement un contrat effectif, mais relève d'un contrat "informel" ou "moral"), qui "suppose au départ un libre arbitre des futurs partenaires (et) qui débouche sur une relation volontaire où la place et le rôle de chacun, comme l'objet de la relation et sa durée sont clairement définis. " (Barreyre J.Y et alii, 1995, p. 18). L'accompagnement serait censé annihiler tout effet de dépendance, s'opposer à une prise en charge contrainte des individus, synonyme d'assistantat. Nous aurions affaire à des agents non pas passifs, mais à des agents actifs de leur insertion, aidés pour cela par des accompagnateurs munis de techniques et disposant d'outils aptes à développer les ressources et solliciter les compétences des accompagnés. » (Balzani et al., 2008, p. 16).

tension, diversement résolue au travers des différents modèles d'orientation prévalant selon les périodes et les actrices et acteurs dominants les mondes de l'orientation, n'en est pas moins permanente depuis les origines de l'activité et fait écho aux conceptions de la structure sociale et productive qui prédominent à un moment donné. Effectivement, le travail d'orientation diffère si l'on considère cette structure comme relativement statique ou au contraire comme dynamique, autorisant dès lors une marge d'action supérieure en termes de mobilité socio-professionnelle. La structuration professionnelle propre des praticiennes de l'orientation professionnelle étudiée dans le chapitre précédant atteste d'un certain dynamisme en la matière et du caractère itératif de la construction de leurs parcours, de leurs expériences professionnelles et de formation, ce qui *a priori* contribue également à façonner leurs représentations et leurs pratiques d'orientation en cohérence avec l'idée de flexibilité du travail et de l'emploi qui s'est imposée depuis une trentaine d'année maintenant (Lavitry, 2015 ; Zimmermann, 2011). C'est bien cet enjeu qui est au cœur de cette partie : de quelle manière le bilan de compétences, en tant que dispositif s'inscrivant dans une histoire – celle de l'orientation –, dans un cadrage socio-politique, – celui de la promotion d'un individu acteur de son parcours –, et dans un monde consacrant l'idée de mobilité et de subjectivité des choix professionnels – celui des praticiennes de l'orientation –, participe-t-il à la construction sociale des parcours et des qualités professionnelles des travailleurs et travailleuses qui le sollicitent ? Comment parvient-il, en pratique, à concilier les enjeux ayant traits aux désirs professionnels individuels, aux attentes et contraintes du marché du travail, et aux aspirations de mobilité sociale notamment promues par les politiques de formation et d'orientation tout au long de la vie ?

L'introduction dans la loi sur le bilan de compétences du terme de *motivation* dessine une première piste de résolution de ces questions. En effet, cette notion induit précisément que le travail ne relève pas de la simple application d'aptitudes et de savoir-faire que l'on pourrait mettre en adéquation avec la structure des emplois, mais bien d'une *action motivée* au double sens du mot, soit en termes de stimulation mais aussi de justification. Ainsi, dans sa première acception, la notion de motivation implique une centration sur la subjectivité individuelle en cela que les sources de motivation seraient non seulement variables d'une personne à l'autre, mais également à rechercher en elle-même au nom du fait que « la motivation déclenche l'activité, l'oriente vers certains buts et prolonge l'action, jusqu'à ce que ces buts soient atteints » (Lévy-Leboyer, 1984, p. 50)<sup>309</sup>. Dans son deuxième sens, la motivation renvoie

---

<sup>309</sup> *La crise des motivations* à laquelle la psychologue Claude Lévy-Leboyer consacre un ouvrage, se traduit notamment, selon elle, dans une aspiration à la baisse du temps de travail et à l'investissement d'activités hors travail, celui-ci perdant de sa valeur sociale. Cette réflexion n'est pas sans rappeler le débat sur la fin du travail qui

davantage à une forme de justification de l'action – un *motif* – ce qui suggère que toutes les formes de motivations comme de projets qui en découlent ne se valent pas et se doivent d'être justifiés pour être portés à l'issue de la prestation. Cette terminologie de la motivation appliquée au bilan suggère donc que le projet professionnel déterminé en prestation soit à la fois *motivant* et *motivé*. Ainsi, ce seul terme de motivation, par le double sens qu'il implique, et par l'innovation qu'il introduit dans les pratiques d'orientation<sup>310</sup> en focalisant notamment l'attention sur la subjectivité et sur l'action – qu'il s'agisse de justifier une action passée ou de stimuler une action future –, résume l'ambition d'une telle prestation : mettre l'individu en action en conciliant ses attentes propres et les possibles professionnels en termes d'emploi, de travail et de formation afin de s'assurer de son engagement subjectif et de son adaptation aux exigences qui lui sont faites de manière directe (par un.e recruteur.se ou son employeur.se), ou indirecte (par le marché).

Un autre élément justifie l'articulation entre évaluation et accompagnement en orientation : le public-cible du bilan. Celui-ci offre un point de distinction entre le bilan de compétences et les autres dispositifs d'orientation professionnelle antérieurs mais aussi vis-à-vis de nombre de politiques publiques d'accompagnement et d'insertion socio-professionnelle. En effet, il est l'un des tout premiers dispositifs d'action publique à s'adresser à des travailleur.ses en emploi, salarié.es pour l'essentiel, en cours de vie active, afin de leur permettre de réfléchir à l'orientation qu'ils souhaitent donner à la suite de celle-ci, dans une logique que nous avons qualifié d'activation préventive (cf. chapitre 2). À côté de dispositifs d'évaluation déployés par certaines entreprises, les concepteurs et conceptrices du bilan de compétences voulaient effectivement permettre aux travailleuses et travailleurs de reprendre la main sur leurs parcours, ce qui implique une intervention davantage appuyée sur l'accompagnement que sur une autre forme d'évaluation peu encline à susciter l'autonomie.

---

surgit une dizaine d'années plus tard (Méda, 1995 ; Rifkin, 1994) bien qu'ici Claude Lévy-Leboyer déplore le surgissement d'une certaine démotivation au travail qu'elle attribue à une forme de préservation de soi par détachement en situation de crise de l'emploi fragilisant les travailleurs et travailleuses. Surtout, elle pointe, en conclusion, les risques de creusement des inégalités que cette crise des motivations au travail susciterait : « La remise en cause de la motivation au travail et de la valeur qui lui est accordée risque de représenter, dans un proche avenir, plus qu'une des nombreuses différences entre individus, un réel axe d'opposition entre les groupes socio-professionnels, donc la menace de fractures sociales et culturelles profondes » (Lévy-Leboyer, 1984, p. 133). Cette analyse fait cette fois écho à ce que Robert Castel identifie comme une nouvelle question sociale (2014), une question sociale qui avait déjà suscitée en son temps de développement de la psychotechnique (cf. chapitre 1).

<sup>310</sup> Comme le signalait Bernard Liétard, au cours d'un extrait cité précédemment : « On a commencé un peu comme ça [...], et le bilan avec cette définition : identifier les compétences, aptitudes – alors aptitudes ça c'est le conseil d'État qui l'a ramené, nous on ne l'avait pas mis, mais ils y ont tenu. Moi je trouvais ça un peu fixe mais bon tant pis. Et les motivations ! Surtout ! Parce que c'était le seul créneau où on pouvait faire quelque chose sans indisposer les autres. » (Bernard Liétard, entretien, 16 février 2018)

Or, comme l'indique Jean-Pierre Boutinet (2011), en s'ouvrant sur un public en cours de vie active, la formation et l'orientation professionnelle ont posé pour la première fois la question du sens et du devenir de la vie adulte prise dans sa globalité. En effet cette dernière « n'était [jusque-là] abordée que de façon anecdotique ou sectorielle par la famille, le travail, la santé ou de façon comparative au regard de la situation faite à l'enfant » (Boutinet, 2011, p. 189). Si la question de l'histoire personnelle, des attentes et du sens qu'on donne à ses activités ne se posait guère en matière d'orientation professionnelle des jeunes, elle surgit nécessairement quand il s'agit d'adultes dont les choix professionnels s'inscrivent dans des expériences vécues ainsi que dans des contraintes et des attentes personnelles qui conditionnent ces choix. La formation et surtout l'orientation professionnelle ont donc été pionnières dans le développement de questions et de pratiques biographiques, ce qui n'est pas étranger non plus aux liens entretenus entre ces objets et les développements de la psychologie. En effet, le bilan de compétences – à l'origine bilan d'expériences personnelles et professionnelles –, implique dans sa dénomination même qu'un retour soit fait sur son parcours, ses expériences et ses compétences. Si l'orientation éducative la première a accordé un intérêt aux goûts et représentations professionnelles des jeunes en fin de scolarité obligatoire, le bilan de compétences, en s'adressant à des adultes en cours de vie active donne toute sa dimension à l'aspect biographique de l'orientation.

Théorisant l'institutionnalisation du cours de vie, Martin Kohli (1986) a montré que les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ont été marqués par un double mouvement d'abord de standardisation et de sécurisation du cours de vie, puis d'individualisation biographique<sup>311</sup>. D'un côté, une forme de séquençage biographique s'est opérée, en lien notamment avec le développement de la société salariale suscitant un découpage de la vie en trois temps : enfance et jeunesse, vie active puis retraite. Sur ces fondements, l'État social a contribué à distinguer des normes d'âge, juridiques et sociales (âge de scolarisation obligatoire, de la majorité civile et sexuelle, du premier enfant, du mariage...) auxquelles renvoient des politiques sociales spécifiques (minima sociaux<sup>312</sup>, pré-retraite...). Cette « chronologisation » institue par la même des trajectoires types et autorise une certaine prévisibilité de celles-ci en les sécurisant.

---

<sup>311</sup> « Par "institutionnalisation du cours de vie", je désigne une unité contradictoire revêtant trois dimensions. La première est celle de la chronologie : il y a une normalisation (ou standardisation) du cours de vie dans le sens de l'évolution d'une séquence chronologique, avec des étapes bien définies. La seconde, est celle de la continuité : avec la création d'une vie prévisible et avec une mesure de sécurité (aussi au sens matériel). La troisième concerne la biographie propre : il s'agit de la genèse d'un code de développement personnel, de croissance (personal growth) – code qui dit que la vie est un projet personnel, et qu'il faut décider soi-même. » (Kohli, 1989, p. 1)

<sup>312</sup> Ainsi quand pour bénéficier du Revenu de solidarité active (RSA) il faut être âgé de 25 ans ou plus, la Garantie jeunes expérimentée à partir de 2013, propose, elle, une allocation aux jeunes âgés de 16 à 25 ans.

De l'autre côté, l'individualisation a conduit elle « à la création d'individus au sens moderne, c'est-à-dire la libération, ou le relâchement des sujets, des liens de famille et de localité » (Kohli, 1989, p. 2). Et Kohli d'ajouter, dans une perspective correspondant davantage à ce que Durkheim (2013 [1893]) qualifie d'*individuation*, qu'« il est important de voir que c'est un processus structural, non pas une dissolution du tissu social mais une transformation dans laquelle les individus deviennent les unités de base du tissu social. » (Kohli, 1989, p. 2). Or, de la même manière que Durkheim (1975 [1888]) montrait que la famille moderne est tout à la fois plus publique, faisant l'objet d'interventions de la sphère publique notamment *via* les politiques sociales, scolaires et familiales, et plus privée, se recentrant sur le couple et les enfants et développant des liens intimes privilégiés, Martin Kohli affirme que l'institutionnalisation du cours de vie implique une croissance des formes d'intervention externes et publiques sur celui-ci favorisant l'émergence d'un individu acteur de sa vie et de ses choix, tout en en référant à la subjectivité personnelle et aux expériences privées. Il en va ainsi, pour le sujet qui nous occupe, du « droit de choisir son métier [qui] a comme fonction de mobiliser des motifs personnels au-delà de la faim, des contraintes et de l'obéissance – des motifs donc qui reposent sur une prise en charge de l'individu par lui-même » (Kohli, 1989, p. 4). Ainsi, comme le note René Lévy, ce mouvement d'individualisation dont Kohli date l'émergence aux années 1960, « s'exprime par la diversification des parcours entre les transitions standardisées [...] et par la biographisation » (Levy, 2001, p. 4).

« Ce néologisme signifie le fait que progressivement, les parcours de vie sont interprétés culturellement comme résultants de projets biographiques personnels et de leur mise en œuvre [...]. Cette évolution correspond à une véritable invention sociale de la responsabilité individuelle en matière biographique. On n'est plus intégré à la société en tant que membre d'une famille, d'une localité, d'une catégorie professionnelle, mais en tant que personne individuelle » (*ibid.*)

Avec Kohli, Lévy montre que ces mouvements de standardisation et d'individualisation biographiques ne sont « contradictoires qu'en apparence : les parcours se diversifient à certains égards et ils sont culturellement interprétés comme étant avant tout individuels – tout en demeurant, à certains égards, fortement structurés par une régulation sociale [...] médiatisée par des acteurs, tantôt personnellement concernés sans compétences institutionnelles, tantôt professionnels de passages biographiques » (Lévy R., 2001, p.4). Ce faisant, c'est tout un programme de recherche qui en découle, invitant à s'interroger sur l'activité et le rôle de ces professionnels de l'intervention biographique participant à l'orientation comme à l'interprétation de ces parcours qui, loin d'être aussi singuliers et individuels qu'il n'y paraît,

demeurent en partie institutionnellement construits. C'est ce dont témoigne la montée en charge du thème de la « sécurisation de l'emploi et des parcours professionnels » dans laquelle s'inscrit le bilan de compétences.

C'est bien dans ce programme de recherche que s'inscrit notre travail. Dès lors, les pages qui suivent s'attachent à décortiquer et analyser le travail mené par ces « professionnels des passages biographiques » que sont les praticiennes du bilan de compétences dont les parcours propres attestent précisément de ce double mouvement de diversification et d'interprétation individuelle des choix et expériences professionnelles comme de formation, d'une part ; et d'autre part, du maintien d'une forme de structuration sociale et professionnelle bien que relativement souple – ce que traduit la notion de monde professionnel. Cette contiguïté entre individualisation et standardisation se lit d'ailleurs dans la tension identifiée plus haut entre ces deux modes d'intervention que le bilan propose d'articuler – l'évaluation et l'accompagnement – et que nous allons explorer plus avant afin d'identifier les conditions et pratiques de construction sociale des parcours et des compétences.

Pour ce faire, nous analyserons, dans le quatrième chapitre de la thèse, les buts et principes que les praticiennes fixent à leur intervention ainsi que les attentes formulées par les travailleuses et travailleurs qui sollicitent le dispositif. Il s'agira ainsi de regarder la manière dont les objectifs dessinés par les concepteurs et conceptrices du bilan de compétences sont façonnés par ses usage(r)s. C'est donc tout particulièrement sur la phase préliminaire du bilan et d'« analyse de la demande » que nous porterons l'attention afin de mettre au jour le travail de traduction dont cette dernière fait l'objet. De cette traduction découle, nous le verrons, une mise au travail d'autrui sur lui-même dans une perspective d'activation préventive.

Au travers du cinquième chapitre, nous verrons que pour répondre aux objectifs fixés en phase préliminaire, le bilan de compétences prend appui sur tout un dispositif sociotechnique qui lui donne forme en retour, une forme marquée par la combinaison d'outil d'évaluation des aptitudes, des intérêts et des motivations des travailleurs et travailleuses et de méthodes d'accompagnement à la relecture de son parcours. Procédant à tout un travail de connaissance de soi, le bilan de compétence participe ainsi à une (re)mise en forme de soi et de son parcours visant *in fine* à redonner de la cohérence et de la continuité aux différentes expériences vécues par l'individu, ce dans un objectif de réappropriation de ses « choix » et de remotivation.

Enfin, dans le sixième et dernier chapitre de la thèse traitera de la valorisation – symbolique et économique – des qualités professionnelles des travailleurs et travailleuses en vue de leur réinvestissement dans l'emploi et le travail, ce au travers notamment de la construction de

projets professionnels. Nous mettrons ainsi au jour la confrontation de logiques de singularisation et normalisation que tente de concilier le bilan au travers notamment de la promotion d'une logique motivationnelle. Cependant, nous verrons que cette dernière n'en est pas moins prise dans les réalités sociales des individus qu'elle tente de dépasser, réalités qui conditionnent simultanément leurs expériences passées, les qualités issues de ces expériences et l'espace des possibles professionnels.

L'analyse proposée dans les trois chapitres qui suivent s'appuie centralement sur l'enquête ethnographique que nous avons réalisée sur deux terrains composés par deux Centres interinstitutionnels de bilan de compétences présentés ci-dessous. Ceux-ci ont permis de recueillir différents matériaux grâce à l'observation de séances de bilan de compétences, à des entretiens et des échanges informels avec les praticiennes des centres observés et au recueil de différents documents (données administratives, outils utilisés, synthèses de bilan de compétences). Nous mobiliserons aussi, bien que plus rarement, d'autres données issues du questionnaire que présenté précédemment et d'entretiens avec des acteurs et actrices institutionnelles.

*ENCADRÉ 15 : UNE ETHNOGRAPHIE DE DEUX CIBC. PRÉSENTATION DES TERRAINS D'ENQUÊTE*

S'ils ne recouvrent pas ni ne représentent l'ensemble des pratiques de bilan de compétences, l'intérêt d'une focalisation sur les CIBC est de s'intéresser à un ensemble de pratiques et d'outils de mise en œuvre de la prestation relativement stabilisé et forgé de longue date. Que ce soit par leur histoire (cf. chapitre 2) ou par leur positionnement dans le monde de l'orientation professionnelle (cf. chapitre 3), les CIBC apparaissent comme des prestataires emblématiques du dispositif et donc comme un point d'entrée pertinent pour en observer sa mise en pratique. Le réseau des CIBC est sans doute l'un des mieux ancré dans le quasi-marché du bilan de compétences, la prestation éponyme de ces organismes demeurant l'une des principales en temps consacré comme en chiffre d'affaire, permettant également une certaine stabilité des équipes en place et une communauté de pratiques, d'outils et d'approches, malgré des variations notables.

Les CIBC donne également à voir un contexte d'exercice du bilan fournissant des ressources professionnelles plus nombreuses qu'ailleurs : contrats plus stables, accès à de nombreux outils et à la formation de ses praticiennes, présence d'une fédération limitant la diversité des pratiques, identité et marque reconnue.

Nous avons donc mené une enquête ethnographique entre 2014 à 2017 auprès de deux CIBC créés à l'issue de la loi sur le bilan de compétences imposant la généralisation du dispositif par la création d'un centre CIBC par département.

Le CIBC de Roquevans est situé dans l'une des principales métropoles française, comptant donc un nombre important de concurrents sur la prestation<sup>313</sup>. Le CIBC est composé de sept praticiennes, dont l'une est également directrice, et deux secrétaires administratives, auxquelles s'ajoutent cinq praticiennes sous-traitantes (quatre femmes et un homme) intervenant majoritairement sur d'autres prestations que le bilan de compétences. Les praticiennes travaillent principalement sur un site, mais se déplacent également sur le département, dans d'autres structures (para)publiques. Quatre d'entre elles sont psychologues de formation (deux cliniciennes, une du travail, une de l'orientation) et ont quasiment toujours exercé en bilan ou sur des prestations proches. Les trois autres, non psychologues, ont vécu des reconversions après 10 à 15 ans de carrière dans leurs anciens métiers : deux dans des services RH, l'une comme responsable de formation, l'autre en développement d'activités et recrutement, et une a été professeur de sport. Presque toutes sont en CDI mais aucune n'est à temps plein, allant de 20 à 80%. Enfin, s'il se situe dans un département dont le revenu par habitant dépasse la moyenne nationale, quand le taux de chômage lui est inférieur, le CIBC de Roquevans privilégie, dès son origine, la prise en charge de personnes ayant un faible niveau de qualification (inférieur à bac+2) et/ou souffrant de problèmes de santé et de handicap, en plein dans orientations actuelles des financements de la formation professionnelle continue.

Le CIBC de Chavagne se situe lui dans une zone plus rurale, dont la densité urbaine est nettement inférieure à la moyenne nationale, le taux de chômage y étant également plus faible. L'activité y est plus agricole et industrielle que sur le territoire de Roquevans. Le CIBC de Chavagne est aujourd'hui à la tête d'un réseau de cinq centres installés dans trois départements de la même région, certains salarié.es travaillant sur plusieurs sites. Nous avons réalisé des observations dans deux d'entre eux, se situant dans les deux villes principales de deux départements contigus, où la concurrence sur le bilan de compétences est très limitée. L'un des deux est au cœur de ce réseau régional dont il concentre les fonctions supports (direction, comptabilité, administration, commercial). Il compte douze salarié.es dont quatre praticiennes de bilan (un homme et trois femmes) et un conseiller VAE. L'autre site se compose lui d'une praticienne de bilan également directrice, d'une conseillère bilan et VAE en CDI, d'un praticien en CDD n'intervenant que sur le bilan et d'une praticienne sous-traitante. En tout, sur les deux sites, quatre praticiennes sont psychologues (deux cliniciennes, deux du travail, dont une après une première carrière de juriste) auxquelles s'ajoutent deux titulaires de master en accompagnement et ingénierie de formation, et un éducateur spécialisé en reconversion embauché suite au suivi d'une autre prestation d'accompagnement au sein du CIBC mais n'ayant pas vocation à y rester. Enfin, d'après les statistiques du centre, son public est plutôt féminin (68 %), en première partie de carrière (70 % entre 26 et 45 ans)

---

<sup>313</sup> Sur la base d'une enquête auprès de « bénéficiaires » de bilan réalisée par le FONGECIF Auvergne, Christelle Chaudron et Sylvain Lacaille notent effectivement que « si le choix se porte majoritairement sur les CIBC (80 %) dans les zones où existe une offre restreinte de prestataires, ils ne sont choisis que par 20 % des salariés là où l'offre est plus diversifiée » (Chaudron & Lacaille, 2012, p. 95).



se situant pour l'essentiel entre les niveaux III (bac+2) et V (CAP-BEP), majoritairement employé (57%) ou ouvrier (12 %).

Les CIBC de Chavagne et Roquevans ont tous deux le statut d'association et sont agréés par le FONGECIF (comme 250 autres structures dans la région de Roquevans, et 24 dans la région de Chavagne), et labellisés « qualité CIBC » par la FNCIBC, leur reconnaissant ainsi une certaine exemplarité de leur pratique et du respect de la charte éthique de la fédération qui met en avant une démarche de service public. Enfin, les profils des conseillers des deux CIBC montrent que ces équipes s'appuient sur une certaine diversité, mais avec une majorité de psychologues. Ceux n'ayant pas suivi de cursus en la matière ont régulièrement fait de courtes formations à l'usage de tests psychométriques.

## Chapitre 4 – Un dispositif façonné par ses usage(r)s. De la définition de projet professionnel à la mise au travail d'autrui sur lui-même

Au terme de la seconde partie, nous avons vu que les praticiennes du bilan, par leurs parcours, leur rapport à la « profession » et au dispositif de bilan de compétences, se présentent comme une forme d'incarnation du modèle actif d'orientation professionnelle. Celui-ci repose sur une représentation dynamique et relativement souple du système productif et de la structure professionnelle au sein desquels les parcours comme la professionnalisation se construiraient au gré des expériences personnelles et professionnelles. Nous nous demandions alors comment s'exerçait un métier – praticienne de bilan de compétences – qui n'existe pas véritablement eu égard à la pluralité des rapports au dispositif, à la multi-activité des professionnelles qui interviennent simultanément sur d'autres prestations voire dans d'autres emplois, à la variété des contextes et des conditions d'exercice et enfin à la relative absence de professionnalisation partagée en termes de formation et de structuration professionnelle. Nous l'avons vu, plus qu'un métier, le bilan de compétences est un dispositif s'inscrivant dans un monde professionnel, celui de l'orientation. Dès lors, ceci nous conduit à interroger la manière dont les praticiennes se représentent les finalités du dispositif, dont elles s'approprient et façonnent les objectifs et principes d'intervention dessinés par le cahier des charges du bilan de compétences. Dans quelle mesure le contexte socio-économique qui enserme le dispositif, ainsi que les demandes qui lui sont faites par les personnes y recourant, influencent ces pratiques et représentations ?

Pour y répondre, un retour sur les objectifs institutionnels attribués au bilan de compétences s'avère nécessaire afin de mettre en lumière la manière dont ces finalités sont élaborées par les praticiennes au gré de l'expérience, des cas en présence et de l'environnement socio-économique dans lequel l'intervention prend place et qui en influe potentiellement les attendus et les possibles. Ces objectifs initiaux sont, pour rappel, les suivants :

« Le bilan de compétences doit permettre d'analyser ses compétences professionnelles et personnelles, ses aptitudes et ses motivations afin de déterminer un projet professionnel et, le cas échéant, de formation » (article L. 900-2 du code du Travail)

Or, si cette définition n'est jamais tombée en désuétude, elle n'en a pas moins subi des inflexions qui pour mineures qu'elles paraissent, ont conduit à entretenir un certain trouble. On se souvient de Jean Simian, ancien praticien bilan, désormais formateur et animateur au niveau institutionnel des réflexions sur l'accompagnement des transitions, qui concluait à l'inexistence du métier de praticien.ne de bilan (cf. chapitre 3, 3.2.2). Par ailleurs, il relevait qu'« il y a une ambiguïté notionnelle presque philosophique dans le texte de loi lui-même puisque le texte dit "analyser afin de" et on n'a jamais su très précisément ce qu'était la finalité en fait » (Entretien). Si la loi semble pourtant claire sur la finalité – « déterminer un projet professionnel et, le cas échéant, de formation » – un flou demeure effectivement sur la finalité même de ce projet. En effet, à côté de la définition générale du bilan de compétences telle qu'énoncée par la loi de 1991 et systématiquement reprise depuis, le législateur a fait paraître une circulaire datée du 19 mars 1993 en précisant davantage les finalités et le contenu. Nous l'avons vu dans le chapitre 2 (paragr. 3.2.1), cette circulaire vise en effet à cadrer d'un peu plus près les premières pratiques de bilan qui se développent alors. Sur le fond, la circulaire affine la définition du dispositif mais surtout procède à une sorte de dédoublement des objectifs :

« Un bilan de compétences, organisé en **trois phases successives**, doit permettre à une personne de faire l'analyse puis la synthèse, notamment en regard de ses expériences personnelles et professionnelles, de ses **ressources mobilisables** dans un **projet professionnel, le cas échéant un projet de formation**, cohérent, finalisé et adapté. Par la confrontation entre son environnement professionnel (contexte de l'entreprise ou examen global du marché de l'emploi) et ses caractéristiques personnelles, l'intéressé doit dans ces circonstances être en situation d'organiser ses **priorités professionnelles**, de mieux utiliser ses atouts dans des choix de carrière, donc **de gérer au mieux ses ressources personnelles**. » (circulaire DFP n°93-13 du 19 mars 1993 relative au bilan de compétences, p.8)<sup>314</sup>

Cet extrait conforte la définition originelle du dispositif tout en insistant sur la nécessité d'un projet « cohérent, finalisé et adapté » en regard notamment du travail et de l'emploi mais aussi des « ressources » et des « priorités » propres de l'individu. Ce faisant, la circulaire ajoute au premier objectif – la détermination d'un projet professionnel et de formation s'il y a lieu – un second relevant de l'acquisition d'une capacité à « organiser ses priorités », à « mieux utiliser ses atouts dans des choix de carrière » et à « gérer au mieux ses ressources personnelles ». Si ces éléments sont recensés sur le mode du complément d'information quant aux finalités du bilan, ils n'en participent pas moins selon nous d'une approche qui ne correspond pas exactement ni uniquement à la définition de projet. En effet, ils relèvent de ce que les textes

---

<sup>314</sup> Surligné dans le texte original

européens définiront quelques années plus tard sous le terme de « compétence à s'orienter » (Résolution du Conseil de l'union Européenne relative à l'orientation tout au long de la vie, 21 novembre 2008). Celle-ci s'inscrit pleinement dans la perspective des mots d'ordre qui guident les politiques d'orientation professionnelle depuis près de trente années : la formation d'un individu qui soit l'acteur autonome et responsable de ses choix et de la sécurisation de son parcours professionnel. La logique compétence associée au dispositif implique d'ailleurs que de ces choix et de ce parcours découlent des acquis accumulés au gré des expériences personnelles et professionnelles de l'individu qu'il doit être en capacité de réinvestir, de manière circulaire dans les « choix de carrière » qu'il est amené à faire. Par cet ajout, la circulaire de 1993 nous semble donc inscrire pleinement le dispositif dans le modèle actif d'orientation professionnelle dessiné plus tôt et plus particulièrement dans une logique d'activation préventive. À la démarche d'accompagnement à la définition d'un projet est ainsi ajoutée une perspective d'accompagnement à l'intégration de la démarche projet.

Cette double finalité du bilan de compétences interroge quant à sa lisibilité et à son appropriation par ses premières usagères, les praticiennes, chargées de traduire le dispositif en actes professionnels. Dès lors, en quoi consiste concrètement l'accompagnement proposé et quelle en est la finalité ? Dans leur analyse du *Nouvel esprit du capitalisme*, Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999) attestent de l'émergence d'une « cité par projet » consacrant une organisation flexible et réticulaire caractéristique de la période ouverte à la fin des années 1970 par la hausse du chômage et le renouvellement des pratiques managériales. Dans cette cité, la grandeur d'un individu se mesure à sa capacité à développer des projets et à s'y investir, mais aussi à passer de projet en projet. Et Jean-Pierre Boutinet d'ajouter que le paradigme du projet est porteur de logiques de rationalisation et d'anticipation du temps promulguant une « culture volontariste » basée sur l'action (Boutinet, 2012, p. 21 [1999])<sup>315</sup>. Le *Guide-Repère pour la création et le développement d'un CIBC* publié en 1990 ne dit pas autre chose : « moins qu'un

---

<sup>315</sup> Au terme de l'analyse anthropologique du projet qu'il propose, Jean-Pierre Boutinet dessine quatre dimensions du projet « qui semblent traverser tant les usages que les essais de théorisation du projet : quatre dimensions qui expriment quatre préoccupations dominantes : - une dimension d'inspiration vitale ; - une dimension à connotation culturelle ; - une dimension plus psychologique et existentielle, - une dimension méthodologique à référence pragmatique. Ces quatre dimensions permettent de rendre compte du projet en constituant des clés de compréhension qui constamment s'entrecroisent ; ces clés jamais totalement isolables les unes des autres prennent une importance relative selon des pondérations qui tiennent à chaque situation de référence » (Boutinet, 2012, p. 294-296 [1999]). La première dimension renvoie ainsi à l'idée d'une nécessaire orientation de la vie « en direction de ce qu'elle n'est pas encore » (*ibid.*). La seconde dimension repose sur une valorisation culturelle des dimensions opératoires et anticipatrices de l'existence. Les deux dimensions qui suivent, plus transparentes, renvoient l'une un impératif de sens et de conscientisation, l'autre à une théorie de l'action. Le bilan de compétences illustre la conjugaison de ces quatre dimensions, en tout cas dans ses objectifs puisque nous verrons que la dimension psychologique et existentielle tend rapidement à prendre le pas au gré de la mise en pratiques du dispositif et de son appropriation par ses usagères, qu'elle soient professionnelles du bilan ou destinataires finales de la prestation.

instrument de traitement social de plus, les CIBC se veulent, en effet, un moyen de gestion préventif des itinéraires » (Michelli et al., 1990, p. 10). C'est bien dans cette logique que peut être lue l'introduction d'un second objectif du bilan. Si l'on suit cette perspective, le bilan viserait moins la définition d'un projet que le développement d'une *compétence* à faire des projets, à anticiper, à « rebondir » et appréhender positivement le changement ; ce, en fonction de facteurs non pas tant exogènes s'imposant à lui (licenciement, refus de promotion ou d'évolution professionnelle, contraintes économiques...) mais sur la base de facteurs endogènes que sont les motivations, les priorités, les choix et les ressources personnelles. Un « bon » projet doit alors être personnalisé et adapté c'est-à-dire tenir compte du contexte professionnel et personnel, étant entendu que la conciliation de ces deux ordres de choses est seule à même de permettre la mise en action et le changement. En cela, le projet semble être moins un idéal en lui-même qu'un artefact de l'idéologie de la mobilité et du modèle actif d'orientation professionnelle.

Cependant, l'énonciation de ce double objectif, s'il répond indéniablement à une logique de mobilité consacrant l'idée d'un individu acteur de son parcours, n'en trouble pas moins l'appréhension de ce qui est fait en bilan : construire et faire valider un projet professionnel n'est pas équivalent au fait de faire l'apprentissage d'une compétence à s'orienter. Ces deux objectifs requièrent un travail et une méthodologie que l'on peut légitimement penser différentes. L'ajout d'un second objectif introduit donc une ambiguïté et interroge sur l'objet même du bilan : est-ce le projet ou l'individu ? La circulaire citée plus haut semble combiner les deux perspectives. Mais cette combinaison est-elle véritablement tenable ou ne conduit-elle pas plutôt, en pratique, à la substitution d'un des deux objectifs à l'autre ?

En somme, nous pouvons faire l'hypothèse que le bilan de compétences viserait davantage à façonner les travailleurs et travailleuses et à les adapter à ce nouvel esprit du capitalisme décrit par Boltanski et Chiapello, lui donnant consistance par contrecoup. Tester cette hypothèse suppose de rendre compte des représentations et des usages par les praticiennes de principes de travail commun qui ont émergé au fil des années, et ce en dépit ou grâce à ce cadre relativement flottant dans ses objectifs. Par-delà la diversité et la variation des pratiques qui ont été constatées et sont régulièrement soulignées par les actrices et acteurs professionnels comme institutionnels, des conceptions communes dans les finalités attribuées au dispositif en ont effectivement dessiné les contours et les usages, participant d'un *projet* de société qui le dépasse. C'est bien ceux-ci que nous souhaitons mettre au jour.

Pour ce faire nous nous appuyerons d'une part sur le questionnaire précédemment présenté et sur les entretiens réalisés avec les praticiennes afin d'interroger leurs représentations des finalités de leur activité, de ses évolutions et des motifs du recours au dispositif. Ensuite, nous nous intéresserons à la première étape du bilan de compétences, l'entretien préliminaire, afin de mettre au jour la manière dont sont construites *in situ* les attentes des demandeurs et demandeuses de bilan. Cette opération constitue en effet une phase spécifique du bilan de compétences qui, pour rappel, « a pour objet de confirmer l'engagement de l'agent dans sa démarche ; de définir et d'analyser la nature de ses besoins ; de l'informer des conditions de déroulement du bilan de compétences ainsi que des méthodes et techniques utilisées »<sup>316</sup>. C'est donc d'abord sur cette phase préliminaire que nous nous pencherons, afin notamment de mettre en regard les objectifs propres du dispositif tels que dessinés par les praticiennes et le traitement des attentes formulées par le public du bilan.

Il s'agit donc de montrer dans un premier temps comment les objectifs du bilan de compétences sont modelés par les représentations et parcours des praticiennes, par le contexte de mise en œuvre du dispositif et par les attentes des publics auxquelles les praticiennes font face. Dans un second temps, nous regarderons la manière dont s'opère en pratique le travail sur les demandes de bilan et comment les désirs de changement de métier sont retravaillés par un double principe de réalité, celle de la personne elle-même, et celle du travail et du marché de l'emploi. Ceci nous permettra de mettre au jour la manière dont le travail mené en bilan conduit d'une part à modérer et à temporiser les attentes de changement de travailleurs et travailleuses au nom d'une nécessaire mise au travail d'autrui sur lui-même afin de déterminer précisément ses besoins, ses attentes et ses possibles. Or, cette mise au travail de soi sur soi s'avère, nous le verrons, située dans le temps et dans le cours de vie, et semble attester de l'émergence d'un cycle de réorientation du sens travail comme étape incontournable du cours de vie personnelle et professionnelle.

---

<sup>316</sup> La circulaire de 1993 précise : « la phase préliminaire doit conduire le bénéficiaire à préciser et analyser les besoins, de telle sorte qu'il s'engage dans cette démarche avec discernement. Menée de façon individuelle, cette étape de la prestation doit lui permettre de le cas échéant de mieux appréhender le contexte professionnel propre à sa situation. Il doit être à ce moment du bilan de compétences rigoureusement informé des méthodes et des techniques qui lui seront proposées, ainsi que des principes d'utilisation des conclusions qu'il en retirera. » (circulaire DFP n°93-13 du 19 mars 1993 relative au bilan de compétences, p.8)

# 1 De la projection professionnelle au travail sur soi : travailler sur un projet et/ou sur autrui ? Finalités et usages du bilan de compétences

Aux définitions législatives du bilan de compétences dont nous avons esquissé l'exégèse<sup>317</sup> s'ajoutent également les présentations qui en sont faites par les organismes prestataires eux-mêmes, lesquelles sont plus directement accessibles au public de bilan de compétences et travaillent donc de fait les attentes que les demandeurs et demandeuses de bilan de compétences lui assignent. Ainsi, le site internet de la Fédération nationale des Centres interinstitutionnels de bilan de compétences indique :

« Le bilan de compétences est une démarche d'orientation réglementée par un texte du code du travail qui a pour objectif de permettre à une personne de :

- Identifier et valoriser ses compétences personnelles et professionnelles
- Repérer ses motivations et intérêts professionnels
- Connaître plus précisément les métiers et l'environnement socio-économique de son territoire
- Élaborer et valider un projet de changement ou d'évolution professionnel réaliste
- Construire un plan d'action permettant la mise en œuvre du projet »<sup>318</sup>

Le site du CIBC de Roquevans quant à lui affiche dans la section « objectifs du bilan de compétences » :

« L'analyse de la demande et des besoins a permis de fixer comme objectif opérationnel au bilan de :

- Mieux se connaître (évaluation des compétences personnelles et professionnelles, des motivations, centres d'intérêts, valeurs...),
- Élaborer un nouveau projet professionnel,
- Vérifier la faisabilité d'un projet professionnel,
- Élaborer un plan d'action (formation, mise en situation professionnelle, emploi direct...),
- Accompagner la recherche d'emploi en précisant les cibles et en adaptant les argumentaires de candidature. »

Si l'on retrouve dans ces définitions la plupart des éléments présents dans la loi originelle, ces déclinaisons d'objectifs ajoutent plusieurs compléments, précisant entre autres que le projet professionnel dessiné doit être « nouveau » mais aussi « réaliste » et permettre le « changement », l'« évolution professionnelle ». En cela, le projet apparaît effectivement moins comme la finalité propre que comme un moyen, ce qui marque le décalage vis-à-vis de la loi que nous repérons en introduction. Surtout, ces listes d'objectifs, si elles donnent l'impression

---

<sup>317</sup> Exégèse plus amplement déployée dans l'analyse de la construction du bilan de compétences réalisée dans le chapitre 2.

<sup>318</sup> [http://www.cibc.net/contenus/article-103-5-SR-Le\\_bilan\\_de\\_competences.html](http://www.cibc.net/contenus/article-103-5-SR-Le_bilan_de_competences.html)

d'être hiérarchisées, ne le sont cependant pas explicitement, suggérant que chacun de ces objectifs sont des finalités en soi. Enfin, elles introduisent plusieurs éléments comme « mieux se connaître » ou « accompagner la recherche d'emploi », des éléments absents dans la loi et élargissant ainsi potentiellement le champ d'action du dispositif. Bien que cet élargissement puisse apparaître comme une évolution « normale » d'un dispositif existant depuis près de trente ans, il apparaît que la loi elle-même ne permettait pas véritablement de faire le clair sur les finalités du bilan de compétences, en dédoublant les objectifs au gré des textes.

Dès lors, il s'agit de regarder la manière dont les objectifs attribués au dispositif sont façonnés d'une part par les représentations et parcours des praticiennes l'appliquant, et d'autre part, par les attentes des demandeuses et demandeurs, elles-mêmes travaillées par l'analyse qui en est produite au début de la prestation.

## 1.1 Un dispositif façonné par les représentations et parcours propres de ses praticiennes

Il s'agit ici de centrer l'attention d'abord sur la manière dont les praticiennes définissent le sens de leur intervention afin, par la suite d'analyser les facteurs qui influent sur ces traductions du dispositifs en objectifs. Nous verrons que ces facteurs relèvent tout à la fois des parcours propres des praticiennes et du contexte socio-économique cadrant leur intervention, lequel évolue et infléchit les buts de la prestation.

### 1.1.1 Les mots du bilan de compétences : analyse lexicale des objectifs du dispositif selon ses praticiennes

Afin d'interroger les finalités du dispositif selon ses praticiennes une question a été introduite dans le questionnaire présenté dans la partie précédente demandant aux répondantes « Pour vous, quels sont les objectifs d'un bilan de compétences ? ». S'agissant d'une question ouverte dont la longueur de la réponse était libre, celles-ci sont plus ou moins détaillées, allant de moins de 10 mots pour les plus courtes (« Disposer d'un projet professionnel clair » ; « faire un pas de côté » ; « orientation/projet » ; « autonomie décisionnelle, confiance en soi ») à des paragraphes de taille diverse, le plus long dépassant les 250 mots. La diversité de ces réponses, en termes de taille mais surtout de contenu donne à voir ce qui apparaît comme une variété



d'objectifs et d'appropriation des finalités du dispositif. C'est ce que montre la sélection de réponses suivante qui se veut plus illustrative que proprement représentative<sup>319</sup> :

- « Définir un projet professionnel en adéquation avec les aspirations, valeurs, intérêts, personnalité et compétences de la personne, dans cet ordre. Puis vérifier "les possibilités offertes par le marché du travail actuel". » (Répondante n° 16)
- « Réfléchir sur soi - Identifier ses savoirs, savoir-faire et savoir-être - En somme faire un point à un moment donné de sa vie et vérifier l'adéquation de ce que je fais et de qui je suis aujourd'hui et ce dont j'ai envie/besoin. » (Répondante n° 98)
- « Le bilan de compétences permet de faire un point sur le parcours professionnel et personnel afin d'identifier ses compétences, comprendre ses choix. Il amène à définir un projet professionnel cohérent que ce soit une évolution, une reconversion ou rester dans son poste actuel selon ses priorités. Il permet de retrouver et redonner du sens à ce que l'on fait et donc influence la motivation au travail. » (Répondante n° 126)
- « Trouver la bonne adéquation profil/personnalité (performance/épanouissement). » (Répondante n° 132)
- « Élaborer une stratégie pour évoluer en harmonie avec son potentiel et ses aspirations en tenant compte de sa réalité personnelle et de la réalité du marché. » (Répondante n° 164)
- « Accompagner l'autre à se mettre en projet, projet qui ait du sens pour lui et qui soit compatible avec le monde économique. » (Répondante n° 204)
- « Faire le point, prendre du recul par rapport à son parcours, dresser son portefeuille de compétences, mieux se connaître, identifier ses atouts et points de vigilance personnels, travailler sur ses moteurs et son ou ses projets dans un objectif réaliste et réalisable. » (Répondante n° 213)
- « Permettre à la personne d'avoir une lecture de son parcours, de ses attentes professionnelles, de ses compétences et de ses stratégies professionnelles. Définir une orientation professionnelle (évolution, repositionnement, développement de compétences, réorientation) » (Répondante n° 248)
- « Définir avec le bénéficiaire des objectifs opérationnels pour œuvrer à la détermination d'un projet en lien avec ses caractéristiques et lui donner les outils utiles pour qu'il puisse gagner en autonomie afin d'être acteur sa trajectoire professionnelle. » (Répondante n° 266)

Si on retrouve dans ces réponses un certain nombre des termes de la loi (« projet », « compétences », « motivations », etc.) et les logiques qui la sous-tendent, les définitions proposées n'en demeurent pas moins variées et foisonnantes. Ces réponses ne permettent pas véritablement de clarifier la distinction entre la définition d'un projet et l'appropriation d'une logique de projet, d'une compétence à s'orienter, naviguant entre épanouissement, connaissance de soi, identification de ses atouts et compétences, établissement de stratégies ou encore développement de son autonomie.

Pour aller au-delà de l'hétérogénéité apparente de ces réponses, plusieurs traitements ont alors été effectués. Tout d'abord, une simple analyse de la fréquence des mots de l'ensemble des réponses a été opérée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Nvivo. Le tableau suivant

---

<sup>319</sup> Nous avons essayé d'en donner à voir la variété tout en conservant une certaine fidélité aux types de réponses dominant.

présente une liste des mots de quatre lettres ou plus qui apparaissent au moins 20 fois dans les réponses faites par les praticiennes interrogées.

Tableau 21 : Liste des mots utilisés dans la définition des objectifs du bilan de compétences, classés selon leur fréquence d'apparition

Position	Mot	Nombre d'occurrence	Mots similaires
1	professionnel	277	professionnel.le, professionnellement, professionnel.les
2	projet	191	projet.s, projeter, projection
3	faire	94	faire, fais, fait
4	compétence	92	compétence.s
5	réaliste	87	réaliste.s, réalité.es, réalisable.s, réalisation, réaliser
6	personne	86	personne.s, personnel.le
7	point	81	point.s
8	définir	67	définir, définition
9	dans	65	dans
10	parcours	63	parcours
11	pour	60	pour
12	identifier	54	identifiant, (d') identifier, identification, identifié.es
13	évolution	50	(d')évolution, l'évolution, évoluer
14	prendre	49	prendre, prise
15	permettre	44	permettre, permettant, permet
16	action	42	action, d'actions, acteur, qu'acteur
17	accompagner	39	accompagnement, (l') accompagner, accompagné.e
18	travail	37	travail, travailler
19	construire	37	construire, reconstruire, construction
20	bénéficiaire	35	bénéficiaire.s
21	avec	33	avec
22	motivation	32	motivation.s, motive, moteur
23	reconversion	31	reconversion, reconvertir
24	situation	30	situation.s
25	carrière	30	carrière
26	plan	30	plan.s, planifier
27	être	30	être, d'être, c'est, n'est
28	recul	28	recul, recule
29	élaborer	28	élaboration, élaborer, d'élaborer, l'élaboration
30	formation	26	formation.s
31	confiance	20	confiance

Champ : ensemble des 271 praticiennes du bilan de compétences ayant répondu au questionnaire.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiens du bilan de compétences, 2018.

La liste ainsi constituée met immédiatement en exergue la reprise par les répondantes des mots clés de l'objectif premier du dispositif selon la loi : *projet* et *professionnel*. Ce second terme

arrive d'ailleurs nettement en tête ce qui confirme le champ d'application d'un tel dispositif. Ces deux termes comptabilisent à eux deux plus d'occurrences que les cinq termes qui suivent. La fréquence d'usage de ce vocable de la projection tend à indiquer que les objectifs retenus par les praticiennes sont en phase avec les objectifs institutionnels énoncés en 1991. Le terme de *compétence* ainsi que le vocable ayant trait à la *personne* et à la dimension *personnelle* du dispositif côtoient eux aussi le haut du tableau affichant là aussi une appropriation terminologique *a priori* conforme à l'esprit originel du dispositif. En revanche, la *formation*, identifiée dans la loi comme un objectif central articulé au projet, n'arrive, elle, qu'en trentième position. Elle est citée par un peu moins de 10% des répondantes si l'on rapporte le nombre d'occurrence au nombre de répondantes et que l'on considère donc que le terme n'apparaît jamais plus d'une fois dans les réponses répertoriées. Cette position tend à indiquer que la formation n'est qu'un objectif secondaire du bilan, malgré l'ambition originelle d'en faire un outil de rationalisation et de stimulation de l'accès à la formation.

À cette dimension projective du bilan de compétences s'ajoute une terminologie renvoyant à une logique active et transformative davantage présente dans les définitions faisant suite à la loi de 1991, et lisible dans les termes d'*évolution*, de *reconversion*, de *plan* et d'*action* – ces deux derniers mots étant associés dans une majorité de cas.

Puis, à côté de mots évoquant les objets et produits du bilan (projet, évolution, compétence, etc.), on trouve également de nombreux verbes d'action énonçant les moyens et méthodes mises en œuvre (*faire*, *définir*, *identifier*, *prendre*, *permettre*, *accompagner*, *construire*, *élaborer*). L'usage de ces verbes fait écho à l'analyse conduite par Christophe Trombert mettant en exergue l'importance des formes lexicales, et notamment des énoncés pronominaux mobilisés dans l'accompagnement individualisé :

« Ce sont ces tournures qui objectivent, rendent observable, l'injonction à une action de soi sur soi, un "travail sur soi" supposant une réflexivité (s'évaluer) et la croyance en soi comme moyen de ses fins. L'extérieur devient ici un impensé, il entre en ligne de compte mais ne se discute pas » (Trombert, 2011, paragr. 5).

La liste de ces verbes permet ainsi de circonscrire les actes professionnels réalisés en bilan. Ils dessinent deux types d'actes professionnels : la première catégorie d'actes relève des démarches projective et transformative que traduisent les verbes *permettre*, *accompagner*, *construire* et *élaborer* ; le second type d'actes renvoie à une logique plus réflexive perceptible notamment dans des combinaisons de termes listés plus haut. En effet, bien que ce tableau ne dise rien des associations de mots, un simple comptage manuel indique que le verbe *faire* apparaît deux fois

sur trois corrélé au septième mot de la liste dans l'expression *faire le point*. Quant à *prendre*, il est associé dans plus de la moitié des cas à *recul*<sup>320</sup>. *Faire le point* et *prendre du recul* sont par ailleurs régulièrement corrélés à *parcours* et à *carrière*. Ces deux expressions sont révélatrices de ce qui se joue en bilan, et notamment de la combinaison d'une logique de distanciation vis-à-vis de la situation présente et de retour rétrospectif sur le chemin parcouru. Bien que le mot *bilan* soit absent de cette liste, exclu de justesse avec dix-huit occurrences, la dimension réflexive qu'il implique est, elle, bien présente.

À l'image du terme de *bilan*, le vocable de l'évaluation et de l'expertise est lui aussi peu présent dans les objectifs énoncés par les praticiennes, ce qui semble indiquer une certaine mise à distance de ces dimensions de l'activité dans les représentations qu'ont les praticiennes de ce qu'elles font, ou du moins dans l'image qu'elles souhaitent donner de leur travail. Cette dimension évaluative est cependant perceptible dans la fréquence de citation du verbe *identifier* régulièrement associés à *compétence* et *motivation*. Ces notions renvoient ainsi l'une à une logique de prospection professionnelle et l'autre d'introspection personnelle. Il apparaît d'ailleurs que parmi les différentes catégories descriptives associées au dispositif (aptitudes, acquis, capacités, ressources, atouts, etc.) seules apparaissent ces deux notions de *compétence* et de *motivation*, quand bien même la notion d'aptitude se trouve elle aussi dans la loi, aux côtés d'ailleurs du terme d'expérience, également absent de cette liste.

Ces quelques éléments d'analyse mettent ainsi en exergue deux éléments. D'abord, le fait que les objectifs du bilan tels qu'énoncés par les praticiennes du dispositif sont indissociables des actes professionnels réalisés et donc de l'appropriation pratique de sa mise en œuvre. Ensuite que ces objectifs tendent à s'articuler autour de deux types de combinaison logique présentes dans les différentes définitions des objectifs du dispositif : rétrospection/projection et introspection personnelle/prospection professionnelle.

L'articulation de ces deux combinaisons logiques prend notamment sens dans une expression emblématique des dispositifs d'accompagnement : « réaliste et réalisable ». Le terme *réaliste* et ses dérivés *réalité.es*, *réalisable.s*, *réalisation*, *réaliser* arrivent ainsi en cinquième position de la liste lexicale présentée renvoyant clairement à un des principes de ce type d'intervention : la confrontation à un principe de réalité. Cette terminologie se retrouve également dans les exemples de réponses relevés (répondantes n° 164 et 213). Si la circulaire évoquée plus haut ne

---

<sup>320</sup> Quand il n'est pas associé à recul, le verbe *prendre* apparaît dans l'expression *(re)prendre confiance*. Figurant en toute fin de liste, ce terme de *confiance* dénote. Il renvoie alors à un objectif peu dicible mais non moins central du travail mené en bilan, et relevant d'une démarche plus introspective et motivationnelle. En effet, interrogées sur les sujets fréquemment traités en bilan (deuil du métier, conflit de travail, recherche d'emploi, présentation de soi, etc.), 96% des répondantes déclarent travailler souvent voire systématiquement sur la confiance en soi.

reprend pas telle quelle cette expression, son idée est bien présente dans l'affirmation d'un projet qui doit être « cohérent, finalisé et adapté », ce « par la confrontation entre son environnement professionnel (contexte de l'entreprise ou examen global du marché de l'emploi) et ses caractéristiques personnelles ». Reprise par nombre de praticiennes du bilan de compétences, l'expression « réaliste et réalisable » ne lui est pas spécifique. C'est effectivement une antienne amplement diffusée dans la plupart des dispositifs d'accompagnement socio-professionnels, reprise dans bon nombre de présentations sur les sites internet de prestataires de bilan comme dans les discours des professionnels de l'accompagnement. Dans leur enquête sur les services d'information, de conseil et d'orientation professionnelle des adultes, Coralie Perez, Elsa Personnaz, Philippe Cuntigh et Sébastien Ségas relèvent également sa mention par les conseillers interrogés, voyant dans cette « référence spontanée une intériorisation de la norme énoncée par l'acteur dominant du système » puisque « la notion de "projet réaliste et réalisable" appartient aux impératifs inclus au chapitre "contrôle qualité" du cahier des charges de l'ANPE » (Perez et al., 2008, p. 59). On retrouve le même type de référence spontanée chez les praticiennes du bilan :

« Moi si vous voulez toujours mon idée à la fin d'un bilan c'est qu'ils aient un projet réaliste, qui leur convienne, et réalisable, qui puisse se mettre en œuvre sur le marché de l'emploi et sur le marché tout court si c'est une création d'entreprise, mais aussi que ça leur ai permis d'acquérir des compétences eux-mêmes à s'orienter, qu'ils puissent les garder. » (Entretien avec Chantal Couteaux, 57 ans, diplômée d'Institut d'études politiques option histoire, praticienne indépendante depuis 25 ans)<sup>321</sup>

On retrouve d'ailleurs dans cet extrait le double objectif – définir un projet professionnel et acquérir une compétence à s'orienter –, énoncé par la circulaire de 1993, ces deux objectifs étant ordonnés puisque la définition de projet « réaliste et réalisable » est citée comme le premier des objectifs. Notons par ailleurs que cette praticienne, comme nombre de praticiennes indépendantes, opère majoritairement parmi un public de cadres, également *via* des prestations de coaching, une approche qui intègre un travail davantage comportemental (Salman, 2017) duquel relève l'acquisition de cette compétence à s'orienter. Or, les cadres sont précisément une catégorie de travailleurs et de travailleuses dont au moins une partie est pionnière dans l'intégration et la diffusion d'une logique de projet (Boltanski & Chiapello, 1999 ; Bouffartigue & Gadéa, 2000). Nous pouvons supposer que tenir ce double objectif est plus aisé face à un public déjà rompu à la logique projet, et par ailleurs, davantage dotées de ressources (diplômes,

---

<sup>321</sup> Dans ce chapitre, nous avons indiqué l'ancienneté des praticiennes citées puisque cet élément fait l'objet de certaines de nos analyses.

accès à la formation, réseau, etc.) et de capitaux en tout genre (culturel, social, économique) pour « rebondir »<sup>322</sup>.

Par ailleurs, si la rhétorique du projet associée à un principe de réalité s'est diffusée en bilan, la question de son appropriation et de sa traduction en pratiques se pose. En effet, la référence spontanée à cette antienne de l'accompagnement n'implique pas une application tout aussi spontanée comme en atteste l'extrait d'entretien suivant, réalisé avec une praticienne relativement jeune dans la pratique :

« Enquêtrice : Tu dis que tu cernes mieux les objectifs du bilan, quels sont-ils alors ?  
Pascale Travaine : Bah du coup c'est la pleine conscience d'un objectif réaliste et réalisable. Tu le sais hein, tu le dis à la personne mais du coup pendant ces trois ans, j'ai pris pleine conscience de ça. Réaliste et réalisable c'est forcément du point de vue de l'offre de marché, de la tendance du marché de l'emploi tel qu'il est aujourd'hui, les demandes métiers et... et forcément d'orienter la personne vers ces possibilités de marché ouvertes et trouver le compromis entre elle ce qu'elle veut et... mais voilà de privilégier ça, pas au détriment de ce qu'elle est mais au mieux. De faire ton projet au mieux, en donnant plus d'importance aux exigences du marché. » (Entretien avec Pascale Travaine, 49 ans, formation initiale en administration économique et sociale, praticienne en CIBC depuis trois ans)

Cet extrait illustre pleinement l'objectif d'articulation entre introspection personnelle et prospection professionnelle tout en donnant à voir les tensions que suscitent une telle articulation que seule l'expérience semble avoir permis à cette praticienne de saisir, si ce n'est de résoudre. Notons d'ailleurs que dans cet extrait comme dans le suivant, les praticiennes recourent à une forme d'essentialisation individuelle en évoquant la personne dans une terminologie de l'« être » (« privilégier ça pas au détriment de ce qu'elle est mais au mieux » ; « réaliste par rapport à ce qu'ils sont ») suggérant là aussi une forme de tension entre l'être et le réel suggérant qu'un travail sur l'être est justement nécessaire pour pouvoir aller vers le réel, un réel fait d'exigences et de contraintes auxquelles il s'agit de s'adapter. On comprend alors que l'application d'un tel objectif – définir un projet réaliste et réalisable – suppose un travail *sur* l'individu à la fois pour mettre au jour ce qu'il *est* mais aussi pour pouvoir déceler au plus près de ses qualités personnelles les modalités de son intégration, voire de son adaptation<sup>323</sup> au marché du travail.

---

<sup>322</sup> Nous reviendrons plus avant dans le chapitre suivant sur la différenciation sociale des pratiques de bilan.

<sup>323</sup> C'est ce qu'observent par exemple Jean-Michel Bonvin, Maël Dif-Pradalier et Émilie Rosenstein dans l'accompagnement proposé par un programme de formation de formation pour jeunes adultes en difficulté en Suisse : « De manière significative, tous les travailleurs sociaux interrogés associent la définition du projet professionnel du jeune à un "travail" à la fois "sur" et "avec" lui, visant à partir de ses aspirations personnelles (souvent jugées démesurées ou irréalistes dans un premier temps), à arriver à un projet "aussi réaliste et réalisable que possible" selon les directives cantonales. L'action du professionnel s'apparente alors à un processus de "cooling out" (Goffman, 1953) qui consiste à adapter les préférences initiales du jeune à la double contrainte des

Pour autant, la conception des objectifs du bilan présentée ici n'est qu'une version de l'interprétation des finalités du dispositif. En effet, si le travail sur autrui est toujours de mise, la définition de projet et l'application d'un principe de réalité demeure d'une appréhension et d'une application complexes pour les praticiennes rencontrées, confrontées à une autre forme de réalité – celle de la personne en présence – qui ne sied pas toujours à la réalité de l'environnement professionnel. En témoigne l'autre version exposée ci-dessous qui relève davantage de l'intégration d'une logique de projet en raison non seulement d'une forme d'adhésion à une logique activatrice perçue comme aidante mais aussi d'adaptation au cas en présence qui ne permet pas toujours de finaliser un projet :

« Enquêtrice : Tu disais que la VAE c'est un peu différent du bilan parce qu'il y a un objectif, et du coup je me demandais, qu'elle serait pour toi l'objectif du bilan ?

Audrey Bazin : Oh c'est quoi cette question ? Oh lala c'est horrible ! Là je suis en stress ! [prend une profonde inspiration] Alors... [s'arrête et réfléchit, sa main soutenant sa tête comme pour soutenir la réflexion qu'accompagne également un froncement de ses sourcils]

Enquêtrice : Quel est le but d'un bilan très simplement ?

Audrey : Alors... Le but, sur le papier, c'est de construire un... de définir un projet réaliste et réalisable. Réaliste par rapport à ce qu'ils sont, réalisable par rapport à l'environnement. Euh... J'ai du mal à le formuler parce que d'un côté c'est effectivement ça et d'un autre parfois bah le projet n'émerge pas pleinement, mais ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas eu des avancées. Il y a quand même voilà des étapes qui ont été franchies et ça a quand même de la valeur pour la personne donc mon objectif personnel dans les bilans en général c'est si possible d'aider la personne à avancer concrètement... Mon idée c'est que si la personne vient en bilan c'est qu'elle est dans une situation qu'elle considère bloquée où elle n'arrive pas à s'en sortir toute seule et elle a envie que ça bouge. Donc mon objectif personnel c'est l'aider à se mettre en mouvement par rapport à cette situation et ça, ça passe par se projeter dans l'avenir avec un objectif concret et un plan d'action le plus détaillé possible pour y arriver. Pour moi ça ne veut pas dire que c'est gravé dans le marbre. Et ce qui importe c'est cette mise en mouvement, qu'il y ait un point qui ait été fait, et c'est beaucoup de la mise en mouvement par rapport à cette situation bloquée. Et pis après s'acheminer... enfin le plan d'action, y a des choses qu'on n'avait pas prévues, il y a des choses qui s'ouvrent, d'autres qui se ferment mais en tout cas qu'elle continue à avancer vers ce qui lui tient à cœur professionnellement et plus largement. Donc voilà, c'est un peu ma conception.

Enquêtrice : Et je me demandais, sur cette terminologie « réaliste et réalisable », je l'entends souvent, tu sais d'où elle vient ?

Audrey : Je crois qu'elle vient du FONGECIF, je n'ai pas vérifié mais je pense. » (Entretien avec Audrey Bazin, 42 ans, DESS de finance, praticienne indépendante depuis un an)

---

limites perçues de ses capacités personnelles et des opportunités existant dans son environnement proche, ce qui correspond au "principe de réalité" si souvent invoqué par les travailleurs sociaux. » (Bonvin et al., 2013, p. 69)

Ainsi, si les praticiennes ont en tête la rhétorique du projet réaliste et réalisable<sup>324</sup>, son application pratique ne va pas de soi. D'une part, parce qu'au principe de réalité du marché du travail et de l'emploi répondrait une autre réalité s'imposant aux praticiennes, celle de la personne accompagnée, nous y reviendrons. D'autre part, parce que tenir ensemble ces deux ordres de réalité n'aurait rien d'évident, notamment pour les jeunes praticiennes. En effet, le cas des deux dernières praticiennes citées, faisant état de leurs difficultés à mettre en œuvre un tel objectif, est intéressant puisque toutes deux s'avèrent avoir une ancienneté réduite dans la pratique, exerçant depuis trois ans pour l'une, depuis un peu plus d'un an pour l'autre, à la différence d'ailleurs de la praticienne citée dans le tout premier extrait (p. 340) qui travaille en bilan depuis plus de quinze années<sup>325</sup>. Ceci suggère qu'il ne suffit pas de définir les principes d'un dispositif et son cahier des charges pour que ceux-ci soient immédiatement appréhendables et appliqués, d'autant dans le cas d'une appropriation par la pratique et non par la formation. En effet, ces trois extraits attestent d'ailleurs de formes d'appropriation présentées comme personnelles des objectifs du bilan : quand la première praticienne introduit la définition des finalités du dispositif en disant « mon idée à la fin d'un bilan c'est que... », la deuxième en parle en termes de « pleine conscience » et la dernière évoque « mon objectif personnel ». Trois personnalisation qui n'en conduisent pas moins à consacrer l'idée d'un travail sur autrui. Les mécanismes d'appropriation des dispositifs d'action publique par celles et ceux chargés de les mettre en œuvre ont fait l'objet de nombreuses analyses en la matière (Lima, 2013 ; Meilland & Sarfati, 2016 ; Perez-Roux, 2014 ; Sarfati, 2017 ; Urasadettan et al., 2018) mais semblent régulièrement peu pris en compte par les actrices et acteurs institutionnels qui conçoivent ces dispositifs et en confient la mise en pratiques aux professionnel.les sans toujours travailler la question de la professionnalisation et de l'appropriation, autrement que par le contrôle en aval. Or, des objectifs comme définir un projet « réaliste et réalisable » ou s'assurer de l'acquisition d'une « compétence à s'orienter », nous l'avons dit, n'ont rien d'évident dans leur mise en œuvre concrète, ni même d'ailleurs dans leur évaluation *a posteriori*<sup>326</sup>. L'absence de véritable

---

<sup>324</sup> Dont l'origine semble davantage rattachée ici au FONGECIF qui apparaît comme un acteur dominant du monde de l'orientation, davantage que Pôle emploi qui semble lui être celui du monde de l'insertion.

<sup>325</sup> Cette dimension de l'ancienneté étant un point d'analyse important ici, nous l'avons systématiquement précisé dans la présentation des enquêtées citées.

<sup>326</sup> Il n'existe d'ailleurs pas de telle évaluation concernant le bilan de compétences, ce qui le distingue là encore de la plupart des dispositifs d'action publique. Les seules formes d'évaluation existantes reposent sur un questionnaire administré « à chaud » par les praticiennes mesurant le taux de satisfaction des personnes accompagnées, taux qui avoisine systématiquement les 90% de satisfaction. Des audits et contrôles peuvent être réalisés notamment par les FONGECIF ou les autres OPCA/OPACIF mais ceux-ci visent davantage à vérifier les outils mis en œuvre et la présence de psychologues dans l'équipe afin notamment de garantir le bon usage des outils psychotechniques. Des synthèses anonymisées sont également réclamées mais sélectionnées par les



formation en la matière et la régulation professionnelle relativement lâche constatées au chapitre précédent ne permettent guère qu'un travail collectif de traduction du dispositif en pratiques et de définition partagée de ce qu'il faut faire soit réalisé, favorisant d'autant les interprétations locales voire personnelles et circonstanciées du dispositif. L'expérience acquise par les professionnelles apparaît une fois encore comme seule formatrice, ce qui s'avère cohérent avec l'approche par les compétences amplement reprise si ce n'est promue par le bilan (cf. chapitre 2)<sup>327</sup> et qui semble dès lors s'appliquer aux praticiennes elles-mêmes. En effet, loin d'être un fait anodin ou un impensé, il nous semble que la latitude laissée aux professionnelles dans l'application et le façonnage du dispositif participe précisément de cette approche par les compétences que le bilan figure pour partie et qui revendique le fait de reconnaître et de valoriser non seulement l'implication subjective des travailleurs et travailleuses mais aussi leur créativité et le développement de compétences dans l'action et dans l'expérience<sup>328</sup>. Les praticiennes du bilan apparaissent ainsi comme une illustration typique de cette approche, ce qui selon nous est un élément déterminant de la compréhension des pratiques professionnelles développées contribuant non seulement à une certaine diversité de pratiques mais aussi, à une focalisation sur ce que l'on « peut » faire, en l'état de ses « compétences » et de la situation de la personne comme du contexte socio-économique.

### 1.1.2 Entre effets d'expérience et de génération, évolutions et appropriations des finalités du bilan

Afin d'aller un peu plus loin que cette analyse lexicale des objectifs du bilan de compétences selon ses praticiennes, nous avons réalisé un codage thématique des réponses qui recoupe sensiblement l'analyse lexicale précédente, tout en l'enrichissant notamment par une analyse des effets d'ancienneté décelés précédemment<sup>329</sup>, lesquels peuvent être non seulement saisis en termes d'expérience mais aussi de génération, traduisant alors potentiellement une certaine évolution des objectifs attribués au dispositif (voir Tableau 22).

---

prestataires. Enfin, il n'existe aucune mesure du type taux de retour à l'emploi ou qualité de l'emploi, le bilan n'impliquant pas systématiquement un changement de métier.

<sup>327</sup> Dans la note 149 (p. 163) nous distinguons la doctrine de la compétence relevant davantage du discours, et l'approche par les compétences promue dans des dispositifs spécifiques à l'instar du bilan ou de la VAE.

<sup>328</sup> Cette question sera approfondie dans le chapitre 6.

<sup>329</sup> D'autres croisements ont été testés sans résultat probant. Ainsi, il ne semble guère y avoir de variations fortes dans les objectifs attribués au dispositif selon le statut et le type d'organisme des répondantes. L'analyse qualitative ne révèle pas non plus de différences majeures. Notons cependant que notre enquête a touché majoritairement des organismes parapublics et des prestataires indépendantes ou travaillant dans de petits cabinets. Une enquête auprès de groupes spécialisés dans l'outplacement et le reclassement aurait sans doute permis de d'autres résultats.

*ENCADRÉ 16 : NOTE SUR LA CONSTRUCTION DES CATÉGORIES D'OBJECTIFS DU TABLEAU 22*

Afin de mettre en exergue les principaux objectifs du bilan selon ses praticiennes, nous avons réalisé un codage thématique des réponses recueillies grâce au questionnaire. À la lecture successive des réponses, un premier codage a permis de construire 29 sous-catégories dont la liste donne un aperçu de la variété des questions et perspectives qui peuvent être abordées en bilan :

1. Objectifs variables selon la personne et les besoins exprimés ;
2. Aide à la décision ;
3. Reprise de confiance en soi et en ses compétences ;
4. Connaissance de soi ;
5. Prendre du recul, se remettre en question, faire le point sur soi ;
6. Réflexion sur le parcours professionnel, point de carrière ;
7. Identifier et valoriser les compétences acquises, transférables ;
8. Identifier ses ressources personnelles et professionnelles, ses points forts et ses atouts ;
9. Analyser la faisabilité des pistes, se confronter à la réalité, s'informer sur le marché et les métiers ;
10. Clarifier ses attentes, ses motivations, ses intérêts et ses priorités ;
11. Identifier son profil de personnalité, ses aptitudes et son potentiel ;
12. Identifier ses points de progrès, ses contraintes, ses freins et ses obstacles ;
13. Définir ou valider un projet professionnel (et personnel) ;
14. Accompagner une réflexion sur une (ré)orientation, apporter des outils, méthodes et informations pour se faire ;
15. Développement professionnel, de ses compétences ;
16. Évolution, mobilité professionnelle, reconversion ;
17. Penser son avenir, sa vie, équilibrer sa vie professionnelle et personnelle ;
18. Trouver sa voie, se réaliser, s'épanouir, retrouver du sens et de la satisfaction au travail ;
19. Réfléchir un projet de formation ou de VAE ;
20. Questionner son rapport au travail, à l'emploi, son positionnement professionnel ;
21. Rendre autonome, apprendre à s'orienter, permettre une dynamisation professionnelle, un développement de son pouvoir d'agir, une mise en action ;
22. Définir un plan d'action, élaborer des stratégies d'évolution ;
23. Explorer des possibles professionnels ;
24. Sécuriser son parcours ;
25. Préparer une recherche d'emploi (apprendre à se présenter, argumenter une mobilité, un projet) et améliorer l'employabilité ;
26. Accompagner des problèmes de santé et de risques psychosociaux ;
27. Être en accord et en conformité avec la loi ;
28. Satisfaction client.e ;
29. Accompagner les premières étapes de la mise en œuvre du projet

Ces 29 primes catégories, trop nombreuses pour afficher des résultats probants et interprétables au vu de la taille de l'échantillon, ont ensuite été regroupées. Pour cela, nous avons d'abord éliminé les catégories cochées par moins de 10 répondantes (catégories 25 à 29 notamment). Nous avons ensuite réuni les catégories qui semblaient proches dans leurs objectifs et qui étaient cochées quasi systématiquement par les mêmes individus. Nous avons donc rassemblé ensemble des objectifs qui

étaient déjà associés dans les réponses. Par exemple : « faire le point sur soi et sur son parcours » ou « explorer des pistes d'évolution et en vérifier la faisabilité ». Lorsque certaines catégories contenaient, malgré ces regroupements, moins de 27 individus (soit 10% des répondantes), elles ont été supprimées afin de gagner en visibilité et en interprétation. Nous avons ainsi abouti aux 6 catégories présentées dans le Tableau 22 ci-dessous.

Notons que seulement 18 % des réponses ne mentionnent qu'un seul objectif, 50 % en combinent deux ou trois et 28 % quatre ou plus. La taille de l'échantillon ne nous a cependant pas permis de mettre au jour des combinaisons d'objectifs véritablement probantes et dominantes.

Tableau 22 : Fréquence de citation des types d'objectifs du bilan selon ses praticiennes, et croisement avec leur ancienneté dans la pratique

Objectifs du bilan	Fréquence totale (ensemble)	Ancienneté dans la pratique du bilan de compétences			
		5 ans ou moins	Entre 6 et 10 ans	Entre 11 et 15 ans	Plus de 15 ans
Définir ou valider un projet professionnel	62 %	53 %	57 %	66 %	75 %
Faire le point sur soi, son parcours, ses expériences et motivations	55 %	60 %	56 %	56 %	45 %
Explorer des pistes d'évolution et de développement professionnel, et en analyser la faisabilité	54 %	49 %	58 %	56 %	51 %
Identifier ses compétences acquises, ses aptitudes, ressources et contraintes	36 %	39 %	38 %	31 %	36 %
Permettre une mise en action et une sécurisation professionnelle par l'établissement de stratégies et l'acquisition de méthodes pour s'orienter	29 %	30 %	29 %	33 %	23 %
Reprendre confiance en soi, retrouver du sens et de la satisfaction au travail, un équilibre entre vie personnelle et professionnelle	27 %	23 %	29 %	32 %	26 %
Effectifs de répondants correspondants	271	74	77	59	61

Total supérieur à 100% car plusieurs objectifs possibles.

Lecture : 62% des répondantes pensent que le bilan de compétences doit permettre de définir ou de valider un projet professionnel. Pour 33% des répondantes ayant moins de 5 ans d'ancienneté professionnelle dans l'exercice du bilan, celui-ci doit permettre d'identifier ses compétences, aptitudes, ressources et contraintes.

Champ : Ensemble des 271 praticiennes de bilan de compétences ayant répondu au questionnaire.

Source : Enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018.

Arrive à nouveau en tête des objectifs le fait de « définir ou valider un projet professionnel », 39 répondantes (soit 14%) précisant que celui-ci doit être « réaliste et réalisable ». Cependant, si la définition de projet professionnel semble être un objectif peu contesté, ce tableau donne à

nouveau à voir un effet « ancienneté » nuancé ce constat. En effet, la fréquence de sa mention augmente régulièrement avec l'ancienneté des praticiennes de bilan : la moitié seulement des professionnelles les plus novices sur le dispositif citent la définition et validation de projet professionnel comme un objectif du bilan, contre trois quart des plus expérimentées. Cet objectif étant le principal fixé par la loi qui crée le bilan de compétences, à une période où la rhétorique du projet est particulièrement en expansion (Boltanski & Chiapello, 1999 ; Monchatre & Rolle, 2003 ; Neyrat, 2015), on peut légitimement supposer que ceci a davantage marqué les premières générations de praticiennes.

Par ailleurs, si le projet demeure un objectif dominant, toutes catégories de répondantes confondues, il n'en va pas de même de l'acquisition d'une logique de projet en termes de compétence à s'orienter que traduit le fait de « permettre une mise en action et une sécurisation professionnelle par l'établissement de stratégies et l'acquisition de méthodes pour s'orienter » dont la mention est moitié moins fréquente. Ceci confirme que cette seconde finalité, établie par la circulaire de 1993 et affirmée plus récemment dans différents textes cadrant les politiques de l'emploi et de la formation professionnelle dont relève le bilan, n'apparaît pas pour les répondantes comme un objectif prioritaire du dispositif ou en tout cas n'est pas affiché et explicité comme tel. N'arrivant qu'en cinquième position pour l'ensemble des répondantes, cette catégorie de finalité est cependant davantage plébiscitée par les répondantes ayant moins de 15 ans d'ancienneté ce qui peut justement être saisi à l'aune du fait que la compétence à s'orienter comme la sécurisation des parcours aient été véritablement promulguées dans les textes officiels européens comme français seulement depuis une dizaine d'années.

Cité non pas dans la circulaire de 1993 mais bien dans la loi fondant le dispositif, le projet de formation, dont le lexique était déjà peu fréquent (cf. Tableau 21) disparaît complètement ici. En effet, le fait de « réfléchir un projet de formation ou de VAE » (sous-objectif n° 19, cf. Encadré 16) n'était évoqué que par vingt-deux répondantes, soit moins de 10% de l'ensemble, et a donc été évincé des catégories finales, et avec elle la perspective promotionnelle ayant nourri la création du dispositif. Cet élément nous semble d'autant plus intéressant que, d'après nos observations, la formation est très loin d'être un sujet absent des questions traitées en bilan comme des plans d'action formulés dans les synthèses de bilan<sup>330</sup> mais il n'apparaît pas dans les représentations véhiculées par les praticiennes des finalités du dispositif. Si les usages de la formation feront l'objet d'une analyse plus développée dans le dernier chapitre, notons pour

---

<sup>330</sup> Une analyse de 30 synthèses recueillies dans les deux CIBC enquêtés révèle ainsi que dans près de 95% des cas, une formation est envisagée à l'issue du bilan.

l'instant que l'absence de cet enjeu parmi les objectifs du bilan de compétences tels que présentés par les répondantes dénote vis-à-vis des objectifs initiaux comme des pratiques concrètes autorisant l'hypothèse selon laquelle la formation serait davantage perçue comme un moyen que comme une fin propre du travail mené en bilan. Notons également que la VAE et la terminologie des acquis sont également absentes ici (mais aussi dans le tableau 1), alors même que c'est précisément cette approche qui justifie à l'origine la dimension rétrospective du bilan. Nous pouvons cependant supposer que le lexique des acquis a été remplacé par celui de la compétence.

Pour autant l'« identification de ses compétences acquises, de ses aptitudes, ressources et contraintes » n'est citée que par un tiers des répondantes, toutes catégories d'ancienneté confondues, alors même que l'intitulé pourrait laisser à penser qu'elle en est un objectif central. Cette moindre fréquence de mention peut cependant être lue en regard du fait qu'elle n'est pas présentée dans la loi comme un objectif mais comme un moyen en vue de permettre la projection professionnelle. Nous reviendrons là aussi dans le chapitre suivant sur le travail mené sur les compétences mais notons pour l'instant en tout cas que cette démarche de détection et de prospection des qualités professionnelles individuelles apparaît ici comme secondaire, supplantée notamment par la revendication d'un travail réflexif « sur soi, son parcours, ses expériences et ses motivations ». Proche, cette autre catégorie de finalités n'en diffère pas moins en mettant davantage l'accent sur une approche introspective plutôt que prospective, troublant par là-même la logique initiale du dispositif qui préconisait un retour sur les expériences et sur les parcours des destinataires du bilan afin d'y repérer certes les motivations mais aussi les acquis et compétences.

Arrivant en deuxième position des objectifs cités, le fait de « faire le point sur soi, son parcours, ses expériences et motivations » donne d'ailleurs à voir un phénomène inverse à celui marquant la catégorie « définir ou valider un projet professionnel » : sa fréquence de mention diminue nettement avec l'ancienneté dans la pratique du bilan, allant jusqu'à dépasser la définition de projet pour les répondantes ayant moins de cinq ans d'ancienneté. Plusieurs hypothèses peuvent être faites pour expliquer ce phénomène. On peut penser notamment que faute de formation à la pratique du bilan, les praticiennes débutantes perçoivent le dispositif comme devant être fidèle à son intitulé : faire un bilan. Pour autant, la plupart des interlocuteurs rencontrés signalent à l'inverse une dénomination de la prestation rendant bien peu compte de ce qu'il y

est fait comme de ses finalités<sup>331</sup>. Surtout, comme l'expliquait une toute jeune praticienne, Audrey Bazin, citée plus haut, toutes les situations rencontrées en bilan ne permettant pas d'aboutir à un projet, son « objectif personnel » est alors principalement de « mettre en mouvement » la personne reçue en « [faisant] le point » sur sa situation, ses expériences et ses motivations afin, qu'à la suite de la prestation, elle continue d'« avancer vers ce qui lui tient à cœur professionnellement ». On retrouve ici l'idée d'une compétence à s'orienter mais qui reposerait moins sur l'idée de « permettre une mise en action et une sécurisation professionnelle par l'établissement de stratégies et l'acquisition de méthodes pour s'orienter » que sur le fait de trouver en soi et dans son parcours des ressources motivationnelles pour se « mettre en mouvement ». Ainsi l'importance accordée par les répondantes, notamment les plus novices, à cette dimension rétrospective et introspective du bilan serait le témoin de l'introduction d'une logique d'activation – au sens de la mise en action des individus – passant moins par l'établissement d'un projet « définitif » ou par l'acquisition de méthodes d'orientation que par la mise au jour de ses motivations intrinsèques.

L'approche rétrospective et introspective du parcours sur laquelle repose cette démarche d'activation individuelle n'est d'ailleurs pas sans lien avec la logique d'activation des dépenses sociales qui tend à s'imposer plus souvent aujourd'hui qu'hier en matière d'orientation professionnelle comme d'insertion (Astier, 2015 ; Duvoux, 2012 ; Lima, 2016). Ces travaux ont ainsi montré que face à la restriction des financements s'est développée une exigence de preuve quant au fait de mériter d'être aidé, un mérite qui se justifie par les actions passées de l'individu qui demande une telle aide (accompagnement, minima sociaux, allocation...). Loin d'abandonner la logique du projet, les dispositifs d'action publique tendent ainsi à subordonner toute forme d'aide à la preuve que l'on « en veut », qu'on a essayé de faire autrement mais qu'on en a été empêché par exemple par son manque de formation et que l'on cherche à remédier à sa situation par des méthodes et des moyens jugés appropriés<sup>332</sup>. L'approche

---

<sup>331</sup> Ancien praticien aujourd'hui formateur et animateur des réflexions professionnelles et institutionnelles menées sur l'accompagnement des transitions professionnelles, Jean Simian indique ainsi que l'intitulé du bilan de compétences « est une cata ! D'ailleurs une des propositions du rapport du [Comité interprofessionnel pour l'emploi et la formation] c'est le changement de dénomination. Enfin c'est une proposition que je fais depuis 15 ans hein ! Mais... voilà. Donc je pense qu'elle est mûre parce que le rapport sur l'expérimentation du bilan modulaire dit la même chose, que le nom est inapproprié ! » (Entretien avec Jean Simian, ancien conseiller d'orientation professionnelle et scolaire devenu praticien du bilan de compétences puis formateur sur cette prestation avant de fonder une association spécialisée sur les question d'accompagnement des transitions professionnelles)

<sup>332</sup> Dans son ouvrage *Pauvres Jeunes. Enquête au cœur de la politique sociale de jeunesse*, Léa Lima (2016) montre ainsi que les commissions d'attribution du fond d'aide aux jeunes examinent les parcours des demandeurs afin d'y repérer la preuve d'un investissement personnel (le fait de « se bouger ») et de comportements de prévoyance et de prudence. Ces « catégories de l'entendement de la solidarité-jeunesse » (Lima, 2016, p. 105) sont mobilisées par les professionnels comme autant de critères de jugement et d'indicateurs du caractère « aidable » ou non d'une situation.

rétrospective et narrative du parcours est ainsi perçue par ces professionnel.les comme un moyen – voire le meilleur des moyens – de fournir les preuves d’une attitude active, dynamique et volontaire comme des embuches rencontrées qu’un « coup de pouce » permettrait de surmonter. Les politiques de formation et d’orientation professionnelle n’y échappent pas, au nom d’une forme de justice – et de justesse – dans la distribution des deniers publics. En effet, une conseillère du FONGECIF<sup>333</sup>, organisme de financement de bilans de compétences et de formations, explique en entretien que le bilan peut être un appui utile à une demande de financement de formation, bien qu’il n’y ait aucune automaticité en la matière :

« Julie Montardit : Dans le cadre des croyances populaires diffusées sur internet, il y a celle qui dit que quand tu as fait un bilan de compétences tu es prioritaire au FONGECIF pour avoir un CIF [*i.e.* congé individuel de formation]. Ça ce n'est pas vrai. C'est inscrit nulle part. Par contre, c'est certain que si tu as réussi à définir un truc plus clair, ça sera plus facile d'expliquer ce que tu veux faire après. [...] Donc les personnes vont nous solliciter pour le financement de la formation et dans le cadre de leur projet, ils sont censés en fait dans le dossier nous expliquer, alors c'est un petit peu un fonctionnement qu'on peut critiquer, par écrit, sous forme courrier, et toute pièce jointe complémentaire si besoin, leur projet. Et en général, lorsque t'as fait un bilan, pas toujours mais souvent, ça aide. Parce que tu vas être plus en capacité de dire d'où tu pars, tu vas être plus en capacité de dire pourquoi t'as choisi ce métier là et pas un autre, tu vas être plus en capacité si ça a été le cas de dire qui t'as rencontré qui t'a permis de voir ce que c'était le métier d'un point de vue pragmatique et quel plus tu as pour ce métier là et comment tu comptais te positionner sur le marché.

Enquêtrice : Donc ça aide quand même à l'argumentation ?

Julie : Oui. Et par rapport à un marché de l'emploi parce qu'il y a cette histoire de se dire est-ce qu'on va vers des métiers porteurs ou pas porteurs ? Le FONGECIF comme n'importe quel organisme, n'est pas décroché du marché du travail. On est complètement inscrit dans une démarche... d'ailleurs c'est des fonds publics qu'on a au-dessus de la tête... donc une démarche de sécurisation de l'emploi. Effectivement, il y a des métiers qui sont plus favorisés que d'autres mais sous réserve que tu aies quand même un profil adéquat. Et si tu veux aller vers des métiers où il y a moins de stabilité professionnelle, où c'est plus créatif ou des choses comme ça, encore faut-il que tu aies indiqué que tu en avais conscience. Et c'est ça aussi que tu fais dans un bilan. » (Entretien avec Julie Montardit, 39 ans, conseillère au FONGECIF).

Cet extrait atteste du lien qui est fait entre le travail sur soi et son parcours et l’activation des dépenses publiques, soit en l’occurrence, pour accéder aux financements de la formation professionnelle, ce qui est justifier par une logique de sécurisation de l’emploi entérinée par la loi du même nom promulguée en 2014<sup>334</sup>. Il paraît donc cohérent que les plus jeunes générations

---

<sup>333</sup> Depuis 1999, les FONGECIF se sont vus confier une mission complémentaire à celle du financement des congés de formation par l’ajout d’une mission de conseil auprès des salariés en matière de transition professionnelle. Pour plus d’informations sur l’activité menée par les conseiller.ères FONGECIF voir Divay et Perez (2010).

<sup>334</sup> En ce sens d’ailleurs, le bilan apparaît moins détaché de l’ouverture de droits qu’il n’y semblait en introduction, bien qu’il ne garantisse rien en la matière, le travail de traduction des résultats du bilan en demande de congé de

de praticiennes du bilan de compétences inscrivent plus régulièrement la réflexion sur soi et sur son parcours, ainsi que la mise en action et la sécurisation parmi les objectifs du bilan, vis-à-vis de leurs aînées, plus attachées au projet lui-même. En effet, cet extrait révèle clairement que plus que le projet en lui-même, c'est l'adéquation d'un « profil » et d'un projet qui est considérée. À cela s'ajoute la capacité à justifier – à motiver – ses choix et « la conscience » que l'on a de ce qu'ils impliquent. S'il demeure central, le projet ne s'auto-suffit pas en somme. D'autant moins si l'on considère que c'est à l'individu que revient la charge de le mettre en œuvre par la suite ou bien de l'expliciter dans le cas par exemple, de demande de financement de formation. L'on comprend alors l'importance accordée à la motivation : si l'on considère que le recours à un tel dispositif est avant tout volontaire, que l'individu est le seul destinataire de ses résultats et qu'il lui revient d'appliquer le projet dessiné sans que celui-ci ne permette automatiquement l'ouverture de droits ni qu'il soit lié à des enjeux de placement, le sens du travail mené en prestation repose entièrement sur son appropriation par les usagers finaux du bilan ; une appropriation qui n'est guère envisageable si le projet dessiné ne motive pas l'individu à agir en conséquence et en « conscience », ou si celui-ci ne trouve pas son compte dans le bilan comme dans le projet dessiné à l'issue.

Dès lors, ceci interroge quant au rôle de l'individu à activer. À ce stade, il est difficile de cerner en quoi consiste précisément la mise en action de l'individu, autrement que comme objet de l'intervention et comme sujet ensuite à même de porter son projet. En somme, l'analyse des finalités du dispositif attribuées par les praticiennes et de la manière dont celle-ci les façonnent en fonction de leur expérience et de la génération à laquelle elles appartiennent ne permet pas véritablement d'identifier autre chose qu'une intention d'activer plutôt qu'une mise en action concrète. Il semble pourtant que l'individu ait un rôle actif à jouer dans le bilan, notamment si l'on en croit l'accent mis par les textes institutionnels sur le caractère volontaire de la démarche et sur la nécessité de vérifier son engagement dans la démarche qu'il initie. De surcroît, au vu du fait que c'est bien à l'individu ensuite de porter son projet, il apparaît que ses attentes propres ne peuvent être entièrement façonnées par les praticiennes et leurs représentations de ce qu'elles doivent faire.

---

de formation étant laissé à la charge de l'individu. Celui-ci peut cependant, s'il le souhaite, ajouter tout ou partie de sa synthèse de bilan à son dossier de demande d'aide, afin d'apporter une preuve supplémentaire tout à la fois du bien-fondé de sa demande et de son volontarisme *via* le recours à cette prestation.



## 1.2 Un dispositif façonné par les attentes professionnelles et les transformations du travail et de l'emploi

Parallèlement aux effets d'expérience et de génération quant aux manières dont les praticiennes se représentent et modèlent les objectifs du bilan de compétences, se pose également la question d'une potentielle évolution des finalités d'un dispositif existant depuis trente ans et pris *a minima* dans les transformations propres des politiques publiques en matière d'emploi et de formation, à la fois dans leurs principes et dans leurs modalités d'application et de financement. D'ailleurs, le bilan de compétences, comme tout dispositif d'action publique, est en prise avec les demandes et usages propres de ses destinataires, comme avec le contexte socio-économique et professionnel dans lequel ils s'inscrivent. Or, l'une des spécificités du bilan est précisément de procéder à une forme d'extraction des individus vis-à-vis de leur situation d'emploi et de travail afin de privilégier une intervention hors des lieux habituellement dédiés à ces enjeux (selon les situations, Pôle emploi ou tout autre dispositif de placement et d'insertion, l'entreprise, les structures d'emploi type agence de travail intérimaire, de portage salarial, groupement d'employeur.ses, incubateurs d'entreprise, ou encore les organismes de formation). Cette externalisation repose précisément sur la volonté de permettre une certaine prise de distance vis-à-vis des situations concrètes de travail et d'emploi afin de permettre de focaliser l'attention sur les attentes professionnelles propres des personnes sollicitant le dispositif, et d'éviter de potentielles subordinations du travail réalisés à l'égard d'objectifs qui seraient propres à l'employeur.se ou bien aux services de placement en emploi<sup>335</sup>. C'est ce qu'explique la directrice du CIBC de Roquevans :

« Ça garantit le fondement même de la prestation de bilan de compétences qui est au service de la personne pour l'élaboration de son projet de développement professionnel et/ou de formation. Et tant que c'est totalement isolé de tout contexte économique autre, c'est une forme de garantie de la neutralité par rapport à l'extérieur et ça lui confère l'espace où elle peut en toute liberté réelle élaborer son propre trajet professionnel. Donc c'est très important ce point-là » (Entretien avec Florence Cottin, 52 ans, DESS en psychologie clinique, directrice du CIBC de Roquevans et praticienne du bilan depuis 22 ans).

Pour autant, être « totalement isolé de tout contexte économique autre » n'est pas chose aisée, d'autant plus quand on a à faire à des salarié.es en prise directe avec le travail. De surcroît, si

---

<sup>335</sup> La première partie de la thèse a mis en exergue que cet enjeu du positionnement de l'orientation professionnelle vis-à-vis de l'entreprise mais aussi de l'école a été central dans ses développements. Nous avons ainsi vu dans le chapitre 3 que cette question des risques de subordination du bilan de compétences, et notamment du travail d'évaluation psychologique et professionnelle qui y est mené, était particulièrement présente dans les débats autour de la conception du dispositif. D'où la création des CIBC.

définir un projet « réaliste et réalisable » ou « adapté » implique un certain principe de réalité, nous l'avons évoqué, celui-ci se situe à l'intersection de la réalité de la personne d'un côté, et du travail de l'autre. Ainsi, un dispositif prétendant reposer totalement, en amont comme en aval, sur le volontarisme individuel dans la prise en charge de soi doit nécessairement être attentif aux attentes individuelles, y compris si c'est pour les retravailler en vue de les adapter à la « réalité » du travail et de l'emploi. Dès lors le respect des attentes et l'attention aux motivations propres des individus reçus paraissent d'autant plus cruciales mais aussi difficilement détachables de « tout contexte économique autre ».

### 1.2.1 Des attentes façonnées par les évolutions socio-économiques

Cette attention et ce respect des attentes individuelles n'ont en effet rien d'évident dans un contexte où le marché du travail s'avère plus complexe à appréhender, une complexité qui se serait accrue depuis les débuts de la prestation sous l'effet des transformations socio-économiques impactant en retour le dispositif. Les praticiennes rencontrées, et notamment celles ayant le plus d'ancienneté et donc une vue sur l'évolution de la situation, sont ainsi unanimes quant à ces transformations. Ce qu'explique également la directrice du CIBC de Roquevans dans une forme de paradoxe vis-à-vis de sa citation précédente, paradoxe qui met en exergue la tension entre la conception originelle du dispositif et ses évolutions :

« Florence Cottin : La personne de toute façon quand elle vient en bilan de compétences, elle est là pour élaborer une question professionnelle ou de formation. Et si elle élabore une question de formation, il faut ensuite que ça soit financé et que ça aille vers l'emploi. Et ça c'est une des modifications légitimes au fur et à mesure des vingt dernières années, et c'est une modification légitime de s'assurer que la question de la personne qui est là, ce n'est pas... et c'est pour ça que je disais qu'un bilan c'est un temps avec un objectif. C'est un temps très particulier le bilan puisque à la fois on part en son intérieur, dans l'investigation de son profil, qu'on doit en ressortir pour aller dans l'environnement et se mettre en perspectives. C'est très particulier. Et tout ça en 24 heures. Alors tout réside dans l'amplitude évidemment pour que l'ensemble du travail se fasse, et donc toutes ces questions d'élaboration personnelle. C'est ça un bilan, sinon c'est autre chose. [...] Et il y a vingt ans c'était statique mais il y a vingt ans vous n'étiez pas née comme on doit vous le dire, moi j'apprenais le métier, c'était statique. Mais on n'imagine pas ce que c'était il y a 20 ans, sincèrement !

Enquêtrice : Ça a vraiment fondamentalement changé ?

Florence : Ah ! Mais... Nous on sortait, nos parents sortaient... vous voyez l'histoire des Trente Glorieuses ? On a fini nos études supérieures, c'était le démarrage des premiers soubresauts, d'une première génération qui n'avait pas dans l'instant T une réponse emploi à n'importe quel profil. C'est-à-dire que c'est.... c'est un autre monde hein ! Comprenez. Et donc à un moment donné, bon ça c'était il y a trente ans quand je suis sortie de mes études *grosso modo*... donc il y a vingt ans, vous seriez arrivée, on aurait effectivement tout fait

en 24 heures, c'eut été fort simple. Vous auriez eu des problématiques qui n'ont rien à voir avec toutes les problématiques de difficultés de travail, tout ça, ça n'existait pas. Quand ça a commencé à exister, c'était peu. Vous m'auriez dit "j'ai envie d'être puéricultrice" nous aurions tracé le parcours, vous auriez eu tous les financements et votre salaire sur l'amplitude du trajet. C'est un autre monde ! » (Entretien avec Florence Cottin, 52 ans, DESS en psychologie clinique, directrice du CIBC de Roquevans et praticienne du bilan depuis 22 ans)

L'expérience des CIBC, organisme originel du dispositif, permet en effet, plus que tout autre, d'avoir un certain recul sur les évolutions de la prestation et du contexte dans lequel elle s'inscrit. La présentation de ce contexte n'est toutefois pas exempte de représentations, en témoigne l'évocation d'un âge d'or du plein emploi à une époque (« il y a 20 ans) où le chômage notamment des jeunes affichait déjà des taux élevés (Lima, 2016). Pour autant, cet extrait atteste d'une dynamisation et d'une complexification du travail mené, en raison d'abord des restrictions de financement de formations<sup>336</sup> impliquant, comme nous l'avons vu, de justifier et de motiver toujours un peu plus les demandes afin de prouver non seulement son engagement mais aussi de la pertinence du projet de formation en regard du marché du travail. Ensuite, ces évolutions créent une tension entre les finalités défendues par les praticiennes et les possibilités de mise en pratiques de telles finalités.

De plus, cet extrait éclaire d'une part la dénomination originelle du bilan, et l'aspect précisément « statique » de cette terminologie initiale, le terme « statique » renvoyant également ici à la vie professionnelle qui serait, à l'inverse désormais faite de transitions imposant une transformation du dispositif à la faveur d'une plus grande attention aux questions de mobilité. D'autre part, cet extrait indique un lien croissant avec l'emploi qui n'était pas un enjeu *a priori* aux premières heures du dispositif lors desquelles, comme l'indique cette praticienne, il suffisait d'exprimer une « envie » pour « tracer le parcours ». On comprend alors que c'est cette importance et complexité nouvelles des questions d'emploi et, par contrecoup, de financement de formation qui impose une approche plus dynamique nécessitant davantage de réflexion, d'« élaboration personnelle » et donc davantage de temps aussi pour pouvoir « [partir] en son intérieur » et ensuite « se mettre en perspective ». La complexification du travail mené en bilan ne repose d'ailleurs pas uniquement sur les transformations économiques de la structure productive, nécessitant précisément une approche plus dynamique. Si l'on en

---

<sup>336</sup> Notons d'ailleurs que dans une sorte de paradoxe, la formation n'a guère cessé d'être un enjeu des politiques de l'emploi, chaque gouvernement depuis quinze années, mettant en avant les moyens exceptionnels qu'il dédierait à la formation, et cherchant à en optimiser le recours au gré de réformes des modalités de financement censées en élargir l'accès notamment aux moins qualifiés (Allek, 2014 ; Bagorski, 2019 ; Dayan et al., 2017 ; Quenson et al., 2017).

croit ce témoignage, elle est également due à une transformation des « problématiques » des individus eux-mêmes, ajoutant aux enjeux d'emploi des « difficultés de travail », ce qu'indique également cette autre praticienne :

« Enquêtrice : Et justement, comme vous avez les débuts de la prestation, est-ce que vous l'avez vu évoluer ?

Dominique Bellorger : Oui. Ah, elle a évolué hein ! Elle a évolué ! C'était plus simple avant.

Enquêtrice : Plus simple à quel niveau ?

Dominique : Alors pourquoi c'était plus simple ? Bah le monde du travail je crois était plus simple dans ces années-là même s'il y avait déjà toutes ces histoires de harcèlement et tout mais c'était quand même plus simple. Et puis... comment dire ça ? Pourquoi ça a évolué comme ça ? Non c'est peut-être moi aussi qui ai évolué dans la pratique, c'est possible. Je pense que c'est rentré un peu plus dans les mœurs, il y a une prise en compte un peu différente des entreprises. Au début, c'était un peu les personnes très très motivées qui venaient parce que déjà il fallait être au courant. [...] Mais les attentes se sont précisées si vous voulez.

Enquêtrice : Précisées de la part des personnes ou des entreprises ?

Dominique : De la part des personnes. Les entreprises aussi mais les entreprises c'est encore un autre sujet. Mais de la part des personnes oui. Je pense que les demandes se sont précisées et que les personnes savent mieux ce qu'elles veulent et du coup c'est plus... Elles nous interrogent, elles nous renvoient dans nos cordes de façon plus précise qu'avant. Donc je pense qu'il faut être... Il faut une plus grande acuité au niveau de ses réponses, le niveau d'exigence a changé. » (Entretien avec Dominique Bellorger, 60 ans, formation initiale en psychologie clinique et de psychologie du travail, praticienne consultante depuis 23 ans, ancienne présidente d'une association de praticiens et praticiennes en bilan de compétences).

Attestant elle aussi d'une complexification du travail mené en bilan sous l'effet notamment des transformations propres de l'emploi et du travail en général – à la faveur d'une division toujours plus poussée impactant les conditions de sa distribution (voir chapitre 1) –, cette praticienne met également en avant une transformation du public et de ses attentes. Moins « motivés » qu'auparavant, les demandeur.ses de bilan seraient aussi plus exigeants et dotés d'attentes plus précises remettant en question les pratiques propres des professionnelles de la prestation. Cette précision des attentes serait donc liée au développement de problématiques pressantes en termes notamment d'emploi et plus lourdes vis-à-vis du contexte suscitant le recours au bilan. Outre la transformation des objets du travail mené en bilan, c'est donc aussi l'amplitude des aspects traités qui augmenterait alors sous l'effet combiné de situations plus complexes et de débouchés plus contraints nécessitant donc de travailler davantage sur l'amont et sur l'aval du bilan. En tant que dispositif d'orientation professionnelle le bilan de compétences est nécessairement pris dans les transformations du marché de l'emploi nous l'avons vu, mais aussi du travail. Il n'en occupe pas moins une position spécifique vis-à-vis de celui-ci du fait même qu'il soit extérieur

aux lieux et temps de travail. Il s'agit donc désormais de regarder comment ces transformations du travail façonnent le travail propre des praticiennes tout en renouvelant les attentes et les motifs du recours au dispositif.

Une enquête par questionnaire menée par le FONGECIF Auvergne entre 2010 et 2011 auprès de 590 personnes ayant réalisé un bilan de compétences confirme tout d'abord l'idée d'une précision des attentes des usagers finaux du dispositif influencées par les évolutions du contexte socio-économique :

« En amont du bilan, les attentes sont sans équivoque : trois bénéficiaires sur quatre disent vouloir "faire le point" sur leur parcours et leurs compétences, et deux sur trois disent "changer de métier et se réorienter". Un tiers seulement ont des objectifs opératoires plus ciblés : "mieux se connaître" ; "trouver un travail plus intéressant" ; "définir un projet professionnel" ; "faire évoluer sa carrière, la gérer" ; "rechercher une formation". Ce registre plus précis, plus ciblé, révèle une approche stratégique de l'usage du bilan, donc une connaissance de ses possibles apports. Pour autant, la "détermination d'un plan d'action pour un projet déjà existant" reste un objectif peu partagé (7 %). En revanche, une motivation apparaît de plus en plus souvent depuis 2008 : "mieux connaître les métiers et les passerelles possibles". Sans doute la nature de cette motivation est à rapprocher de la crise socio-économique qui semble avoir poussé les salariés à s'engager dans un bilan de compétences pour anticiper les effets de la crise sur la stabilité de leur position sur le marché de l'emploi. » (Chaudron & Lacaille, 2012, p. 95)

Ces attentes semblent relativement conformes à celles développées par les praticiennes elles-mêmes. Y est effectivement souligné la plus grande précision de ces attentes ressentie par Dominique Bellorger, citée un peu plus haut. Ces données semblent indiquer que les déplacements des finalités du dispositif au gré de son application ne seraient pas seulement le fait des praticiennes elles-mêmes, mais d'une prise en compte des attentes propres des personnes reçues et plus largement de l'expression d'une certaine demande sociale<sup>337</sup>. Pour notre part, nous faisons l'hypothèse que cette demande sociale n'a rien d'anodin ni, à l'évidence, d'individuel : elle est le fait de transformations socio-économiques déjà entre-perçues ainsi que du traitement opéré par les praticiennes elles-mêmes. Il apparaît donc d'autant plus important d'interroger le procès de traitement de ces demandes et attentes, ce que

---

<sup>337</sup> Précisons que l'analyse des attentes des « bénéficiaires » du bilan présentée ci-dessus, repose sur une enquête par questionnaire passé à l'issue du dispositif. Les termes même retenus font suffisamment écho au lexique des praticiennes pour penser que ces réponses auraient pu être différentes si la méthodologie avait reposé sur une interrogation en amont du dispositif. Ayant nous focalisé l'enquête par questionnaire que nous avons menée sur le dispositif et les professionnelles le mettant en pratique(s), nous ne disposons pas de données propres permettant de mettre au jour les attentes initiales des demandeurs de bilan de compétences. Celles-ci ont été saisies uniquement au travers du processus d'accompagnement réalisé et donc du traitement opéré sur elles. Pour plus de détail sur les choix méthodologiques opérés, nous renvoyons vers la présentation de notre démarche méthodologique en introduction.

nous nous proposons de faire en portant d'abord le regard sur les représentations qu'en ont les praticiennes. Nous nous intéresserons dans la partie suivante à la manière dont ces attentes sont travaillées au cours notamment de la phase préliminaire du dispositif.

### 1.2.2 Des attentes ancrées dans des contextes de travail spécifiques

Après avoir interrogé les répondantes à notre questionnaire sur les objectifs attribués au bilan de compétences, nous les avons questionnées sur la situation et les attentes du public qu'elles reçoivent au travers d'une question à choix multiple cette fois. Les catégories proposées aux répondantes s'appuyaient sur les observations réalisées lors de l'enquête ethnographique qui nous a permis de repérer un certain nombre de motifs mobilisés par les personnes initiant un bilan de compétences. Il s'agissait donc moins ici de baliser l'ensemble des différentes attentes des personnes sollicitant un bilan que d'interroger les praticiennes sur la fréquence ressentie des différents types d'attentes et de problèmes en jeu. Nous avons donc mêlé des catégories relevant des motifs de recours au bilan et des catégories permettant d'éclairer les situations propres des personnes reçues afin d'objectiver dans une certaine mesure ces attentes. Bien que ces données permettent dans une certaine mesure de caractériser la situation et les demandes des personnes en bilan, elles sont passées au filtre de la subjectivité des répondantes. Ainsi, elles informent plus certainement sur la représentation qu'elles ont des problèmes à traiter que sur l'effectivité réelle de ces problèmes sans pour autant que les résultats obtenus ne contredisent nos observations et les attentes identifiées par d'autres travaux (Chaudron & Lacaille, 2012 ; Demazière, 1989 ; Gosseume & Hardy-Dubernet, 2005).

Tableau 23 : Situations des demandeur.ses et motifs du recours au bilan de compétences selon les praticiennes

Les personnes accompagnées sont-elles... ?	Souvent	Rarement*
Désireuses de changer de métier	96%	4%
Insatisfaites de leurs conditions de travail	93%	7%
Insatisfaites de leur environnement de travail	88%	12%
En situation d'épuisement professionnel	84%	16%
Porteuses d'un problème de santé psychique ou physique	61%	39%
En arrêt de travail	57%	43%
En conflit avec leur hiérarchie	57%	43%
Dotées de problématiques ou de contraintes d'ordre personnel ou familial (enfants ou parents à charge, divorce, décès...)	53%	47%
Menacées par un licenciement	34%	66%
En conflit avec un ou des collègues	21%	79%
Dotées de contraintes sociales ou matérielles (insuffisance du revenu, problème de logement...)	19%	81%

Lecture : Pour 96% des répondantes, les personnes reçues en bilan de compétences sont souvent désireuses de changer de métier.

Champ : Ensemble des 271 praticiennes de bilan de compétences ayant répondu au questionnaire.

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiens du bilan de compétences, 2018

\* Dans le questionnaire, trois réponses étaient proposées : souvent/rarement/jamais. L'option « jamais » ayant été peu cochée, le choix a été fait de regrouper les deux dernières modalités afin de mettre en exergue l'information recueillie *via* une lecture binaire qui renforce la présence ou l'absence de telle situation.

Conformément aux représentations spontanées faisant du bilan de compétences un dispositif de reconversion professionnelle, arrive en tête des motifs du recours au bilan le souhait de changer de métier. L'usage du dispositif par ses destinataires finaux semble donc en phase avec les principes d'intervention dessinés par ses concepteurs et l'instituant comme service d'orientation professionnelle à disposition des travailleuses et travailleurs envisageant d'opérer une mobilité professionnelle. La priorité donnée par les praticiennes au fait de définir un projet professionnel apparaît donc non seulement comme étant en phase avec les objectifs institutionnels conférés au dispositif mais aussi à la demande faites par les destinataires du dispositif<sup>338</sup>. Cependant, ce résultat n'a véritablement d'intérêt qu'en regard des autres éléments caractérisant la situation du public reçu en prestation.

<sup>338</sup> Ces demandes sont cependant celles des personnes accompagnées donc passées au filtre de l'accès au dispositif. Toutefois, nous avons vu que les taux d'acceptation des demandes étaient particulièrement élevés, allant dans le sens d'un moindre filtrage de ces demandes (cf. chapitre 2, paragr. 3.1.1). Si nous ne disposons pas de matériau permettant d'analyser les cas où le bilan ne se fait finalement pas, plusieurs praticiennes nous ont expliqué qu'il

Si dans la plupart de situations observées, les personnes accueillies manifestent effectivement un désir de changement de métier, celui-ci n'est cependant jamais déconnecté d'autres éléments. En effet, comme l'indique une enquête commanditée par la DARES et reposant sur la réalisation d'entretiens auprès de personnes faisant un bilan<sup>339</sup>, « lorsque "tout va bien" sur le plan professionnel, il est rare que salarié.es ou demandeur.ses d'emploi s'engagent dans une démarche de bilan de compétences. L'insatisfaction professionnelle apparaît comme le principal déclencheur d'un bilan » (Gosseume & Hardy-Dubernet, 2005a, p. 2). Conformément à cette analyse, le fait d'être insatisfait de ses conditions ou de son environnement de travail apparaît, d'après les répondantes, comme un fait majeur et déterminant de la situation et attentes des personnes réalisant un bilan. Les éléments présentés dans le tableau ci-dessus permettent de préciser les motifs de cette insatisfaction.

Ainsi, bien que cette volonté massive de reconversion professionnelle laisse à penser que c'est bien de métier que l'on souhaite changer, les autres données du tableau font état du fait que les conditions et l'environnement de travail, les rapports avec sa hiérarchie et l'état de santé notamment lié au travail (« épuisement professionnel ») sont également des éléments marquant régulièrement les situations du public du bilan. Thomas Amossé et Michel Gollac (2008) ont montré que l'intensité du travail est corrélée à la mobilité professionnelle<sup>340</sup>. Ceci tend à confirmer que les besoins de changements exprimés et les mobilités effectives auraient plus à voir avec les conditions réelles de travail, et notamment l'intensification de celui-ci, susceptible de nourrir ce sentiment d'épuisement, qu'avec des désirs individuels caractéristiques des rapports contemporains au travail. Cette intensification a également des conséquences sur la santé psychique mais aussi physique des travailleuses et travailleurs (Gaudart, 2015). Nous

---

s'agissait d'une part, de situations où les critères établis par les OPCA/OPACIF n'étaient pas respectés, notamment vis-à-vis de l'âge ou de l'ancienneté, nous y reviendrons. D'autre part, plusieurs praticiennes nous ont également raconté des cas pour lesquels elles suggéraient aux personnes de se tourner plutôt vers une psychothérapie, notamment quand les personnes semblaient avoir « besoin d'autre chose qu'un accompagnement professionnel » ou en tout cas de « voir quelqu'un » avant de démarrer un bilan de compétences. Généralement, il s'agit soit de problèmes identifiés comme des « *burn out* », soit de problèmes plus personnels (divorce, deuil, maladie).

<sup>339</sup> Le protocole méthodologique de cette enquête reposait sur trois vagues d'entretiens menés avec les mêmes personnes : un entretien avant le démarrage du bilan, un autre à la toute fin de la prestation, et un dernier trois à six mois après.

<sup>340</sup> Une mobilité pour partie descendante notamment en seconde partie de carrière mais qui peut aussi s'avérer, dans des cas plus nombreux ascendante, mais avec potentiellement des conséquences sanitaires et subjectives à long terme : « L'intensité du travail paraît donc bien favoriser les trajectoires ascendantes et les trajectoires descendantes. Ceci ne signifie pas qu'elle n'ait, en moyenne, pas d'effet sur le rapport au travail. Subjectivement, les mobilités descendantes (plus rares) sont beaucoup plus marquantes que les mobilités ascendantes. Selon les déclarations des dirigeants d'entreprise, l'effet de démotivation associé est sans commune mesure avec les incitations salariales (Bewley, 1999). Par conséquent, *via* ses probables effets sur la mobilité, l'intensité excessive du travail risque d'avoir un effet négatif sur le bien-être et la motivation des salariés. Nos résultats apparaissent donc finalement assez cohérents avec ceux de Baudelot et al. (2002), qui indiquent que l'intensité est associée à (un peu) moins de bonheur au travail et beaucoup plus d'incertitudes » (Amossé & Gollac, 2008, p. 72).



pouvons donc à ce stade faire l'hypothèse que c'est moins de métier et de type de travail que l'on souhaite changer, que de contexte et de conditions de travail. Les motifs du recours au bilan seraient donc à rechercher dans le cadre d'exercice et l'expérience du travail éprouvée, laquelle s'avère également éprouvante.

D'ailleurs, la question des conditions de travail ne semble pas spécifiquement inclure un besoin d'amélioration de son salaire, les problèmes d'ordre matériel (revenu, logement, etc.) étant rares pour 81 % des répondantes. Cette information suggère ainsi que la situation matérielle et sociale des personnes sollicitant un bilan ne semble pas particulièrement précaire ou dégradée, ou en tout cas les praticiennes ne se la représentent pas comme telle. En effet, ayant à faire très majoritairement à des actifs en emploi ce type de problématiques apparaissent logiquement moindre que dans des dispositifs d'insertion ou de traitement social du chômage. Cependant, nous l'avons vu, le public du bilan est en majorité constitué d'employé.es dans le secteur des services ou de l'industrie, des situations socio-économiques qui pourraient impliquer que les enjeux matériels liés au travail soient plus importants qu'il n'y semble. Plus qu'une absence de problèmes d'ordre matériel ou social, l'enquête révèle que les enjeux de salaire sont relativement peu présents dans les échanges menés au cours du bilan, mobilisés tout au plus pour départager deux projets. Cette relative absence des questions de rémunération s'explique de plusieurs manières : tout d'abord, par le fait qu'au vu du niveau de qualification des individus reçus et du contexte d'emploi, une hausse de rémunération n'est guère envisageable. Ensuite, nous pouvons supposer que ce sujet est considéré comme moins « noble » eu égard aux questions de sens du travail, et donc, soit que les demandeur.ses ne mettent pas en avant les questions de revenus, soit qu'ils aient intériorisé le fait de ne pouvoir guère espérer mieux, soit encore que là ne soit pas la priorité, vis-à-vis d'autres considérations, comme la perte d'emploi ou de problèmes de santé. Une autre série d'hypothèses renvoie cette fois aux praticiennes elles-mêmes qui, nous le verrons, n'interrogent guère cet élément au cours de la phase préliminaire notamment, mettant l'accent sur le traitement des désirs de changement.

Ainsi, par-delà l'idée d'un outil de « gestion préventive à froid des ressources humaines » selon l'expression d'un des concepteurs du dispositif, Bernard Liétard (2012, p. 14), les données dont nous disposons tendent à montrer que le recours au bilan intervient régulièrement dans des situations qui paraissent largement contraintes vis-à-vis de la possibilité de continuer à faire son travail. Ainsi, pour un tiers des répondantes, les personnes reçues en bilan sont souvent menacées de licenciement. Si rien n'est dit de qui est à l'origine du recours au dispositif et qui le finance dans ces cas, il n'en reste pas moins que réaliser un bilan de compétences dans

pareille situation tend à reporter une part des conséquences et de la responsabilité du licenciement sur la travailleuse ou le travailleur lui-même, ainsi amené à aller travailler sur ses compétences et sur un nouveau projet professionnel, projet nécessairement construit sous contrainte. Sans présumer de l'intérêt d'un tel dispositif à l'accompagnement proposé, le travail mené en bilan procède d'une démarche amplement rétrospective et introspective, interrogeant dès lors sur le fait qu'un tel travail puisse potentiellement conduire le salarié à assumer, là encore, une part de responsabilité, ou, à tout le moins favoriser une forme de pacification, voire de psychologisation des rapports de travail (Divay, 2008) en détournant le regard du licenciement à venir au profit d'une relecture de son parcours et de ses expériences professionnelles et personnelles.

De surcroît, même quand il n'est pas suscité par une menace de licenciement, le bilan apparaît fréquemment mobilisé dans des contextes où le travail ne paraît plus tenable, en raison de « problèmes de santé psychique ou physique », liés ou non au travail, de « conflits avec la hiérarchie », plus rarement « avec les collègues », ou d'« épuisement professionnel », une situation fréquente pour plus de quatre répondantes sur cinq. Dans ces situations, la sollicitation d'un bilan ne relèverait pas seulement de désirs de reconversion professionnelle mais aussi de contextes de travail pesant sur les individus. C'est ce que souligne cette praticienne qui voit là une évolution notoire des problématiques traitées, faisant écho aux évolutions repérées plus haut :

« Nathalie Coquet : Je pense que le bilan va se pérenniser mais qu'il va changer de forme, il a déjà beaucoup changé en quinze ans, beaucoup.

Enquêtrice : En quoi ?

Nathalie : Bah justement au niveau pratique. Les problématiques sont beaucoup plus fortes, on a beaucoup de gens qui sont à la limite du *burn out* avec des problématiques psychologiques importantes. D'où l'intérêt d'avoir une vraie formation psy, pas forcément d'être psy mais d'avoir voilà, d'avoir une vraie formation. Tout le monde n'est pas psy hein mais il faut quand même... Soit on fait des bilans purement techniques, pratiques, concrets, soit on fait des bilans qui vont être plus compliqués. Mais souvent, je vois bien les attentes derrière le bilan, il ne faut pas creuser beaucoup pour se rendre compte que derrière il y a d'autres choses quoi. Que les attentes sont plus profondes.

Enquêtrice : C'est-à-dire ? Les attentes des individus ?

Nathalie : Oui oui, des individus, absolument. Ça arrive souvent, même en entretien préalable que les gens se mettent à pleurer quoi, c'est de plus en plus courant. C'est pas tout le temps heureusement mais les gens arrivent en nous disant : "je n'en peux plus, je peux plus, c'est plus possible, comment je vais faire ?". (Entretien avec Nathalie Coquet, 60 ans, formation initiale d'assistante marketing, praticienne indépendante depuis 15 ans)

La visibilisation grandissante depuis une dizaine d'années de différents maux psychosociaux liés au travail qu'il s'agisse d'épuisement professionnel sous toutes ses formes lexicales (Lecoeur, 2018), de risques psychosociaux (Ponge, 2018) mais aussi de problématiques d'insatisfaction professionnelle et de manque de reconnaissance au travail (Bigi, 2016) toucherait donc aussi le bilan de compétences voyant surgir l'expression de ces maux du travail. Le fait qu'un peu plus de la moitié des répondantes indique que le public reçu est souvent « en arrêt de travail » tend à conforter le fait que ces situations d'épuisement et ces problématiques de santé ne sont pas seulement le fruit des représentations propres des répondantes, travaillées par la plus grande visibilité donnée depuis quelques années aux questions de « stress » voire de « souffrance » au travail. Ces transformations impacteraient les pratiques professionnelles comme l'écrit Alix Foulard, psychologue clinicienne, professeure au CNAM, praticienne bilan et coach professionnelle :

« Nous comprenons que, face à ces nouvelles problématiques de souffrance au travail associées aux problématiques classiques dans le bilan de compétences, nous ne pouvons plus exercer notre métier de la même façon. Nous devons accepter de modifier notre approche et de la développer dans un modèle d'action où le temps technique est suspendu au profit du temps empathique. » (Foulard, 2014, p. 42)

À l'aune de cet extrait, on perçoit une distinction entre deux types de bilan, déjà suggérée dans l'extrait qui précédait : à côté de bilans plutôt « techniques » et « pratiques », émergeraient donc des bilans plus « compliqués » en raison notamment de demandes, pas toujours clairement formulées, relevant davantage d'un mal-être au travail. Ainsi, si l'insatisfaction professionnelle est effectivement le premier déclencheur du recours au bilan, celle-ci peut être déclinée en deux types d'insatisfaction relevant l'une du métier lui-même ou de la situation d'emploi, l'autre des conditions d'exercice du travail suscitant un épuisement pouvant aller jusqu'à provoquer arrêts de travail, risques psychosociaux et souffrance psychique.

Dès lors, l'importance accordée par les praticiennes au fait de faire le point sur soi, son parcours et ses compétences au profit d'une approche rétrospective et introspective plutôt que prospective et projective serait consécutive à ces nouvelles situations et attentes propres du public du dispositif impliquant, comme l'écrit Alix Foulard, que « le temps technique [soit] suspendu au profit du temps empathique » (*ibid*). Dans ces situations, le bilan reposerait donc davantage sur une forme de « réparation » psychologique comme le suggèrent les deux extraits précédents. En effet, dans ces cas, définir un projet paraît plus complexe en termes notamment de compétences à mettre en œuvre, comme le suggérait l'extrait d'entretien avec Nathalie Coquet indiquant que de telles situations nécessitent « une vraie formation » voire une « vraie

formation psy ». Or, nous avons vu dans le chapitre précédent qu'il n'existe guère de formations dédiées à l'exercice du bilan, renvoyant alors les praticiennes à leur formation et parcours antérieurs, et valorisant particulièrement les formations à la psychologie quand bien même les praticiennes mettent à distance l'image de « thérapeute du travail » (Revuz, 1991) :

« Enquêtrice : Pour revenir à ce que vous disiez tout à l'heure, que certaines personnes pensent que c'est une thérapie, vous l'expliquez comment la différence avec une thérapie ?  
Françoise Minier : Alors en fait je l'explique parce que je l'ai entendu une fois dans un... et je trouvais ça intéressant, dans le cadre d'un groupe d'analyse de pratiques et l'intervenant avait dit en fait que... dans la thérapie, les personnes... – bon je sais ce que c'est une thérapie parce que j'en ai fait une moi-même, mais c'était la façon dont il le disait pour faire la distinction – dans la thérapie la personne elle va travailler sur son inconscient, dans le bilan elle vient avec. Elle vient avec parce qu'elle vient avec son inconscient, avec tout ce qu'elle est mais on ne va pas travailler dessus. On ne peut pas ne pas l'entendre, il faut... enfin je veux dire on ne peut pas passer à côté de quelque chose même si parfois on passe à côté hein. Alors évidemment ça je ne vais pas le dire aux gens parce que faut qu'ils... [rit] Non en fait, ce que je leur dis c'est que j'entends ce qu'ils disent mais que ce n'est pas le même cadre, qu'il y a des endroits... qu'ils peuvent dire ce qu'ils ont envie de dire mais qu'on ne traitera pas la souffrance que peut générer... voilà. Et d'ailleurs il y a des moments où il faut dire aux personnes que maintenant pour avancer, il faut faire autre chose quoi. Il faut... il faut vous faire accompagner.

Enquêtrice : En thérapie cette fois ?

Françoise : Ah oui. » (Entretien avec Françoise Minier, 48 ans, formation initiale d'assistante de direction, praticienne en portage salarial depuis 8 ans)

Pour tenue qu'elle paraisse, les praticiennes affirment toutes cette distinction entre démarche thérapeutique et bilan de compétences. Ceci n'empêche cependant pas que surgissent et s'expriment des problèmes qui débordent du cadre professionnel qui est celui du bilan en raison d'une part, des liens noués entre dimension personnelle et professionnelle du fait des questions posées par le public et de la démarche privilégiée par le dispositif et les praticiennes ; d'autre part, comme l'explique cette autre praticienne, l'émergence de ces problématiques nécessitant une intervention davantage thérapeutique, viendrait également du manque de dispositifs accessibles pour traiter de ces questions :

« Florence Cottin : Ce qui est intéressant c'est que la personne arrive avec ses problématiques et elle les expose. Quand une problématique est très pointue sur un thème disons psy, on va écouter parce que nous on travaille notamment avec l'écoute. Mais on peut mettre en relation derrière.

Enquêtrice : D'accord, donc ça vous arrive d'orienter vers des thérapeutes... ?

Florence : Tout le temps. Mais un des pièges pour un conseiller de bilan qui démarre dans la pratique, c'est constamment de penser qu'il est une personne pour la personne, et de se mettre lui-même dans une autre posture. Enfin bon, là on est hors de votre sujet.

Enquêtrice : Oui mais ça m'intéresse de connaître aussi les questions qui se posent dans votre pratique.

Florence : Toutes les questions se posent dans notre pratique parce que c'est un espace qui est pris en charge par l'État ou l'entreprise pour que la personne élabore sa propre solution, et moins il y a de solutions et de financements extérieurs pour d'autres pratiques, et plus la personne vient dans ce champ-là qui est le seul pris en charge » (Entretien avec Florence Cottin, 52 ans, DESS en psychologie clinique, directrice du CIBC de Roquevans et praticienne du bilan depuis 22 ans).

Ainsi, la diversification des attentes de demandeurs et demandeuses de bilan et sa sollicitation dans des situations qui ne semblent pas cadrer prioritairement avec ses objectifs s'expliquerait d'une part par son statut de dispositif public à l'accès relativement ouvert, d'autre part, par le manque d'espaces permettant l'expression de ces questions. Par l'écoute et la confidentialité qu'il offre, sans pour autant s'afficher comme dispositif thérapeutique impliquant une autre forme de définition des problèmes rencontrés par les travailleurs et travailleuses, le bilan de compétences apparaît comme un dispositif original n'ayant que peu d'équivalent et répondant véritablement à une demande sociale ne trouvant guère d'autres lieux d'expression. En tout cas, guère d'autres lieux qui n'impliquent pas de se présenter comme étant en souffrance voire malade et donc supposant de donner un tour pathologique aux maux vécus. En cela, affirmer un besoin de changement apparaît également comme un moyen de « sauver la face », selon le mot de Goffman (1973), à l'heure où la figure du travailleur ou de la travailleuse en *burn out*, comme celle de l'« assisté » (Paugam, 1991) se voit régulièrement chargée d'une forme de faiblesse morale et psychique.

De plus, le format du dispositif comme de la démarche proposée reposant sur la combinaison de logiques personnelles et professionnelles mais aussi rétrospectives, introspectives et prospectives favorisent l'expression d'attentes qui débordent le cadre du bilan de compétences, sans pour autant que celles-ci soient aisément découplées des finalités du dispositif. En effet, mettre en action, favoriser la projection professionnelle n'a rien d'aisé lorsque la personne accompagnée fait montre de problèmes plus profonds qu'un « simple » désir de changement de métier mais n'en impactant pas moins la capacité même à adopter une attitude positive à l'égard du changement, attitude positive qui est bien celle promue par le modèle actif d'orientation professionnelle. Ainsi, ce ne sont pas seulement les pratiques des professionnelles qui sont percutées par l'expression croissante de problèmes d'épuisement voire de santé au travail. Ce sont également leurs représentations du travail ainsi que celles des bienfaits et de la désirabilité du changement et de la mobilité qui sont façonnées par les situations et motifs du recours au dispositif. Ceux-ci sont effectivement porteurs d'attentes relevant d'un désir de mieux-être au

travail, ou du moins d'en finir avec ce mal-être et cet épuisement. C'est en effet ce qu'exprime cette praticienne, ancienne responsable RH, devenue institutrice quelques années durant, le métier qui la faisait « rêver », avant de se reconvertir une nouvelle fois en direction de la pratique du bilan de compétences :

« Pascale Travaine : Moi je trouve que j'ai de plus en plus de *burn out*. *Burn out* ou souffrance au travail, ce qui est quand même deux choses différentes. Et globalement... Ah oui alors tu vois un truc aussi, par rapport à mon vécu, mais ça je t'en avais peut-être parlé. En fait je me rends compte que les demandes en bilan, il y a forcément un malaise, y a forcément un truc... moi j'appelle ça souffrance, plus ou moins grande, mais y a un mal-être en entreprise. C'est drôle parce que moi qui n'ai jamais fait... En fait j'ai toujours quitté mes boulots alors que j'ai quand même aimé mes boulots mais je n'ai jamais changé... enfin sauf peut-être une entreprise de services RH où j'ai perdu du sens mais voilà tu vois, j'ai quitté, on a bu le champagne et j'étais quand même vachement triste de partir parce que c'était quand même dix-sept ans dans ma vie, dans l'équipe... Enfin je suis toujours bien partie mais en même temps j'ai toujours voulu changer. Enfin je voulais changer... y a un élément déclencheur forcément, un moment où tu te dis que ça pourrait être mieux. Comme instit' finalement, j'ai adoré. Mais voilà, j'avais un peu un coup d'avance par rapport... Et donc j'étais très surprise de voir des gens qui viennent en bilan parce que ça ne va pas du tout quoi, qui veulent changer parce que ça ne va pas. Et au début j'étais là : Mais merde ! Y en n'a pas un seul qui veut changer parce que c'est sympa de changer ? Tu vois, quelque chose de positif, je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire... » (Entretien avec Pascale Travaine, 49 ans, formation initiale en administration économique et sociale, praticienne en CIBC depuis trois ans)

Cet extrait est particulièrement révélateur du décalage entre les représentations du dispositif portées par les praticiennes et celles des personnes reçues. En effet, cette praticienne, comme les précédentes, constate une véritable recrudescence de problèmes de « *burn out* » et de « souffrance », mais aussi plus généralement, de démarches de changement sous contrainte. Ce phénomène semble indubitablement mettre à l'épreuve les praticiennes tout en pointant le fait que celles-ci conçoivent leur intervention comme devant être le fruit d'une démarche volontaire et « positive » de changement. Le décalage entre les caractéristiques socio-économiques des praticiennes et du public du bilan se fait également sentir ici, les représentations de la mobilité professionnelle ayant partie liées à l'horizon des possibles dessiné par ses ressources et ses capitaux propres (Zunigo, 2010b), nous y reviendrons dans le dernier chapitre. La « perte de sens » évoquée ici est d'ailleurs intéressante à plus d'un titre car lors d'un autre entretien, cette praticienne relate dans le détail cette expérience : positionnée à la tête d'une nouvelle activité que l'entreprise de travail intérimaire, pour laquelle elle travaille, souhaite développer, elle crée entièrement, avec peu de moyens et de personnel, toute une gamme de services qui connaît un succès certain. Cependant, la fusion de son entreprise avec une concurrente conduit à l'abandon

de cette branche de services, au profit de celle existante au sein de l'autre entreprise, ce au gré de plusieurs revirements :

« En fait pour moi ça a été un peu la rupture, j'avais 40 ans, j'en avais marre. En fait un matin, je me suis levée... mais je sais très bien hein, le processus : je me levais le matin, j'étais de moins en moins motivée parce qu'il y avait des non-sens des trucs voilà... Annoncer à tes clients que tu ne fais plus ta prestation parce que... enfin voilà, moi c'est des trucs qui me... qui ne me convenaient pas. Voilà l'âge aussi, 40 balais, ça faisait 17 ans que j'étais dans le groupe voilà. Et je me levais le matin en me disant "Han mais en fait qu'est-ce que je vais faire ? Où je vais ? Je vais juste ramener du fric à mon groupe quoi... ". Tu vois, clairement c'était... Je faisais autre chose bien sûr, tu apportes de la solution à tes clients machin mais en gros c'était ça. Donc voilà c'était un peu... bah ouais c'est pas ça qui me motive dans la vie. Et en fait j'accompagne mon fils... c'était la rentrée, et j'accompagne mon fils à son école. Et là je vois une maîtresse d'école, han ! [rit] qui sourit, qui accueille les enfants et les parents en disant "on va passer une super année ! Je vais vous apprendre plein de choses !" enfin vraiment, la révélation ! Parce que j'avais quand même ce truc là depuis longtemps, quand j'étais petite et là je me suis dit "non mais attends c'est génial ! Au moins elle, elle sait pourquoi elle se lève le matin !". Enfin tu vois c'était un peu mon cheminement. Et donc je me suis inscrite au concours etc. bon là je te passes les détails, et j'ai été instit' » (Entretien avec Pascale Travaine, 49 ans, formation initiale en administration économique et sociale, praticienne en CIBC depuis trois ans).

Le cas de cette praticienne atteste d'une transformation d'une expérience négative de travail en volonté positive de changement. Il apparaît clairement que les désirs de changement de métier exprimés par cette praticienne<sup>341</sup> font écho à ceux des personnes reçues en bilan en cela qu'ils sont avant tout suscités par des contextes de travail qui ne permettent plus véritablement de « tenir » dans l'emploi. François Dubet repère lui aussi une forme d'« homologie » (2002, p. 347) entre les expériences vécues par les travailleurs et travailleuses sur autrui et celles et ceux auprès de qui ils et elles travaillent. On retrouve d'ailleurs ici nombre des analyses faites par François Dubet dans son ouvrage sur *Le déclin de l'institution* (2002) précisément consacré aux travailleur.ses sur autrui et à la « crise » qu'ils et elles semblent vivre. Il décrit ainsi la manière dont les représentations de leur travail portées par les professeur.es de collège et de lycée ont été percutées par la massification scolaire et l'arrivée d'un public dont les problèmes et les enjeux n'ont que peu à voir avec ceux des « héritier.ères » qui composaient quasi exclusivement leur public avant la mise en place du collège unique. Si ces professeur.es apparaissent

---

<sup>341</sup> Dans le chapitre précédant nous avons d'ailleurs vu que 39 % des répondantes au questionnaire, n'envisageaient pas de continuer le bilan jusqu'à leur retraite. Parmi elles, 82 répondantes en ont expliqué les raisons. Or, arrivait en tête et quasiment à égalité, le « besoin de changement, de voir autre chose, d'évoluer » (34 %) et le « besoin de diversifier ses activités, éventuellement en continuant le bilan » (33 %), suivis de l'« épuisement, la fatigue, la lassitude et la perte de sens » (27 %). Les motifs de changement professionnel des praticiennes apparaissent là aussi congruents avec ceux exprimés par les personnes recourant au dispositif, ce qui indique un rapport ambigu au changement, pris entre le désir et la contrainte.

aujourd'hui largement désabusés, ce serait justement en raison du fait qu'ils « ne cessent d'éprouver la distance qu'il y a entre leur idéal professionnel [...] et la réalité de leur expérience de travail » (*op.cit.* p. 244). Les professionnelles du bilan de compétences semblent soumises à un phénomène similaire : elles se représentent leur rôle comme relevant de l'accompagnement à la réalisation de soi par le travail, une image qui semble en effet correspondre aux premières heures du dispositif où seules les plus « motivés » le sollicitaient, de surcroît dans un contexte socio-économique qui bien que bousculé par la montée inexorable du chômage s'avérait tout de même plus ouvert, en tout cas pour le public en présence. La massification des situations d'insatisfaction professionnelles voire d'épuisement et de « souffrance » au travail remet alors en cause cette image idéalisée et les représentations que les praticiennes ont alors de ce qu'elles peuvent faire. Or, ce qu'elles peuvent faire c'est travailler sur autrui afin de redégager des marges de manœuvre et des possibilités de satisfaction professionnelle qui ne sont alors plus recherchées dans le travail lui-même mais en soi.

Par-delà le lexique positiviste de l'envie et du désir, ce sont bien des situations vécues comme contraignantes et éprouvantes qui conduisent au bilan et à formuler un souhait de mobilité. S'il peut paraître construit par les professionnelles, le besoin de changement n'en est pas moins régulièrement amené par les personnes accompagnées elles-mêmes, comme nous le verrons dans les cas pratiques de la seconde partie. Ce qui semble davantage façonné par les praticiennes c'est le rapport au changement qui, à l'image du cas de cette praticienne, va être travaillé afin de traduire des besoins contraints de changement en motivation à changer impliquant donc un travail sur soi et sur ses représentations du travail. En atteste l'extrait suivant qui illustre les étapes et principes du travail mené en bilan de compétences et met en exergue la manière dont prennent forme concrètement les finalités attribuées au dispositif par les praticiennes :

« Enquêtrice : Et du coup est-ce que vous pourriez m'expliquer comment se passe un bilan tel que vous le pratiquez ?

Gauthier Carale : Alors, je dirais que ça se passe comme c'est inscrit dans la loi qui a dès le début bien défini les phases et que je trouve pertinentes parce que c'est une grille de questionnements et de réflexions qui a son sens. Il y a une phase préliminaire qui est importante pour bien définir ce sur quoi on va travailler. Le premier entretien est vraiment essentiel sur les objectifs du bilan au regard du contexte de la personne mais aussi du contexte de réflexion dans lequel on va se situer. Ensuite toute la phase d'investigation sur soi et ensuite sur l'environnement. Et puis une phase de synthèse des éléments et projection dans un plan d'action à venir. Voilà. Après à l'intérieur des phases d'investigation et notamment l'investigation sur soi, on démarre de toute façon par le parcours. Une fois la phase préliminaire et je dirais la contractualisation, l'adhésion et la définition de ce qu'on va travailler, on commence par revenir sur le parcours en détail. [...] Et puis après ça va être infléchi en fonction des objectifs de bilan. C'est-à-dire qu'effectivement soit on est sur



aider la personne à s'orienter et mieux se connaître en fonction de... enfin mieux s'orienter en se connaissant un peu mieux. Donc on repère un peu les motivations, les acquis, les expériences, les motifs et les expériences et aussi ce que l'expérience a permis de générer. Ce que j'appelle souvent les fils conducteurs en termes de motivation. Ou alors, mais c'est les deux hein mais... ou alors j'insiste un petit peu plus sur les compétences et sur un parcours professionnel fait d'évolution, de transitions, de transversalités... en tout cas de domaines de compétences liés à ce parcours. En filigrane, si je sens qu'émergent des thématiques plus autour du malaise, de la souffrance au travail, c'est aussi l'occasion de comprendre un petit peu la genèse de tout ça, l'intensité et puis de qualifier un petit peu tout ça, en parlant... parce que c'est souvent les personnes qui le font et je leur laisse bien souvent le fait de mettre des mots sur la souffrance au travail, le stress, le *burn out*, aujourd'hui largement partagé hélas. Donc mettre des mots en termes de maux mais aussi les mots qu'on met sur les pratiques, sur un vécu donc c'est intéressant aussi. Ce n'est pas que parce que ça augmente et que ça se généralise toutes catégories ou secteurs confondus, c'est aussi parce qu'on met des mots dessus et ça permet aussi dans un entretien sur le parcours de prendre un petit peu... enfin de poser ça, voire d'essayer de prendre du recul. Voilà. Gros entretien sur le parcours.

Enquêtrice : Donc vous disiez que la première tendance c'est mieux se connaître pour mieux s'orienter, et la seconde c'est faire le point sur les compétences c'est ça ?

Gauthier réfléchit et hésite quelques instants : Bah c'est toujours mieux se connaître pour mieux s'orienter mais la première c'est mieux se connaître au sens du désir de travailler, la deuxième c'est plutôt mieux connaître ses acquis et ce qu'on a développé en termes de compétences et ce qu'on souhaite continuer à développer dans telle direction. » (Entretien avec Gauthier Carale, 45 ans, DESS de psychologie clinique, praticien bilan en CIBC depuis 10 ans)

Outre qu'il permet de donner un aperçu de la manière dont sont traités et façonnés les différents aspects et objectifs du bilan analysés précédemment, cet extrait met également en avant l'idée que la connaissance de soi serait au fondement de toute démarche de bilan. Celle-ci est cependant déclinée de deux manières, faisant écho aux deux types de bilan repérés précédemment : une connaissance de soi plus « technique » et centrée sur les compétences afin de définir des perspectives d'évolution professionnelle ; et une connaissance de soi « au sens du désir de travailler » davantage ancrée dans des enjeux de satisfaction subjective. En somme, la connaissance de soi serait un préalable incontournable à toute réorientation du sens du travail, qu'il s'agisse de direction dans le premier cas, ou davantage de signification dans le second. Dès lors, il apparaît que le bilan tel que façonné par les praticiennes, le contexte socio-économique et professionnel, et les attentes propres des demandeuses et demandeurs repose principalement sur le travail sur soi, quand bien même c'est toujours d'insatisfaction professionnelle liée à un contexte de travail dont il est question.

En somme, la combinaison de logiques réflexive et projective, comme de dimensions personnelle et professionnelle n'est pas inventée par les professionnelles. Elle est présente dans

les textes fondant le bilan de compétences, textes qui entretiennent un certain flou sur les objectifs finaux du dispositif, nous l'avons vu. Surtout, ceux-ci ne disent que peu du poids à accorder à chacun de ces enjeux. Si la définition de projet professionnel semble être la finalité originelle prioritaire, systématiquement reprise depuis dans les définitions affichées du dispositif, que ce soit par les sites institutionnels le présentant (ministère du Travail, Centre Inffo, OPCA et OPACIF, etc.) ou par les professionnels, on a vu d'une part, qu'elle est façonnée par les praticiennes au gré de leur expérience et selon leur génération, et que, d'autre part, elle est concurrencée par d'autres objectifs à l'instar du fait de faire un point sur soi, son parcours et ses motivations. Cet aspect du bilan fait d'ailleurs directement écho aux phénomènes d'insatisfaction, d'épuisement professionnel et de perte de sens du travail qui abondent de plus en plus en prestation. Ces phénomènes, par la vulnérabilité qu'ils introduisent, favorisent un renforcement de l'approche réflexive au nom de l'idée d'accorder une écoute bienveillante à même de permettre l'expression de ses envies et ainsi de permettre une restauration des capacités de projection et d'action par la connaissance de soi. Ainsi, dans une forme de paradoxe, l'expression croissante de problèmes liés au travail conduit au renforcement du travail sur soi et donc à la traduction de problèmes collectifs en questions individuelles.

## 2 (Se) changer ? Tempérer, temporiser et temporaliser les attentes professionnelles par la mise au travail sur soi

Dans les pages qui précèdent, nous avons vu que si la rhétorique du projet était globalement admise et reprise par les praticiennes, elle n'en était pas moins façonnée au nom d'un double principe de réalité : la réalité du travail et du marché de l'emploi et la réalité de la personne accompagnée, en termes de vécu du travail notamment. Or ces deux ordres de réalité s'avèrent plus contraints aujourd'hui qu'aux premières heures du bilan conduisant là-aussi à modeler les finalités du dispositif et à renforcer le travail sur les expériences et attentes subjectives afin d'une part, d'atténuer la contrainte ressentie par les travailleurs et travailleuses notamment en situation d'épuisement professionnel voire de « souffrance » au travail ; et d'autre part de déceler les motivations propres à susciter un changement positif et une mise en action des travailleuses et travailleurs recourant au dispositif. Conçu comme distinct d'une démarche thérapeutique, le travail mené en bilan n'en repose pas moins sur un travail sur autrui afin de l'amener à travailler sur lui-même notamment dans la redéfinition de son rapport au changement, au nom toujours de ce double principe de réalité.

En déplaçant progressivement le regard des discours aux pratiques, nous souhaitons désormais montrer comment des problèmes collectifs et partagés de travail sont transformés en problèmes individuels et personnels, en phase avec la construction des finalités et principes d'action du dispositif précédemment repérés : la centration sur autrui relèverait ainsi simultanément des attentes propres des personnes initiant une démarche de bilan et de la nécessité, selon les praticiennes, d'amorcer une dynamique de changement *via* une réflexion sur soi et l'approfondissement de la connaissance de soi.

Nous focaliserons l'attention ici sur la phase préliminaire<sup>342</sup> du bilan de compétences au cours de laquelle la démarche de bilan est présentée, l'engagement de la personne vérifié et sa demande analysée afin de s'assurer de sa cohérence avec la démarche proposée. Nous verrons ainsi dans un premier temps que loin d'être spécifique au bilan de compétences, le travail sur autrui mené ici conduit moins à une forme de conformation des individus en vue de leur intégration socio-professionnelle qu'à une modération subjectivée des attentes professionnelles. Celle-ci renvoie à un triple phénomène, traité de manière transversale dans les pages qui suivent : d'abord, tempérer les attentes des travailleurs et travailleuses vis-à-vis du travail par le biais d'un recentrement sur soi favorisant psychologisation du rapport au travail. Ensuite temporiser les désirs de changements en procédant à un ajournement et à une réduction de l'amplitude des mobilités envisagés par les demandeurs et demandeuses de bilan au nom de la priorité donnée au travail sur soi et sur ses motivations intrinsèques, lesquelles seraient susceptibles d'être satisfaites sans bifurcation radicale. Enfin, temporaliser les attentes de réorientation en en déplaçant la causalité. En effet, les praticiennes tendent à réinterpréter ces désirs comme caractéristiques d'une période de la vie – la « mi-vie » ou la « mi-carrière » –, ce qui éclipse par contrecoup le rôle du travail et des conditions dans lesquelles il s'exerce dans l'émergence des insatisfactions et de l'épuisement ressenti. Outre la centration sur la subjectivité que suscite ces trois mouvements, ceux-ci favorisent simultanément une dépolitisation des rapports au travail.

---

<sup>342</sup> Deux types d'entretiens préliminaires sont à distinguer : d'une part, le premier entretien réalisé une fois la demande de bilan acceptée et prise en charge ; d'autre part, l'entretien dit de « primo-information » situé en amont du bilan et conçu davantage comme une phase de renseignement permettant, si la demande correspond au dispositif, d'établir un devis ensuite présenté au financeur, sachant que normalement, la loi exige que chaque demandeur.se de bilan rencontre trois prestataires et choisisse ainsi celui dont les méthodes lui convienne le mieux mais aussi la praticienne qui lui semble la plus à même de répondre à ses besoins et à ses attentes. Dans les faits, ces deux types d'entretiens tendent à être confondus en ce sens que la primo-information donne déjà lieu à une première analyse de la demande de la personne, à la présentation du processus et des méthodes mises en œuvre et à la vérification de l'engagement de la personne dans la démarche de bilan ; soit toutes les étapes prévues lors de la phase préliminaire. Un retour sur ces éléments est généralement réalisé au démarrage du bilan, celui-ci pouvant intervenir plusieurs semaines après l'entretien de primo-information. Les cas étudiés ici reposent essentiellement sur des entretiens de primo-information.

En passant du travail sur autrui à l'accompagnement du travail sur soi, la démarche proposée devient alors moins un moyen de normalisation des comportements socio-professionnels qu'une fin en soi en vue de développer chez l'individu une attitude raisonnable et raisonnée vis-à-vis du travail et de ses attentes professionnelles. Nous verrons ainsi que dès cette phase préliminaire une démarche de travail sur soi est amorcée visant à convaincre la personne que c'est d'abord d'un temps de réflexion pour soi dont elle a besoin afin d'engager par la suite un changement modéré et modulé par la mise au jour de ses motivations propres. Ce changement nécessiterait ainsi de se connaître soi-même afin d'identifier ce qui est à changer : changer de travail ou se changer soi dans son rapport au travail ? Nous revenons donc ici à la question initialement posée en introduction de ce chapitre : le bilan conduit-il à travailler un projet ou à travailler sur soi ? Ceci nous conduira, dans un second temps à mettre au jour la normalisation d'une phase de questionnement du sens du travail, en termes de direction mais surtout de signification, cette phase de réorientation du sens du travail étant située dans le cours de vie et peu à peu institutionnalisée comme une étape nécessaire du cours de vie professionnelle mais aussi personnelle, par-delà les contraintes soulevées par les évolutions du contexte socio-économique et du travail.

## 2.1 La mise au travail sur soi : modération et subjectivation des attentes de changement

Il s'agit ici d'examiner de plus près le passage d'une logique de travail sur autrui qui dominait les pratiques d'accompagnement avant les années 2000 notamment, vers une démarche reposant davantage sur une mise au travail d'autrui sur lui-même. Ces deux logiques se substituent moins l'une à l'autre qu'elles ne s'hybrident, le recours au travail sur autrui n'ayant pas disparu, loin de là (Lima, 2013). La diffusion de pratiques de mise au travail d'autrui sur lui-même n'en atteste pas moins d'un changement notable des principes au fondement des politiques sociales mis au jour dans le chapitre 2 : l'activation. Ainsi, il s'agit ici de montrer la manière concrète dont le bilan de compétences participe d'un modèle actif d'orientation plaçant en son cœur un principe d'activation préventive.

### 2.1.1 Du travail sur autrui à la mise au travail d'autrui sur lui-même

Le travail sur autrui, au sens développé par François Dubet, désigne « les activités salariées, professionnelles et reconnues qui visent explicitement à transformer autrui. Le travail sur autrui peut être défini comme l'ensemble des activités professionnelles participant à la socialisation

des individus » (Dubet, 2002, p. 9). La pratique du travail sur autrui n'est donc ni spécifique au bilan de compétences, ni nouvelle. Cependant, sa mobilisation dans le bilan de compétences a ceci d'original que ce dispositif n'a pas été conçu dans une perspective d'insertion ou d'intégration mais bien d'orientation professionnelle. En effet, nous avons affaire ici à des travailleurs et travailleuses majoritairement insérées et intégrées au sens privilégié par les politiques sociales et d'emploi. Les personnes sollicitant un bilan de compétences sont en emploi. Si une part est menacée de licenciement, la majorité ne l'est pas. En cela le bilan de compétences signe l'extension de logiques de travail sur autrui qui jusqu'ici étaient justifiées au motif d'une nécessaire socialisation impliquant donc de travailler sur les personnes pour leur permettre de (ré)intégrer la société, salariale notamment, et en cela, restaurer du lien social par la normalisation des comportements sociaux. L'augmentation des transitions professionnelles et la remise en question du modèle de la carrière justifieraient alors que le travail sur autrui ne soit plus réservé aux personnes en mal de socialisation et d'intégration. Des dispositifs comme le bilan de compétences, le développement personnel (Stevens, 2005) ou le coaching en entreprise (Salman, 2013), parce qu'ils s'adressent à un public large de travailleuses et travailleurs allant des moins qualifiés aux cadres attestent d'une telle extension et simultanément d'un basculement du travail sur autrui à la mise au travail d'autrui sur lui-même. Si le développement personnel et le coaching d'entreprise ne relèvent pas de l'action publique, Scarlett Salman souligne « le rôle de dispositifs institutionnels comme le bilan de compétences, mis en place dans un contexte de transformations du travail et de l'emploi, qui ont préparé le terrain au développement de cette nouvelle prestation » (2013, p. 71) qu'est le coaching.

« En effet, l'institutionnalisation du bilan de compétences en 1991, dans un contexte de chômage de masse, constitue un précédent dans l'évolution des pratiques de conseil et de formation vers une individualisation et une focalisation sur la personne du travailleur. » (Salman, 2013, p. 130)

En effet, si plusieurs travaux ont montré que le développement considérable des pratiques d'accompagnement sont symptomatiques de l'émergence d'un nouveau mode de gouvernement des personnes (Vrancken & Macquet, 2006) plaçant en leur cœur la mise au travail d'autrui sur lui-même (Oriane, 2005), ils se sont focalisés pour l'essentiel sur les politiques d'action sociale et de gestion du chômage qui, au premier chef, ont initié ce type de pratiques face notamment à l'incapacité grandissante de l'État providence à protéger les individus vis-à-vis de risques de chômage et d'exclusion sociale. Loin d'avoir disparues, les pratiques assistancielles et assurantielles n'en ont pas moins évolué considérablement à la faveur donc du

développement de pratiques de travail sur soi, et avec elles de la promotion d'une forme de responsabilisation individuelle puisque c'est bien en lui-même que l'individu est sommé de trouver les ressources pour affronter sa situation.

« C'est là une des clés centrales et pratiques des politiques d'activation : il ne s'agit plus de miser sur une intériorisation des normes et des interdits et d'en surveiller le respect, mais plutôt sur l'aptitude d'une personne à rythmer sa trajectoire, la projeter, l'anticiper, la baliser d'étapes, de normes et de contraintes... » (Vrancken & Macquet, 2006, p. 1992)

Le bilan de compétences s'inscrit précisément dans cette logique, qu'il pousse effectivement plus loin encore que les dispositifs d'action sociale par l'extension à un public de salarié.es *a priori* intégré, et par son détachement vis-à-vis de système de prescription et d'ouverture de droits sociaux, ainsi que par l'accent mis sur un recours volontaire à la prestation. La soumission des destinataires de l'action publique à ce travail sur soi ne conditionne pas, ici l'accès à quoi que ce soit d'autre qu'un conseil d'orientation que l'individu est libre de suivre ou non, même si nous l'avons vu, il peut être une aide à l'obtention de financements de formations par exemple.

En cela le bilan de compétences nous semble être un puissant opérateur de la promotion de cette logique d'activation non seulement des dépenses sociales dédiées à un public privé d'emploi mais de l'ensemble des travailleurs et travailleuses puisqu'il fait du travail sur soi non pas un moyen d'accès à une aide, mais bien une étape nécessaire, quelle que soit sa situation, pour pouvoir s'aider soi-même et reprendre la main sur ses choix et son parcours. Il s'agit donc en quelque sorte d'une activation préventive en cela qu'elle se situe en amont de toute rupture professionnelle. Le bilan participe en cela à normaliser le recours à la mise au travail sur soi, y compris dans des situations qui ne relèvent pas des politiques sociales, au travers notamment de l'articulation entre une démarche réflexive et projective à laquelle adhèrent parfaitement les praticiennes comme nous l'avons vu. Par-delà cette adhésion, c'est la manière dont cette mise au travail sur soi est amenée par les praticiennes au public concerné qui mérite attention, afin justement de voir comment des problèmes de travail sont traduits en un nécessaire travail sur soi, travail sur soi qui, on l'a vu, doit permettre la mise en action mais aussi la reconnaissance de soi, une reconnaissance nécessitant là aussi de travailler sur soi. C'est ce que résume ce praticien au cours d'un atelier de présentation d'un des outils principaux du bilan, le portefeuille de compétences :

« Le bilan de compétences en fait c'est trois choses : c'est faire avec des expériences de travail passé, être dans le présent pendant 24 heures et penser les pistes d'action pour

l'avenir. D'accord ? Le but du bilan de compétences c'est aussi mieux se connaître pour demain se faire connaître et se faire reconnaître en tant que professionnel. Que ce soit en interne ou en externe. Les gens ne vous connaissent pas donc ce sera à vous de vous faire connaître et pour vous faire reconnaître, il y a un préalable, c'est mieux se connaître. » (Extrait du journal de terrain, observation d'un atelier de présentation du portefeuille de compétences avec Amin Melki, 37 ans, ancien éducateur spécialisé, praticien bilan depuis un an, CIBC de Chavagne).

Ainsi, on le voit dans cet extrait, la connaissance de soi est instituée comme un préalable non seulement à la projection dans l'emploi et au travail mais également à la reconnaissance de soi comme professionnel « compétent », pourrait-on rajouter. Ainsi présentée comme un moyen d'obtenir la reconnaissance d'autrui, le privilège donné à la connaissance de soi institutionnalise un peu plus le travail sur soi comme une étape désormais nécessaire du travail tout court, mais aussi du bien vivre au travail. Étape à laquelle semblent adhérer également les personnes recourant au bilan de compétences en vue d'être accompagnée dans un processus de changement professionnel qu'elles appellent de leurs vœux, bien qu'il apparaisse que celui-ci soit d'abord suscité par des contextes et situations de travail vécues comme dégradées, néfastes et intenable.

De manière similaire, Hélène Stevens et Scarlett Salman dans leurs thèses consacrées l'une à un dispositif de développement personnel créé au sein de l'entreprise Bull spécialisée dans l'informatique professionnelle (Stevens, 2008), l'autre au coaching en entreprise (Salman, 2013), montrent que ces dispositifs répondent à des problématiques directement ancrées dans le travail par tout un procès psychologisant de relecture et de réinterprétation subjectives des problèmes rencontrés au travail. Analysant finement les transformations de l'entreprise Bull au gré de réorganisations suscitées par plusieurs rachats et remaniement des activités et du management de l'entreprise, Hélène Stevens explique combien le recours au dispositif de développement personnel « Entreprise de soi » est ancré dans les transformations stratégiques, organisationnelles et managériales de l'entreprise et conduit ainsi à en gérer les effets de manière individualisée et subjective : « C'est finalement lorsque l'organisation ne prend pas en charge cette redéfinition des conditions de travail que le salarié s'efforce de parvenir à un arrangement, réclamant un travail de réflexion dont *Entreprise de Soi* représente une des occasions possibles. » (Stevens, 2005, p. 364). Le travail mené repose alors sur tout un travail rétrospectif et introspectif qui n'en perd pas pour autant de vue son objectif : le changement, non pas tant du contexte et des conditions de travail mais des salariés eux-mêmes et de leur manière d'appréhender le travail. Avec Hélène Stevens nous pouvons effectivement considérer

qu'« il y a donc dans ces techniques un processus ambivalent à la fois de réparation et de responsabilisation individuelle » (Stevens, 2005, p. 451).

« On retrouve dans *Entreprise de Soi* ce qu'Erving Goffman avait démontré à propos du psychothérapeute comme "modérateur de la société" : "Son travail consiste à apaiser et à réorienter les personnes désorientées ; il a pour tâche de renvoyer le patient à son monde ou de le pousser vers un nouveau monde, et de faire en sorte qu'il ne puisse plus poser de problème à son entourage, qu'il ne puisse plus faire d'histoires. En somme, si l'on prend la société, et non la personne comme unité, c'est au psychothérapeute que revient la tâche capitale de calmer le jobard." (Goffman, 1989, p. 296). » (*ibid.*)

Cette fonction de modération voire de pacification des rapports de travail repose bien sur l'idée de tempérer les attentes et les comportements des travailleuses et des travailleurs. En effet, si le modèle actif d'orientation professionnelle dessine une représentation dynamique et fluide de la structure des emplois, la dégradation du marché du travail à laquelle s'affrontent les praticiennes favorise le développement de pratiques de modération visant à tempérer les désirs de réorientations. Les situations et ressources propres des individus sont également un élément central de ce travail de modération, ce malgré des cas présentés comme « exceptionnels » où les personnes accompagnées poursuivent malgré tout leurs idées et parviennent à les faire aboutir, comme l'illustre cet exemple rapporté par une praticienne :

« J'aime bien cette histoire : j'avais un plombier qui était complètement abîmé de partout, qui ne pouvait plus faire son métier. Ils avaient sillonné les chantiers depuis presque 30 ans, il avait commencé à 14 ans. Quand je l'ai vu il avait 45 ans, je sais plus exactement hein, quelque chose comme ça. Il était enfant placé donc, lourde histoire et donc son seul renforcement de son estime il l'a eu dans le travail. Il avait vraiment beaucoup de compétences mais juste un CAP et une orthographe mais terrible quoi ! Mais tout reste c'était bon. Et puis il avait dans sa trajectoire, il avait géré des chantiers, il était chef d'équipe, enfin il avait vraiment une très bonne connaissance de son métier. Et puis il venait là les genoux cassés, un œil en moins, je sais plus, il avait les mains... enfin des difficultés avec les mains. Donc il ne pouvait plus du tout aller sur les chantiers, c'était impossible, et il était décomposé parce que c'était vraiment là pour le coup son identité, c'était sa seule fierté en fait. Donc on a travaillé mais voilà, avec son niveau CAP. Lui il voulait bien être formateur donc il s'est renseigné etc. mais il s'est vite rendu compte qu'il fallait quand même un niveau supérieur donc on a travaillé sur la VAE. Et puis, on avait abordé d'autres trucs, et un jour il est revenu et il m'a dit : "je sais ! Je vais écrire un livre. Je vais écrire un manuel sur la plomberie". Alors j'étais là, avec son orthographe... Enfin c'était deux fautes pas mots hein. Et par contre évidemment je ne dis jamais non. Donc je dis "c'est super !" Il voulait vendre ça aux centres d'apprentissage mais je lui ai dit qu'eux ils travaillaient avec les éditeurs, pas les auteurs directement. Donc voilà on en a parlé un petit peu. Moi j'ai poussé pour qu'on parle d'autre chose aussi parce que je n'y croyais pas du tout, mais alors vraiment pas du tout. Donc la fois d'après il revient et me dit : "j'ai vu un agent littéraire !" Mais bon, les conditions n'étaient pas très bonnes donc j'ai poussé pour qu'on parle d'autre



chose parce que je continuais à ne pas y croire du tout. Et puis le dernier jour, il vient, il me dit : "j'ai un contrat avec Hachette ! 50 000€, le manuel est sur la table". Et donc j'étais, mais j'étais vraiment enfin... C'est incroyable ! Alors ce n'était pas la solution et puis j'ai pas arrêté de dire : "c'est une fois 50 000€, enfin vous ne pouvez pas vivre de ça donc il faut autre chose". Dans tous les cas, c'était... Lui il a géré son deuil comme ça. Et j'étais vraiment épatée ! [rit] Mais bon là ça s'est bien passé, y a des moments ça ne se passe pas comme ça, parce que c'est très individuel hein, c'est chaque personne qui gère à sa façon ». (Entretien avec Edda Hartmann, 43 ans, titulaire d'une maîtrise de psychologie cognitive et d'un DESS en ingénierie des apprentissages en formation professionnelle, praticienne bilan depuis quatorze années)

Ce cas illustre ainsi la manière dont les praticiennes travaillent à tempérer des ambitions professionnelles sur la base de l'analyse qu'elles font des ressources et des possibles des travailleurs et travailleuses qu'elles accompagnent. Cependant, certains cas démentent l'évaluation des probabilités de succès qu'elles produisent. Pour autant, on le voit ici, tout en reconnaissant le caractère « incroyable » de ce que parvient à faire ce plombier « complètement abîmé » à l'orthographe « terrible » qu'elle accompagne, Edda tempère simultanément la portée de ce succès en lui signifiant que « c'est une fois 50 000€ » et qu'il ne « [peut] pas vivre de ça » et le présentant avant tout comme une étape de « deuil » de son métier. En effet, « cette histoire » n'en conduit pas pour autant Edda à considérer que toutes les envies professionnelles puissent se réaliser, une position suscitée par la grande majorité des autres situations qu'elle rencontre.

La promotion d'une approche subjective de l'orientation semble alors se heurter au réel du travail et de l'emploi, moins dynamique et moins porté sur la reconnaissance des qualités et de l'investissement subjectif que ne le laisse entendre le discours dominant sur lequel le modèle actif repose. C'est en effet ce que traduit l'extrait de cette praticienne surprise que les personnes reçues ne soient pas dans un rapport plus positif au changement. C'est aussi le trouble dans l'activité que jette l'expression croissante d'insatisfactions professionnelles voire de problèmes d'épuisement professionnel, de santé psychique et physique et plus largement de démarches de changement sous contrainte.

Cette émergence dit d'ailleurs quelque chose aussi de la manière dont sont traitées ces questions aujourd'hui. En effet, les travailleurs et travailleuses n'arrivent pas par hasard en bilan. Cet usage du bilan, imprévu dans ses objectifs initiaux, laisse à penser que ces personnes n'ont pas trouvé ailleurs une écoute, une réponse ou une prise en charge des problèmes qu'elles rencontrent, comme l'évoquait une autre des praticiennes citées soulignant que le caractère public et gratuit du dispositif favorise le recueil d'une parole et l'expression de problèmes qui n'ont pas trouvés à s'exprimer ailleurs. Or, renvoyées à elles-mêmes dans la prise en charge de

problèmes si ce n'est suscités du moins ancrés dans un contexte de travail, ces personnes ont recours à un dispositif qui repose précisément sur une démarche attentive à la subjectivité individuelle redoublant donc l'individualisation et la personnalisation voire la responsabilisation vis-à-vis de situations qui ne relèvent pas *a priori* de la seule personne ni ne peuvent d'ailleurs être résolues de manière isolée et à distance du travail. En cela, le bilan de compétences est effectivement amené à jouer un rôle de « modérateur de la société ». Il s'agit donc de regarder la manière dont est réalisée cette action de modération : comment les praticiennes s'y prennent elles pour « calmer le jobard » (Goffman, 1989) ?

### 2.1.2 La fonction « modératrice » du bilan

Le cas qui suit met précisément en exergue la manière dont le bilan repose simultanément sur une mise au travail d'autrui sur lui-même et une modération de ses attentes vis-à-vis du dispositif mais aussi, plus largement, du travail, le tout au nom d'une forme de rationalisation de son comportement d'emploi.

Cas d'observation 1 : « C'est une bonne problématique qui cadre bien au bilan »<sup>343</sup>

Extrait du journal de terrain

Observation d'un entretien de primo-information avec Jewed Hadger, praticien de 56 ans, exerçant au CIBC depuis dix-neuf ans. Il a d'abord exercé comme formateurs d'adultes pendant près de vingt ans avant de passer un DESS en sciences de l'éducation sur l'ingénierie et les fonctions d'accompagnement en formation.

CIBC de Chavagne

16h15 – Le client est arrivé, Jewed l'a installé dans le bureau, l'entretien démarre.

1. Le client est salarié, il a environ 35 ans. Il s'appelle Rémy Beaufiles.
2. Nous sommes tous les trois assis autour de la petite table ronde qui est dans le bureau de Jewed. Il ne reçoit jamais à son bureau. J'ai appris aujourd'hui que c'était une consigne du CIBC que d'éviter les placements face-à-face et de privilégier un positionnement côte-à-côte ou autour d'une table ronde. Jewed respecte scrupuleusement cela, à la différence d'autres collègues.
3. Jewed introduit l'entretien en demandant à Rémy s'il connaît le bilan de compétences et le CIBC. Il présente le CIBC, détaille l'acronyme, ce qu'il recouvre, indique que c'est un réseau créé il y a trente ans, lorsqu'une loi a créé le bilan de compétences et ouvre un droit au bilan. Il

---

<sup>343</sup> Ce cas, comme les suivants, repose sur la transcription intégrale des notes d'observation prises *in situ* et retranscrites ensuite de manière informatisée afin notamment de reconstituer de manière lisible ces notes (reconstitution de phrases, compléments d'information sur des éléments redondants d'un cas à l'autre et pour lesquels la prise de note était plus succincte) tout en conservant l'ordre d'enchaînement des différentes annotations. Les phrases placées entre guillemets sont celles qui ont pu être intégralement prises en notes et n'ont pas ou très peu été modifiées lors de la seconde phase de retranscription. Nous avons ici fait le choix de numéroter les paragraphes afin de pouvoir faciliter l'analyse du cas. Pour une explicitation plus avancée des manières d'observer et de transcrire des entretiens de type bilan de compétences, nous renvoyons vers un article que nous avons consacré à cette question pour la rubrique « Matériau » de la Nouvelle revue du travail (Gonnet, 2018).

précise que « le réseau des CIBC est le premier réseau sur le bilan de compétences. Un peu après, les cabinets RH ont commencé à faire eux aussi du bilan ».

4. Il dit ensuite : « alors, vous pensez au bilan de compétences. Pour quelle raison ? »
5. Rémy explique que ça fait treize ans qu'il travaille dans des métiers variés, au gré « des opportunités ou des rencontres ». Depuis six ans, il est dans le commerce. Il vit une « remise en question avec ce métier-là », a « besoin de changement, de voir autre chose ». Il explique qu'il a pensé au bilan pour pouvoir faire le point sur ses compétences et voir comment il pourrait les utiliser ailleurs.
6. Jewed prend des notes sur son ordinateur. Avant que Rémy n'arrive, il a sorti une fiche d'information vierge et le dépliant de présentation du bilan. Rémy lui n'a rien sorti sur la table, il ne note rien. Il a un style un peu « hipster » : lunettes Ray-ban à monture noire, barbe de 3 jours taillée, chemise en jean au col fermé. Jewed lui est en costume, chemise à carreaux rose/rouge/gris/noir.
7. Jewed rebondit sur la présentation de Rémy et explique que de « plus en plus, tous ceux qui travaillent doivent développer une stratégie et donc être au clair sur ce que je sais faire ». Rémy acquiesce. Jewed embraye et dit qu'« il s'agit donc de savoir ce que j'aime ou n'aime pas faire et avoir une petite avance sur ce qui pourrait m'arriver professionnellement ». De nouveau, Rémy confirme. Jewed dit alors qu'il « ne suffit pas de s'adapter et de saisir des opportunités parce que c'est une stratégie qui a ses limites. Il y a une logique de parcours et de stratégie à avoir aujourd'hui. Comme vous dites, il y a des choses transférables ».
8. Il enchaîne : « depuis trois ou quatre ans, les trois quarts des personnes qui viennent en bilan veulent changer. Aujourd'hui, ce qui caractérise le travail c'est le changement. Après, tout le monde ne change pas en bout de ligne mais rectifie plutôt sa trajectoire. 15 % changent du tout au tout. Du côté du transfert de compétences, l'angle de la bifurcation est construit en fonction des compétences que la personne veut garder et du coup l'angle n'est pas très grand. [...] En dehors de tout ce que vous avez pu lire sur le bilan de compétences, c'est d'abord des temps de réflexion et de construction de stratégies. Maintenant, la loi dit qu'il y a trois phases. [Il sort le dépliant et l'ouvre] Donc le bilan aujourd'hui c'est 24 heures, environ douze rendez-vous. Chez nous, l'essentiel se fait en individuel avec un conseiller. Il y a aussi des temps de travail qui peuvent être animés par d'autres conseillers. Mais ce temps de travail est préparé avant et débriefé après avec votre conseiller référent. Les autres consultants peuvent vous dire des choses différentes, apporter un autre regard. Les 24 heures c'est le travail ici, après il y a aussi du boulot à la maison. La première phase, c'est un entretien de contractualisation, d'analyse de la demande, un peu ce qu'on a déjà commencé. Et puis quelle est la part de travail entre vous et celui qui vous accompagne. Et entre nous, vous n'avez pas intérêt à le laisser travailler tout seul parce qu'il peut suivre son idée et vous la vendre. On définit tout ça, on l'écrit et on le signe. Après il y a la phase d'investigation : on examine vos valeurs, intérêts, vos comportements au travail, compétences... Tout ça c'est de l'information et de la matière pour que le référent et vous puissiez travailler. Il y a trois moyens de récolte des informations : l'entretien ; un moyen classique en bilan c'est les tests et questionnaires [il présente de manière un peu détaillée le fonctionnement des tests et questionnaires] ; et puis il y a un travail plus personnel qui sera présenté en collectif, c'est un outil appelé Passeport compétences. Il y a notamment des fiches où vous décrivez vos expériences de formation, vos expériences professionnelles et aussi extraprofessionnelles. »
9. Jewed donne l'exemple d'une de ses clientes qui a refait sa maison pour illustrer le fait que les activités extraprofessionnelles peuvent alimenter ou non le projet professionnel. Il s'agit de

Mme Chesnais que j'ai vu quelques jours plus tôt. Il fait quelques blagues, illustre souvent ses propos. Rémy acquiesce à tout ce qu'il dit.

10. Jewed reprend la présentation : « Tout ce travail permet d'avoir des pistes. Toutes les pistes et les idées sont étudiées avec la même rigueur. Il faut être capable d'écouter tout ce qui vient. Bon vous êtes jeune, c'est assez ouvert pour vous mais pour des moins jeunes il y a un effort à faire pour être à l'écoute de tout. Après, toujours dans cette phase d'investigation on va faire des vérifications. Pour certains métiers, la vitrine est jolie mais il faut aller derrière la vitrine pour voir quelles sont les contraintes.
11. Rémy : Comment on fait ça ?
12. Jewed : Il y a un travail de documentation, avec un atelier sur ça. Et si l'idée persiste, je [i.e. le client] vais rencontrer des professionnels, voir des gens sur le terrain. L'autre moyen de vérification est de voir le temps et les moyens de formation. Ça déjà ça va réduire la liste. Après, il y a un autre paramètre, c'est le marché du travail, donc je vais aller chercher des statistiques, des études sur le marché du travail. Donc c'est un ensemble de choses mais ça peut commencer par ça, ça me plaît ! Et petit à petit évoluer vers ce qui est possible de faire. Et les paramètres perso font partie des critères. »
13. Il développe et parle du plan d'action et de la phase de conclusion. Puis il dit : « Donc le bilan de compétences, y a des instruments mais surtout c'est de la réflexion. C'est sortir de l'isolement de la réflexion. C'est pour ça que je dis que vous n'avez pas intérêt à laisser le conseiller travailler tout seul. 24 heures ça demande une organisation sur son planning et une disponibilité dans sa tête. Il faut réfléchir entre les séances, faire des choses... Les gens qui arrivent dans mon bureau et ils n'ont pas eu le temps de réfléchir, je sens que ça ne va pas marcher. [...] Puis il y a un document de synthèse écrit dans l'idée de continuer à vous aider. Et puis c'est pas parce que vous avez terminé votre bilan que vous ne pouvez plus nous demander des choses. [...] Tout le monde ne finit pas un bilan avec un projet aussi avancé. Mais il y a la synthèse pour aider après. ». Il illustre avec différentes situations de bilans plus ou moins aboutis. Puis il ajoute « aujourd'hui la carrière professionnelle elle n'est pas comme ça [en dessinant d'abord une ligne droite imaginaire avec son doigt, puis une ligne qui monte et une qui descend ensuite]. La carrière elle est comme ça [il dessine alors une série de vagues dans l'air] ».
14. Au terme de sa présentation, Jewed dit : « Donc c'est pas si cool que ça un bilan !
15. Rémy : J'imagine ! Et j'espère, c'est aussi une preuve de sérieux
16. Jewed : Voilà, donc c'est intéressant de travailler avec quelqu'un.
17. Rémy : Oui c'est intéressant d'avoir cet échange d'idées.
18. Jewed : D'ailleurs, je disais à Aurélie que ma boule de cristal n'a jamais marché ! [Il rit] [...] Et quel financement vous aurez ?
19. Rémy : Oui c'est une de mes questions.
20. Jewed : Le DIF est mort en décembre 2014. Il a été remplacé par le CPF ». Il explique la réforme ayant procédé à ce changement, explique ce qu'est le CPF, comment ça fonctionne puis comment créer son compte personnel de formation sur internet. Il lui explique que le CPF ne permet pas de financer un bilan<sup>344</sup> mais que puisqu'il est dans le commerce, c'est normalement le FONGECIF qui finance. Il lui explique ce qu'est le plan de formation et les OPCA. Il lui donne l'adresse du FONGECIF. Il détaille les informations que le FONGECIF peut demander. Rémy sort un papier et note.
21. Jewed : « Vous demandez au FONGECIF le formulaire de congé bilan de compétences. Il y a une commission qui se réunit chaque mois environ. Il faut déposer le dossier quinze jours avant

---

<sup>344</sup> À cette période, le bilan de compétences ne faisait pas partie des mesures pouvant être financées par le compte personnel de formation. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Le bilan a été intégré au terme de débats houleux.

la commission. [Il va sur le site] La prochaine commission est le 10 mars. [Il lui explique quelles sont les pièces du dossier qui lui seront demandées, dont le planning] Il faut donc le faire avant. Vous voulez le faire sur le temps de travail ou en dehors ?

22. Rémy : En dehors car tous les vendredis je suis disponible. [Ils discutent des horaires et du planning]. Et l'employeur est au courant ?
23. Jewed : Non. Sauf si vous lui dites. Le FONGECIF ne le fait pas. Le consultant n'a pas le droit. [...] Vous vendez quoi ?
24. Rémy : Des cuisines.
25. Jewed le questionne un peu plus sur ce qu'il fait, puis demande : Et en ce moment le travail ça ne va pas ou c'est plutôt vous ?
26. Rémy : C'est plutôt moi. Le management dans l'entreprise n'est pas abouti donc on se retrouve à faire tout et n'importe quoi et tout de manière médiocre à mon sens. Je suis passé de la menuiserie PVC à la cuisine un peu de manière obligée.
27. Jewed : Quelle est votre qualification initiale ?
28. Rémy : BEP menuiserie mais je n'ai jamais travaillé dedans. Au début j'étais en sport études car je faisais du tir. J'étais sportif de haut niveau. Ensuite j'ai passé le brevet d'État d'entraîneur. J'ai entraîné des sportifs pendant 3 ou 4 ans. Il y a eu un changement de présidence. Ça ne m'a pas plu la façon de gérer... J'ai été embauché par une boîte où j'ai commencé à faire du commercial. En fait, j'ai un peu de mal avec le côté commerce. Je ne supporte plus les clients donc bon... » [Il rit].
29. Ils échangent brièvement sur le rapport à la clientèle et sur les changements de comportements des clients. Jewed lui parle du métier de préventeur chargé justement de prévenir les réactions des clients et par exemple, d'aménager les espaces de travail en conséquence. Ils rient sur le fait que c'est dans les entreprises comme La poste ou EDF qu'on en a le plus besoin. Jewed va plutôt dans le sens de Rémy et confirme que les métiers composant avec une clientèle sont plus complexes.
30. Puis Jewed dit : « Très bien ! Écoutez, c'est une bonne problématique qui cadre bien au bilan. »
31. Jewed lui demande de remplir une fiche de renseignements puis il lui donne sa carte professionnelle. Il lui demande si des collègues ont fait un bilan. Rémy lui répond par la négative mais précise qu'il y a eu six départs volontaires depuis peu dans son entreprise, « beaucoup de démissions ». Jewed acquiesce mais ne rebondit pas. Il lui donne le dépliant sur le bilan et lui dit qu'il peut le recontacter s'il a besoin pour compléter le dossier du FONGECIF. Rémy semble vouloir faire le bilan ici. Puis il le raccompagne.

17h02 – Fin de l'entretien.

Relativement exemplaire des cas observés et des attentes exprimées par les personnes ayant recours au bilan de compétences, ce cas « cadre bien au bilan » (paragraphe 30) en cela que la demande correspond effectivement à un besoin d'orientation professionnelle. Si la situation professionnelle du « client », Rémy, semble plutôt délétère, au vu de la manière dont il décrit le management (paragr. 26) et du nombre des démissions (paragr. 31), il ne semble cependant pas menacé de licenciement, et prêt à prendre le temps de la réflexion avant de changer d'emploi (paragr. 5). De même, la présentation du dispositif par Jewed, le praticien, paraît conforme au cahier des charges du dispositif (paragr. 8). Il commence par présenter et resituer brièvement le

dispositif dans son histoire, il explique ce que sont les CIBC et les replace dans le quasi-marché des prestataires mettant notamment en avant une éthique de service public (« droit au bilan », distinction vis-à-vis des « cabinets RH » ; paragr. 3). S'agissant précisément d'un quasi-marché, cet entretien a aussi vocation à convaincre non seulement que c'est bien d'un bilan de compétences dont la personne a besoin et que c'est au CIBC qu'il pourra le réaliser au mieux. Pour ce faire, le praticien use de pédagogie, illustrant régulièrement ses propos d'exemples concrets (paragr. 13) et usant de menus propos (paragr. 29), ponctués de notes d'humour (paragr. 9, 18 et 29). Il donne aussi par-là à voir son professionnalisme et son expertise, tout particulièrement dans la présentation des tests et questionnaires (paragr. 8) mais également dans le détail du fonctionnement des types de financement (paragr. 20). Il « prémâche » ainsi amplement le travail concernant la demande de financement (paragr. 21). Ceci fait certes partie de l'accompagnement, mais on peut également supposer que ce travail d'explicitation des dispositifs et des démarches à effectuer pour obtenir le financement du bilan de compétences vise aussi à s'assurer que la personne a bien toutes les informations et fera donc bien sa demande. Jewed l'invite ainsi à l'appeler en cas de besoin dans la constitution du dossier (paragr. 31), signalant sa disponibilité en amont même de la réalisation du bilan, mais aussi en aval, précisant au client qu'il pourra le rappeler en cas de besoin (paragr. 13). Il l'assure également de la confidentialité de la démarche vis-à-vis de l'employeur.se (paragr. 23). Tous ces éléments permettent ainsi d'amorcer la création d'un lien de confiance et de poser un cadre propice à l'expression, bien que ce premier entretien soit avant tout mené par le praticien, occupant l'essentiel du temps de parole. Majoritairement centré sur la présentation du dispositif et sur le fait de convaincre de la pertinence de la démarche proposée par le praticien plutôt que sur l'analyse fine de la demande du client, s'exprimant finalement assez peu ici, cet entretien de « primo-information » n'en pose pas moins les premières bases du travail mené ensuite et donne déjà à voir un certain nombre d'éléments quant au traitement des attentes exprimées par le client.

Celles-ci sont assez emblématiques des finalités attribuées au dispositif dont nous avons rendu compte précédemment : Rémy explique qu'il vit une « remise en question » vis-à-vis du métier de commercial qu'il exerce depuis six années, qu'il a « besoin de changement » et qu'il a pensé que le bilan de compétences l'aiderait à « faire le point » sur ses compétences en vue de savoir vers quoi il pourrait se réorienter en fonction de celles-ci (paragr. 5). Le bilan est donc bien perçu et utilisé comme un dispositif permettant d'accompagner un désir de changement, désir somme toute grandement ancré dans la détérioration de son environnement de travail sous

l'effet de pratiques managériales qui ne lui permette plus de faire un travail de qualité (Clot & Gollac, 2014). La réponse de Rémy à la question posée par Jewed quant à savoir si sa volonté de changement vient de lui ou du fait d'un secteur mal en point (« Et en ce moment ça ne va pas ou c'est plutôt vous ? », paragr. 25) est éclairante sur la subjectivation et l'intériorisation des problèmes de travail : le client dit que l'envie de changement vient de lui mais l'explique immédiatement par son contexte de travail et par la mention d'une évolution professionnelle imposée (paragr. 26), faisant ressortir précisément une insatisfaction professionnelle source de perte de sens voire d'épuisement professionnel si l'on en croit sa remarque sur le fait qu'il « ne supporte plus les clients » (paragr. 28) et surtout la mention de six démissions récentes (paragr. 31), attestant donc d'un contexte de travail qui ne semble plus tenable non seulement pour lui mais aussi pour ses collègues. Malgré cela, Rémy exprime clairement son besoin de changement dans des termes individuels, témoin d'une individualisation intériorisée des problèmes de travail en amont même du dispositif, ce que l'on peut analyser comme un certain succès de la promotion d'une rhétorique sur la mobilité professionnelle reposant tout à la fois sur une individualisation de ces mobilités et sur l'initiative des salarié.es qui se lit là dans les six départs qualifiés par le client de « volontaires ». Si on ignore la taille précise de l'entreprise où travaille Rémy, on peut tout de même penser que six démissions au sein d'un établissement commercial d'aménagement mobilier traduisent un problème non négligeable. C'est d'ailleurs une situation similaire qui a mené Rémy au commerce, ayant quitté son activité d'entraîneur sportif à la suite d'un changement de présidence et de management (paragr. 28). Rémy dit alors de son parcours qu'il s'est construit au gré d'« opportunités et de rencontres ». C'est de ce commentaire que le praticien se saisit pour amener un certain nombre de remarques sur la gestion de parcours professionnel et sur le rapport au changement. Ces remarques s'inscrivent d'une part dans une logique d'activation par l'anticipation de « ce qui pourrait m'arriver professionnellement » et la construction de stratégies professionnelles afin de ne pas laisser le hasard des opportunités et des rencontres en décider (paragr. 7) ; d'autre part, le praticien temporeise immédiatement en expliquant que si « ce qui caractérise le travail c'est le changement », « les trois quart des personnes qui viennent en bilan [voulant] changer », « tout le monde ne change pas en bout de ligne ». Il estime alors que seuls « 15 % changent du tout au tout » et donc qu'il s'agit davantage de « rectifier » des trajectoires que de changer radicalement d'orientation, notamment en optant pour une démarche de « transfert de compétences » amoindrissant « l'angle de la bifurcation » (paragr. 8). C'est là la fonction modératrice, ou pourrait-on dire « modératrice » dans une forme de néologisme, du bilan de

compétences. Celle-ci se trouve résumer dans la définition proposée par Jewed du bilan de compétences : « c'est d'abord des temps de réflexion et de construction de stratégies ».

Ces temps de réflexion reposent ainsi d'abord sur une mise au travail d'autrui, introduite dès la présentation du dispositif : « Les 24 heures [de bilan] c'est le travail ici, après il y a aussi du boulot à la maison » (paragr. 8). On retrouve là l'un des objectifs de cette phase préliminaire : la vérification de l'engagement et de l'investissement de la personne dans son bilan. La mise en action ne repose donc pas seulement sur le projet et l'après-bilan, elle se fait dès le début. En effet, on le voit ici, le praticien insiste et travaille à convaincre son « client » qu'il a tout intérêt à s'investir dans son bilan : « entre nous, vous n'avez pas intérêt à le [i.e. le conseiller] travailler tout seul parce qu'il peut suivre son idée et vous la vendre » (paragr. 8). Ainsi sont distribués les rôles de l'interaction qu'est le bilan (« la part de travail entre vous et celui qui vous accompagne », paragr. 8), interaction qui repose sur une relation privilégiée entre le client et son « conseiller référent » puisque « chez nous, l'essentiel se fait en individuel » (paragr. 8). L'accent est ainsi mis sur le « co-investissement » des deux interactants afin de produire ce qui est véritablement présenté comme un travail, pour l'un comme pour l'autre (« c'est pas si cool que ça un bilan », paragr. 14 ; « le bilan c'est sortir de l'isolement de la réflexion », « vous n'avez pas intérêt à laisser le conseiller travailler tout seul », « il faut réfléchir entre les séances, faire des choses », paragr. 13 ; « il y a aussi du boulot à la maison », paragr. 8 ; utilisation du « je » pour parler de ce que doit faire le client pour vérifier les pistes déterminées, paragr. 12). Ce travail nécessite de dégager du temps pour travailler et pour réfléchir : « 24 heures ça demande une organisation sur son planning et une disponibilité dans sa tête. Il faut réfléchir entre les séances, faire des choses... Les gens qui arrivent dans mon bureau et ils n'ont pas eu le temps de réfléchir, je sens que ça ne va pas marcher », paragr. 13. On le voit, au gré de l'entretien est distillée l'idée d'une mise au travail d'autrui, un travail qui porte sur lui-même lors notamment de la phase d'investigation où « on examine vos valeurs, vos intérêts, vos comportements au travail, vos compétences » avec aussi « un travail plus personnel », paragr. 8). En somme, le praticien n'a pas de réponses toutes faites, de solution magique (« ma boule de cristal n'a jamais marché ») et seul moyen de trouver l'orientation qui convient à la personne c'est par la mise au travail sur soi.

Ce travail sur soi vise bien à tenir les deux principes de réalité évoqués plus haut : la réalité de la personne, qu'il s'agisse de ses compétences ou de ce qu'elle « aime ou n'aime pas » (paragr. 8) ; et la réalité du « marché du travail » : « ça peut commencer par ça, ça me plait ! Et petit à petit évoluer vers ce qui est possible de faire. Et les paramètres perso font partie des critères »



(paragr. 12). S'il s'agit bien de ne jamais perdre de vue les envies propres de la personne, le praticien est là aussi pour rappeler ce second principe de réalité : « il faut être capable d'écouter tout ce qui vient. Bon vous vous êtes jeunes, c'est assez ouvert pour vous mais pour des moins jeunes, il y a un effort à faire pour être à l'écoute de tout » (paragr. 10). On revient ainsi encore à ce rôle de modération des attentes reposant également sur une forme de temporisation (« tout le monde ne finit pas un bilan avec un projet aussi avancé », paragr. 13).

Cette temporisation se lit également dans la promotion d'une représentation de la carrière faite de transitions et de hauts et de bas : « aujourd'hui la carrière professionnelle elle n'est pas comme ça [en dessinant d'abord une ligne droite imaginaire avec son doigt, puis une ligne qui monte et une qui descend ensuite]. La carrière elle est comme ça [il dessine alors une série de vagues dans l'air] » (paragr. 13). On ne sait pas, à cette seule lecture, si ces dessins de la carrière représentent les évolutions professionnelles, les transitions professionnelles, ou le ressenti et la satisfaction professionnelle. En tout cas, le praticien distingue un modèle fait de phases longues et d'évolutions lentes et un modèle plus dynamique, fait de variations successives. On peut effectivement voir dans ce schéma une forme de normalisation des fluctuations professionnelles mais aussi de la démarche de réflexion et de travail sur soi afin de faire face à ces fluctuations et de ne pas les subir.

Dès lors, « calmer le jobard » consiste moins à nourrir un désir de changement, clairement exprimé par les personnes recourant au dispositif, qu'à modérer les attentes de changement et intégrer une démarche active vis-à-vis de l'établissement de stratégies d'action mais aussi d'une mise au travail de soi sur soi. Cette perspective n'est cependant pas inventée de toute pièce par les praticiennes mais relève bien de la confrontation de deux principes de réalité inhérents au dispositif et à sa conception même par la combinaison de logiques personnelles et professionnelles, mais aussi rétrospectives et projectives. On le voit dans le cas qui précède, la présentation faites par le praticien du dispositif s'avère conforme au cahier des charges, si ce n'est que le dispositif a été pensé pour accompagner et ainsi favoriser la mobilité individuelle, une mobilité qui dans les faits est temporisée et modérée par les praticiennes au nom même du double principe de réalité inscrit au cœur du dispositif. Ainsi, moins qu'un dispositif de changement professionnel, le bilan apparaît d'abord comme un outil de changement personnel, par le développement d'une attitude active de mise au travail de soi, mais aussi par une transformation des attentes professionnelles des destinataires *via* la promotion d'un travail sur eux-mêmes.

On retrouve cette perspective de changement dans l'idée promue par la circulaire de 1993 sur le bilan de compétences et les textes européens lui faisant suite quelques dix années plus tard, d'acquiescer une compétence à s'orienter et donc d'une autonomie dans la gestion de son parcours, de susciter une capacité à faire des choix « réalistes et réalisables ». La nuance est tenue entre ces perspectives voulues professionnelles et une logique de transformation individuelle de soi et de son rapport au travail, comme l'illustre le témoignage de ce praticien :

« Alain Septème : Alors bon, on n'a pas d'objectif de résultat, on n'a pas d'obligation de résultat. On ne dit pas non plus : signez là puis vous changez. Le changement, il peut être aussi dans la façon de traiter son propre travail. Il peut être sur différentes choses. L'efficacité, c'est justement quand ça change. S'il n'y a pas de changement du tout, on a perdu notre temps... et l'argent du financeur. Parce que s'il y a un mal-être et qu'on ne va pas vers un mieux-être c'est qu'il y a un problème...

Enquêtrice : Ah oui ! Est-ce que, justement, finalement, le changement, ça peut être juste, enfin, résoudre des questions, des problèmes qu'on avait dans le travail c'est-à-dire que finalement on ne change pas de travail mais il y a un mieux-être quand même ?

Alain : Ouais, bien sûr ! Oui, oui. L'efficacité du bilan c'est justement... c'est-à-dire que, dans l'image commune c'est : je fais un bilan pour changer de métier. Alors que bon, non. En fait un bilan on le fait parce qu'on veut se questionner sur sa situation professionnelle actuelle, s'interroger d'abord. Et puis après, on traduit ça en actes pour aller vers des perspectives, un mieux-être au travail, enfin, différentes choses, plus d'autonomie, de...

Enquêtrice : Plus d'autonomie, c'est-à-dire ?

Alain : Ben, plus autonomie, c'est-à-dire d'être... d'être plus maître de son... de son destin.

Enquêtrice : D'accord. C'est un objectif quand même... ça ne doit pas être facile à travailler, non ?

Alain : Et non ! Et c'est pour ça que ça perturbe certains parce qu'ils se disent, quand ils se regardent dans la glace, ils se disent : putain, je suis moche... Oh non ! Oh, je suis nul. [Il rit] Mais non ! Mais non vous n'êtes pas nul, bon, c'est vrai que bon mais quand même... [rit] Y a pas de fatalité !

Enquêtrice : Donc y a une petite dimension, quand même... revalorisation.

Alain : Ben oui, c'est clair, ouais. Y a le fait d'aider la personne à se reprendre en main, quoi. À se reprendre en main, à faire un diagnostic un peu de sa situation et puis de se reprendre en main et de voir ce qui peut être positif... positivement réalisable. Après, ça dépend, tout est lié au... chaque bilan est différent, c'est une problématique... une relation singulière. » (Entretien avec Alain Septème, 54 ans, DESS de psychologie du travail, praticien au CIBC de Chavagne depuis 20 ans)

On retrouve ici clairement le principe de modération des attentes de changement. Surtout, à l'aune de cet extrait, apparaît la manière dont les problèmes rencontrés au travail et à l'origine du recours au bilan sont subjectivés et transformés au cours du procès en problèmes plus personnels et comportementaux : c'est alors le regard sur soi et son travail qu'il s'agit de changer. L'extrait suivant témoigne lui aussi de la manière dont des problèmes rencontrés au travail sont saisis sous un angle avant tout subjectif conduisant à se changer soi et

simultanément à « calmer le jobard » sans pour autant changer de travail. Que ce soit faute de mieux et de prise réelle sur le travail et l'emploi ou du fait d'une nécessaire temporisation du changement professionnel, les attentes des personnes sollicitant un bilan n'en sont pas moins révisées et réinterprétées afin de dégager des marges de manœuvre non pas directement pour jouer sur son contexte de travail mais pour tenir en emploi et y retrouver de la motivation :

« Enquêtrice : D'accord. Et pour résumer un peu, quels sont selon vous les objectifs du bilan de compétences ?

Gauthier Carale réfléchit quelques instants : Pour moi c'est vraiment accompagner les transitions professionnelles qu'elles soient initiées pour des raisons... alors accompagner des envies qui émanent d'une personne de faire des transitions professionnelles. Après il y a la question de est-ce que c'est initié par la personne. Les transitions professionnelles sont toujours plutôt voulues mais avec une part de commande qui n'est pas à négliger. Mais en tout cas accompagner des transitions professionnelles, comme je dis souvent, dans un changement d'orientation de 10° à 190°.

Enquêtrice : 10° c'est en gros l'option où je reste dans mon poste ?

Gauthier hoche la tête en signe d'approbation.

Enquêtrice : Et du coup, qu'est-ce que le bilan apporte dans ces situations ?

Gauthier : Alors ça c'est les objectifs qu'on se fixe au début. Après il y a ce à quoi ça aboutit. Et paradoxalement, on observe que les changements effectifs ne sont pas flagrants. C'est-à-dire que régulièrement vous avez des personnes qui sortent du bilan en estimant que pour l'instant elles ne vont rien changer. Mais elles disent que ça les a changées en profondeur. Elles disent aussi qu'elles ont mieux analysé le contexte dans lequel elles sont aujourd'hui et que fort de cette connaissance-là, elles veulent voir venir. Les personnes qui sont dans des changements organisationnels assez violents peuvent effectivement moyennant un décryptage du contexte, se laisser un petit peu de temps avant d'envisager un changement. Et puis il y en a d'autres aussi qui envisagent que le 180° n'est pas forcément possible et qu'il va falloir concilier les aspirations et la réalité. De façon aussi créative le bilan nous aura peut-être amené à trouver une troisième voie, une voie à mi-chemin.

Enquêtrice : Pas une reconversion mais un repositionnement comme vous l'évoquiez ?

Gauthier : Voilà, je pense notamment à cette personne dans l'audiovisuel, dans la partie montage post-production et qui pourrait aller faire ça mais dans des secteurs qui la passionnent, vers des choses un petit peu plus motivantes en termes de sujets.

Enquêtrice : Et est-ce que cette voie alternative elle peut ne pas être professionnelle ?

Gauthier : Alors... En parallèle de tout ça et sans que ce soit bien reconnu et valorisé, de toute façon on ne fait jamais son bilan à n'importe... à un moment lambda. C'est toujours des périodes de vie de transition. J'ai parlé de la mi-vie, c'est bien souvent là que le bilan se fait et donc c'est des phases de vie où il y a effectivement des chamboulements assez fondamentaux qui sont abordés également. Et on essaye de composer avec ça et avec les aspirations voilà. Bien souvent dans le plan d'action il y a une rubrique "qu'est-ce que je souhaite développer pour moi ?" » (Entretien avec Gauthier Carale, 45 ans, DESS de psychologie clinique, praticien bilan en CIBC depuis 10 ans)

Cet extrait montre que le bilan peut conduire à une transformation de son rapport au travail *via* une modération de ses attentes (au sens de tempérer), mais aussi à une temporisation de ces

attentes une fois passées au filtre de ce double principe de réalité, renvoyant à plus tard le changement professionnel. Ceci conduit alors non seulement à cette modération et temporisation des attentes professionnelles mais, potentiellement, à un réinvestissement de la vie personnelle comme l'indique ce praticien. Or, ce travail plus personnel est justifié ici par une forme remise en question plus globale située dans le temps : la « mi-vie ». Apparaît ainsi l'idée que les désirs de changement et les questionnements sur son orientation n'auraient pas seulement à voir avec un contexte de travail ne permettant plus d'y trouver satisfaction, voire de tenir en emploi, mais aussi avec une période de vie spécifique suscitant un désir de réorientation non seulement de son parcours professionnel mais aussi de cours de vie. Ce faisant, cette interprétation temporalisée des attentes de changement conduit simultanément à dépersonnaliser et décontextualiser le sentiment d'insatisfaction professionnelle et à normaliser ce qui apparaît comme un cycle de réorientation du sens du travail, en termes de direction comme de signification.

## 2.2 Un « temps pour soi ». Vers une institutionnalisation d'un cycle de réorientation du sens du travail ?

Après avoir vu que les praticiennes travaillaient à tempérer et à temporiser les attentes de changements manifestées par les travailleuses et travailleurs, il s'agit désormais d'analyser le troisième mouvement sur lequel repose la logique de modération ici déployée, et articulée à un principe d'activation préventive. Cette temporalisation des désirs de réorientation prend deux formes successivement étudiées ici : d'abord l'affirmation de la nécessité de prendre un « temps pour soi » hors du travail afin de réfléchir à ses motivations et à son orientation, ce qu'offre de faire le bilan ; ensuite une inscription temporelle, à un moment précis du cours de vie, des désirs et besoins de changements.

### 2.2.1 Le bilan : un temps de travail hors du temps de travail

Aux origines de l'invention de l'orientation professionnelle se trouve notamment la question du temps puisque c'est bien cette question du temps physiologique d'entretien de la force de travail et de préservation de la santé de la main d'œuvre qui guide nombre de travaux de psychophysiologues portant sur la détection et la répartition optimale des aptitudes. Mais c'est surtout après-guerre et tout particulièrement à partir des années 1970 que la question des temporalités du travail se développe certes dans une perspective prophylactique progressivement articulée à des enjeux socio-culturel, éducatif et citoyen comme occupation du

temps libre, mais surtout à la faveur d'une réflexion sur la répartition du temps de travail en contexte de pénurie d'emploi<sup>345</sup>. Des politiques comme l'instauration des 35 heures ou du temps partiel combinent effectivement ces enjeux de réduction du temps de travail à des fins sanitaires et sociales avec des perspectives de répartition du travail, toujours dans une visée de rationalisation du travail et des temps sociaux (Lallement, 2003)<sup>346</sup>. Surtout, comme le montre Michel Lallement, si l'industrialisation a provoqué et s'est appuyée sur une différenciation des temps sociaux, et notamment sur une partition nette entre travail et hors-travail, le recul de la norme d'emploi sous les coups de la flexibilisation du travail comme de l'emploi, a suscité un brouillage progressifs des temps sociaux et une déstabilisation des cycles de vie professionnelle, prenant des formes variables selon les contextes spécifiques de travail, les mondes professionnels étudiés, et les contextes nationaux.

Cet assouplissement des normes temporelles, loin d'être dénué de toute forme de régulation collective et institutionnelle, n'en conduit pas moins à reporter sur les travailleuses et travailleurs la charge de l'articulation de temps sociaux plus éclatés qu'il s'agisse de la démultiplication des transitions professionnelles et des périodes de chômage ou de temps fragmentés par des statuts d'emploi et des horaires de travail discontinus. Elle crée également un trouble entre des phases auparavant distinguées (temps de formation, de travail, de chômage, de retraite...), sous l'effet par exemple de la promotion de politiques et de pratiques de formation et d'orientation tout au long de la vie engageant toujours plus la responsabilité de l'individu dans l'entretien de son « employabilité » et dans la gestion de son parcours. C'est ce dont témoigne également les travaux portant sur l'accompagnement des chômeurs et analysant l'exigence qui leur est faite de faire preuve d'une recherche active d'emploi et de mettre en place tout une série d'actions conduisant à « activer le temps des chômeurs » (Clouet et al., 2019 ; Demazière & Zune, 2019). De même, la mise au travail de soi sur soi repérée précédemment nous semble être une conséquence de cet assouplissement et de ce brouillage des temps sociaux reportant sur l'individu la responsabilité d'articuler ces différentes temporalités. Cependant, nous l'avons déjà dit, le bilan de compétences a ceci d'original qui ne

---

<sup>345</sup> Comme le rappelle Michel Lallement dans l'ouvrage *Temps, travail et modes de vie* (2003), « la régulation du temps de travail est, historiquement, le fait d'une nébuleuse d'acteurs – syndicats, employeurs, État, réformateurs sociaux, école, Église, médecins, inspecteurs du travail... – qui, par à-coups successifs, ont transformé les cadres temporels de l'activité. Telles que nous en héritons aujourd'hui, les règles relatives au temps de travail sont le produit de pratiques, de coutumes, de lois, de décrets, de négociations, de symboles, de mémoires..., ensemble multiforme dont l'homogénéité n'est pas toujours celle que l'on voudrait parfois lui assigner. Le temps de travail, seconde leçon qu'il nous semble pouvoir tirer des travaux des historiens, a été et demeure le support d'enjeux multiples et souvent entrelacés. Ils sont d'ordre économique bien sûr » (2003, p. 10).

<sup>346</sup> Voir notamment la première partie de l'ouvrage consacrée précisément à une rétrospective historique mettant en exergue ce processus de rationalisation des temps de travail et des temps sociaux.

visent pas prioritairement des chômeurs ou chômeuses, ni même des personnes menacées de licenciement ou de perte d'emploi, mais bien des salarié.es enjoint à anticiper leurs éventuelles transitions. En cela, le bilan de compétences, et ses déclinaisons (bilans professionnels, de carrière, conseil en évolution professionnelle, etc.) conduit à activer le temps des travailleuses et travailleurs doublant ainsi leurs temps de travail d'un temps de préparation au travail et d'entretien de son employabilité<sup>347</sup>. On retrouve ici nettement la logique d'activation préventive qui prévaut dans le modèle actif d'orientation professionnelle.

Dès lors, s'il se fait généralement hors du temps de travail, le bilan de compétences peut-il cependant être considéré comme un temps hors travail ? La réponse à cette question se dessine dans la question elle-même : ni temps de travail, ni temps hors travail, à quoi correspond alors ce temps du bilan de compétences ? Nous souhaiterions ici montrer que le bilan de compétences se place non seulement à l'intersection des temps de travail et hors travail, en cohérence avec l'articulation de logiques personnelles et professionnelles qu'il promeut – elle-même en phase avec la logique compétence –, mais surtout qu'il conduit d'une certaine manière à institutionnaliser un cycle spécifique, situé à « mi-vie » normalisant cette phase de travail sur soi et distinguant deux périodes de vie soumises à des logiques d'orientation différentes : une première phase de vie active, allant de 20 à 40 ans environ, renvoyant à une période d'insertion et de développement de ses compétences dans des emplois qui n'auraient guère été choisis ; une deuxième phase, à partir de 40/45 ans, appelant une réorientation de son cours de vie professionnelle et personnelle et davantage propice si ce n'est à l'épanouissement au travail, du moins à former des projets sur des bases plus motivationnelles et dans une perspective de satisfaction personnelle et professionnelle comme le suggérait ce praticien, Gauthier Carale, dans l'extrait clôturant la partie précédente.

Pour documenter cela, comme dans les pages qui précèdent, nous nous appuyerons principalement sur un cas d'entretien préliminaire, là aussi, assez typique des situations observées, afin de mettre en exergue la manière dont le bilan est construit comme une phase normale, nécessaire et salutaire notamment s'il est mobilisé au « bon » moment.

---

<sup>347</sup> Dans son ouvrage *Portrait de l'artiste en travailleur*, Pierre-Michel Menger (2002) dresse ce qui apparaît finalement comme un portrait des travailleurs en artistes en cela que nombre de modes de fonctionnement de l'activité artistique qui faisait jusque-là sa spécificité (gestion par projet, temps de préparation à l'emploi non rémunéré, multi- et pluriactivité, alternance rapide de périodes de travail rémunérées et non rémunérées...) tendent précisément à ne plus être spécifique aux artistes mais à s'étendre au reste de la population active sous l'effet toujours du processus de flexibilisation du travail.

Cas d'observation 2 : « C'est important de vous accorder du temps pour vous et le bilan c'est vraiment ça" »

Extrait du journal de terrain

Observation d'un entretien de primo-information avec Nadège Fernet, praticienne bilan de 47 ans et exerçant depuis six années. Elle a auparavant travaillé plusieurs années comme juriste puis à opéré une reconversion à la suite d'un congé prolongé de maternité et d'un déménagement dans une autre région pour suivre son mari muté.

CIBC de Chavagne

14h07 - Nous sommes dans le bureau de Nadège, une douzaine de m<sup>2</sup>, lumineux. Un grand bureau trône au milieu de la pièce. Nadège est assise d'un côté, la cliente et moi de l'autre. Je me suis assise un petit peu en retrait pour marquer ma position d'observatrice extérieure à l'interaction, d'autant que Nadège a souvent tendance à me faire intervenir. Le bureau (meuble) est bien rangé. Derrière nous, une armoire déborde de dossiers de différentes couleurs, variant selon le type de prestation. Il y a plusieurs plantes et la fenêtre à côté de moi baigne de lumière le bureau à cette heure, malgré la saison.

1. La cliente [terminologie du CIBC], Véronique Ferrand, est une femme d'environ 45 ans. Elle porte une alliance, cheveux mi-longs châtons foncés avec une frange. Légèrement maquillée. Bottines marron, pantalon beige coupe évasée. Col roulé à rayures et gilet gris à fermeture éclair. Doudoune noire. Propre mais un peu suranné. Petit sac à main et une sacoche à dossiers quasiment vide, comme prévue pour emporter avec des documents récupérés au CIBC. Elle a un bloc-notes et un stylo déjà sortis au moment où je rentre, le temps que Nadège lui demande son accord à ma présence. Nadège porte une veste de tailleur grise, par-dessus un pull à col roulé clair, agrémenté d'un sautoir fantaisie coloré.
2. Nadège me demande de me présenter, je dis simplement que je suis étudiante en sociologie. Nadège complète en disant que je suis « avide de partager nos expériences, et puis on apprécie transmettre, on le fait avec bonheur ». Elle se présente à son tour en disant qu'elle intervient aussi en Master 2 de psychologie du travail et qu'elle est ici consultante en ressources humaines : « j'interviens en bilan de compétences, assistance au recrutement, gestion de carrière, conseil RH, accompagnement spécifique de personnes en licenciement économique. Je suis aussi référente handicap et intervins auprès de personnes qui souffrent de difficultés de santé et doivent se réorienter. Et je suis responsable qualité sur les prestations du CIBC. Beaucoup de choses mais je suis quelqu'un de passionné. ». La cliente dit que ça fait effectivement beaucoup, que ça doit prendre du temps. Nadège répond « du temps de l'énergie mais c'est un bonheur pour moi de venir travailler, je ne le ressens pas forcément comme un travail. Je mets au cœur de mon travail, l'humain pour trouver une solution dans sa situation pour trouver la suite à donner, une satisfaction ».
3. Puis Nadège demande à la cliente de se présenter : « partagez-moi ce que vous êtes ». Elle répond qu'elle a 44 ans et qu'elle occupe un poste de « secrétaire à tout faire ». « Je voudrais surtout faire un point. Pour être honnête j'en ai un peu marre. ». Nadège réagit rapidement en disant qu'elle la sent un peu à bout, ce que confirme la cliente : « je me rends compte que je suis constamment dérangée dans mon travail, j'ai beaucoup de choses à faire, je sature un peu. L'ambiance c'est comme partout, ce n'est pas parfait mais bon. Je n'ai pas fait que ça, je vous ai apporté un CV. »
4. Elle sort d'une pochette posée devant elle son CV que Nadège demande à voir. Il fait trois pages. Elle le parcourt rapidement. La cliente en a marre de faire de l'accueil : « j'aspire à autre »

- chose. » ; « j'ai évolué mais pas comme je le voudrais, bon c'était les besoins de l'employeur ». Elle commente ses différentes expériences.
5. CV en main, Nadège lui demande si son expérience d'assistante logistique lui a plu. La cliente dit que l'aspect accueil la dérangeait à cause des interruptions régulières et qu'il faudrait un poste seulement d'accueil séparé du sien : « c'est bien la polyvalence mais bon... ». Nadège lui pose plusieurs questions sur ses différentes expériences.
  6. La cliente explique qu'elle se serait plus vue dans un métier artistique ou créateur : « ça ne s'est pas fait pour plein de raisons. Aujourd'hui je ne sais pas où aller. Reprendre des études ce n'est pas facile non plus ».
  7. Comme formation elle a un bac pro secrétariat. Nadège lui dit qu'elle pourrait valider un bac+2 secrétariat logistique en faisant une VAE : « ce serait un premier niveau de reconnaissance de ce que vous faites. Ensuite vous seriez plus adaptée au marché du travail si vous souhaitiez aller vers d'autres secteurs ».
  8. Nadège lui dit que la clientèle en accueil est de plus en plus difficile, « exigeante ». « Être sur une fonction support technique est quelque chose qui vous plairait ? Ou de reprendre une formation à bac+3 sur une licence professionnelle pour relancer votre activité ? Alors, je ne suis pas Madame Soleil, je n'ai pas de boule de cristal.
  9. Véronique : C'est dommage ! [rit]
  10. Nadège : Mais le bilan permettrait de déterminer un, deux voire trois projets professionnels ».
  11. Nadège sort le dépliant en trois pages expliquant la démarche de bilan : 18 à 24 heures sur 6 à 8 semaines ; « là nous sommes à l'étape préliminaire » ; « une fois le financement accordé, il y a une étape d'investigation : examen de vos ressources internes et des ressources externes du marché du travail.
  12. Véronique dit : Oui ce qui compte c'est le travail.
  13. Nadège répond : Oui, c'est une question d'employabilité. J'interviens aussi en entreprise. La personne avant vous avait une idée particulière, je l'en ai dissuadée mais après c'est son choix. »
  14. Elle explique la démarche d'investigation : « tests de personnalité pour comprendre vos manières d'interagir avec les autres, votre rapport au travail, votre réaction face au stress, les points d'appui et de vigilance. Puis, une fois définie votre personnalité, on regarde votre potentiel, vos capacités, vos atouts et acquis par rapport à votre expérience. Vous avez de vrais acquis professionnels transférables. Pour cela, on travaille sur un portefeuille de compétences [...]. Une fois qu'on vous a définie vous, on va voir ce qui se passe à l'extérieur [...]. Pour chaque projet on va voir la faisabilité, la réalité du marché, puis on travaille le CV, la lettre de motivation et l'entretien. [...] Puis une étape de conclusion qui est une synthèse. Pour vérifier les atouts, les freins et les formations qu'on aura travaillés ensemble pour vous ajuster au mieux aux profils de postes identifiés ».
  15. La cliente n'a encore rien noté sur son bloc-notes. Elle dit qu'elle a « besoin de changement ».
  16. Nadège lui dit que c'est normal à son âge d'avoir une « espèce de crise de la mi-carrière » ce que la cliente confirme en disant qu'elle ne se sent pas de « repartir vingt ans comme ça ».
  17. Nadège lui dit que c'est effectivement essentiel de « prendre un temps pour soi » : « ici vous serez écoutée, c'est important de vous accorder du temps pour vous et le bilan c'est vraiment ça ». La cliente confirme : « c'est important de prendre le temps, de prendre soin de soi ».
  18. Nadège ajoute que son secteur, le bâtiment, est « rude », « très masculin », qu'on n'y « ménage pas le personnel féminin ». Elle conclue « Il vous faudrait un univers plus serein. Je pense que ce serait nécessaire et salutaire que vous engagiez un bilan ».
  19. La cliente dit qu'elle a commencé le piano pour accorder du temps à ses envies. Nadège lui dit que « la vie professionnelle est exigeante » et que « c'est important de prendre ce temps ». Elle



dit qu'on a vu le matin même quelqu'un « au bout du rouleau » [il s'agit de la cliente harcelée par sa supérieure, qui s'effondre en larmes à chaque rendez-vous et que Nadège essaye de convaincre de se mettre en arrêt maladie]. Elle réembraye rapidement sur le projet. La cliente dit qu'elle a besoin de savoir ce qu'elle peut faire : « On a des idées mais on ne sait pas trop où aller ».

20. Nadège dit : « On a un centre de documentation très bien fourni, on va creuser ça ensemble. [...] Il n'y a aucun secteur qui me résiste ! Par exemple, hier matin j'étais avec trois soudeurs et à un moment un me dit : "Mais vous avez fait de la soudure ou quoi ?". Moi j'interviens sur tout secteur et j'ai besoin de suivre les métiers, la formation... ». La cliente : « oui, ça ne s'apprend pas comme ça ! »
21. Nadège : « Et non. Les stagiaires nous demandent aussi comment on fait pour tout apprendre ! [...] On a une collègue aujourd'hui qui est en formation sur les risques psycho-sociaux. On se forme régulièrement [elle me demande d'en attester]. Un collègue nous parlait l'autre jour de techniques de développement du pouvoir d'agir. Ma directrice adjointe me donnait une date mi-mars pour une formation. Il ne faut pas nous voir sclérosés dans nos bureaux parce que je crois qu'on a une vraie ouverture d'esprit aussi.
22. Cliente : Et c'est rare ! [...] Aujourd'hui j'ai l'impression qu'on dégoûte les gens de travailler en harmonie. [...] On n'est pas entendu même quand on parle à son supérieur... C'est des choses que j'ai ressenties et vues. Et ce n'est pas ça le monde du travail. Peu de gens vont travailler en sifflant. [...] J'ai envie qu'on ait besoin de moi [elle rit].
23. Nadège : Oui le stress au travail se développe aujourd'hui. [...] Ici vous serez écoutée, vous serez entendue, vous en avez besoin. Et surtout devenir actrice de vos choix ! Là vous subissez vos choix. C'est une démarche où vous faites vos choix et vous les assumez.
24. Cliente : C'est très bien !
25. Nadège agrafe sa carte sur le dépliant de présentation : Il faut contacter le FONGECIF pour avoir un dossier de financement. Quand vous avez le dossier, vous m'appellez ou vous me faites un mail pour fixer un planning.
26. Cliente : Et je suis obligée de prévenir mon employeur ?
27. Nadège : Non, vous pouvez le faire hors temps de travail.
28. Cliente : Ah bah ça c'est super ! Je n'ai pas franchement envie de leur dire. Parce que j'ai envie d'être responsable de ma vie. »
29. La cliente pose quelques questions sur le financement de la formation. Elle a noté trois lignes sur son bloc-notes. Nadège lui dit qu'elles reparleront de tout ça en bilan. Elle se lève et se dirige vers la porte. La cliente nous remercie puis part.

14h55 – Fin de l'entretien

30. Nadège me demande ce que j'en ai pensé et m'explique qu'elle aime bien déjà donner des petits axes de réflexion. Je lui demande si toutes les demandes de bilan sont acceptées, elle me dit que oui. Son téléphone sonne, je m'éclipse.

Ce second cas donne à voir une situation et des attentes, celles de Véronique, là aussi relativement classiques, sa demande coïncidant avec les objectifs originels et institutionnels du dispositif, tout comme avec les finalités attribuées par les praticiennes. Sa demande est claire, et guère différente du cas précédent : « Je voudrais surtout faire un point » (paragr. 3), « j'aspire à autre chose » (paragr. 4). Cependant, là encore ce désir de changement est moins ancré dans une envie de changer pour changer pourrait-on dire, qu'il n'est suscité par une forme

d'épuisement professionnel, ce qui transparait dès les premiers mots qu'utilise Véronique pour se présenter : elle se dit « secrétaire à tout faire » puis précise rapidement « Pour être honnête, j'en ai un peu marre » (paragr. 3). Ce sentiment de lassitude s'explique tout à la fois par une polyvalence imposée que traduit bien la manière dont elle se présente professionnellement, précisant ensuite qu'elle est « constamment dérangée dans [son] travail, [qu'elle a] beaucoup de choses à faire, [qu'elle] sature un peu » (paragr. 3), concluant « c'est bien la polyvalence mais bon... » (paragr. 5). À cela s'ajoute le fait qu'elle a « [évolué mais pas comme [elle] le [voudrait] » puisque « c'était les besoins de l'employeur » (paragr. 4). À ces évolutions contraintes, s'ajoute une primo-insertion qu'elle présente là aussi comme non choisie puisqu'« elle se serait plus vue dans un métier artistique ou créateur », ce qui « ne s'est pas fait pour plein de raisons » et « aujourd'hui [elle] ne [sait] pas où aller » (paragr. 6). En somme, le cas ici est représentatif de problèmes rencontrés par les travailleurs et travailleuses engageant un bilan de compétences qui s'avèrent être aussi relativement commun notamment dans le cas de travailleurs, et encore plus de travailleuses peu qualifié.es et occupant des postes d'employé.es dans le secteur des services illustrant également des thèmes centraux en sociologie du travail (Bigi, 2019) : désir de changement de métier mais qui est moins lié au métier lui-même qu'à ses conditions d'exercice : polyvalence et manque de reconnaissance (« secrétaire à tout faire ») ; épuisement professionnel lié à ce contexte d'exercice qui ne semble pas permettre de faire un travail de qualité ; une orientation initiale par défaut et une évolution professionnelle sous contraintes des besoins de l'employeur.se ; une réticence à se former liée à l'âge notamment.

Face à cela, la praticienne, dès le début, donne à voir une autre version de ce que peut-être le travail, et notamment sa propension épanouissante. Elle le fait d'abord à partir de son cas propre, se présentant comme « quelqu'un de passionné » : « c'est un bonheur pour moi de venir travailler, je ne le ressens pas forcément comme un travail » (paragr. 2). De ce rapport « passionné » au travail découle son approche et sa pratique du bilan : « Je mets au cœur de mon travail l'humain pour trouver une solution dans sa situation, pour trouver la suite à donner, une satisfaction » (paragr. 2.). Elle suggère par là-même que le travail peut être source de satisfaction, un principe qu'elle met en pratique dans l'accompagnement proposé. En effet, ses premières questions portent précisément sur cette dimension, demandant à Véronique si un de ses anciens postes lui a « plu », si « être sur une fonction support technique est quelque chose qui [lui] plairait ? » (paragr. 8) et l'interrogeant sur son « ressenti » (paragr. 5) vis-à-vis de ses différentes activités. Comme dans le cas précédent, la praticienne s'attache à instaurer une

dynamique de confiance, à assurer la « cliente » de l'attention portée à sa demande et à ses envies propres et à démontrer que le bilan, de surcroît réalisé avec elle, est effectivement ce dont elle a besoin.

À la différence du cas n°1 cependant, la stratégie mise en œuvre pour convaincre de la pertinence du recours au bilan et de sa réalisation au CIBC, repose moins sur une description pédagogique du dispositif que sur la mise en place d'une relation singulière et interpersonnelle, la praticienne « se vendant » presque autant que la prestation elle-même. À côté de son rapport passionné au travail d'accompagnement, Nadège s'applique également à démontrer son professionnalisme, à commencer par le détail de ses nombreuses fonctions (paragr. 2) soulignant sa compétence par la pluralité de ses domaines d'intervention et des situations rencontrées. Elle enchaîne ensuite par des remarques précises sur le type de diplôme que Véronique pourrait valider, notamment en VAE, signalant sa connaissance de la formation et sa capacité à repérer, après quelques échanges seulement, le type de formation qui lui conviendrait. S'ajoutent ensuite tout un ensemble de remarques soulignant sa connaissance des métiers et des différents secteurs :

« Le [secteur du] bâtiment est rude, très masculin, on n'y ménage pas le personnel féminin », paragr. 18 ; « Il n'y a aucun secteur qui me résiste ! Par exemple, hier matin j'étais avec trois soudeurs et à un moment un me dit : "Mais vous avez fait de la soudure ou quoi ?". Moi j'interviens sur tout secteur et j'ai besoin de suivre les métiers, la formation... », paragr 20 ; « Les stagiaires nous demandent aussi comment on fait pour tout apprendre ! », « On se forme régulièrement [elle me demande d'en attester] », « Il ne faut pas nous voir sclérosés dans nos bureaux parce que je crois qu'on a une vraie ouverture d'esprit aussi », paragr. 21.

La stratégie de démonstration de l'ampleur de sa compétence et de son professionnalisme touche au but quand la cliente reconnaît la variété des activités de Nadège (« ça fait effectivement beaucoup de choses, que ça doit prendre du temps », paragr. 2) ou que c'est effectivement un métier qui « ne s'apprend pas comme ça ! » (paragr. 20).

Comme dans le cas précédent, on retrouve également le double principe de réalité cadrant le travail mené en bilan impliquant donc un « examen [des] ressources internes [de Véronique] et des ressources externes du marché du travail » (paragr. 11). Ces deux ordres de choses sont effectivement présentés comme de véritables réalités au sens essentialisant du terme. Il en va ainsi d'abord de la personne même de Véronique à qui Nadège demande d'abord, en guise d'introduction : « partagez-moi ce que vous êtes » (paragr. 3). Puis, elle présente la phase d'investigation comme une étape pour « [définir sa] personnalité » (paragr. 14). On retrouve ici la définition du bilan de compétences donnée plus tôt par la directrice du CIBC de

Chavagne typique du travail sur soi et de l'articulation de logiques introspective et projective, soit le fait d'aller en son intérieur pour ressortir ensuite vers l'extérieur : « une fois qu'on vous a défini vous, on va voir ce qui se passe à l'extérieur » (paragr. 14). De même, comme dans le cas précédent, on retrouve une forme de modération des attentes de changement par une forme de nécessaire conformation à « la réalité du travail » (paragr.14) puisqu'il s'agit de « vous ajuster au mieux aux profils de postes identifiés ». Dans la même logique, la formation est abordée ici de manière instrumentale, d'abord pour avoir « un premier niveau de reconnaissance », ensuite parce que « vous seriez plus adaptée au marché du travail si vous souhaitez aller vers d'autres secteurs » (paragr. 6). En plein dans la logique compétence, la formation n'apparaît ici pas comme un vecteur d'apprentissage mais seulement de validation de compétences, Véronique ayant pour Nadège « de vrais acquis transférables ». Cette conception du diplôme apparaît ainsi comme un moyen d'obtenir une reconnaissance que le travail ne permet pas d'obtenir, et simultanément comme un signal de sa compétence vis-à-vis de son employeur ou de potentiels recruteurs. Comme l'indique Nadège, « c'est une question d'employabilité » (paragr. 13).

En effet, ce cas permet d'éclairer un peu plus la manière dont est travaillée la question de l'activation en bilan. Dans le cas précédent, nous avons montré que la mise au travail d'autrui sur lui-même visait notamment à modérer – tempérer – les attentes de changement tout en amorçant une modification de son rapport au travail. Ici, les attentes de changement font l'objet d'une temporisation par la mise en avant de la nécessité de « prendre un temps pour soi » : « ici vous serez écoutée, c'est important de vous accorder du temps pour vous et le bilan c'est vraiment ça » (paragr. 17). Si, comme nous l'avons vu, les praticiennes mettent un point d'honneur à distinguer ce temps d'un temps thérapeutique, Nadège n'en illustre pas moins le caractère essentiel par l'exemple d'une de ses clientes « au bout du rouleau » (paragr. 19). Ainsi, si « c'est important de prendre ce temps » c'est bien parce que « la vie professionnelle est exigeante » (paragr. 19). En cela, le bilan apparaît ici comme un palliatif<sup>348</sup> aux maux du travail, qu'il s'agisse de ses « exigences » ou du défaut de reconnaissance de ses compétences précédemment évoqués. Mais, loin de s'en tenir à cette action palliative, le bilan propose surtout de devenir « actrice de [ses] choix » (paragr. 26). L'activation par la subjectivation tourne à plein ici. On le voit, c'est à force de se heurter à l'impossibilité de faire évoluer sa situation de travail (« j'ai l'impression qu'on dégoûte les gens de travailler en harmonie. [...] On n'est pas

---

<sup>348</sup> Selon le mot utilisé par Scarlett Salman (2013) pour qualifier lui des fonctions centrales du coaching d'entreprise vis-à-vis de cadres bridés dans leur ascension professionnelle ou mis en cause quant à leurs compétences managériales.

entendu même quand on parle à son supérieur... C'est des choses que j'ai ressenties et vues. Et ce n'est pas ça le monde du travail. Peu de gens vont travailler en sifflant. [...] J'ai envie qu'on ait besoin de moi que la personne » (paragr. 22) que Véronique sollicite un dispositif extérieur, le bilan de compétences. Or par l'attention que la praticienne lui accorde et lui garantit, la praticienne finit de convaincre Véronique que c'est bien d'un bilan dont elle a besoin : « Il vous faudrait un univers plus serein. Je pense que ce serait nécessaire et salutaire que vous engagiez un bilan » (paragr. 18) ; « Ici vous serez écoutée, vous serez entendue, vous en avez besoin. Et surtout devenir actrice de vos choix ! Là vous subissez vos choix. C'est une démarche où vous faites vos choix et vous les assumez (paragr. 23). Apparaît ici toute la logique du modèle actif d'orientation professionnelle : prendre un temps sur soi permettant une mise au travail de soi sur soi afin de redevenir acteur de ses choix et simultanément d'en être responsable, ce avant même d'y être contraint et plus, pour éviter d'avoir à y être un jour contraint. Cette logique d'activation préventive s'inscrit pleinement dans « l'institutionnalisation d'une gestion des parcours, bien au-delà des frontières de l'entreprise » (Monchatre, 2007, p. 517) allant jusqu'à occulter la responsabilité de cette dernière dans la gestion des transitions professionnelles voire même dans le fait même d'assurer un environnement de travail « serein ». La praticienne se met également en scène ici comme parangon du modèle actif : elle est passionnée, pas « sclérosée », elle se forme, est en contact avec les entreprises, elle est polyvalente et a une activité diversifiée. Elle incarne également une forme d'injonction à l'accomplissement de soi au travail. La manière dont elle présente le bilan ne peut guère laisser indifférent et semble pleine de promesses notamment dans la situation d'épuisement dans laquelle se trouve la cliente. D'ailleurs, quelques jours après, au cours du déjeuner, Nadège m'annonce fièrement que Véronique a décidé d'engager le bilan avec elle. Ainsi, en l'espace d'un seul entretien, la démarche du bilan semble assimilée par la personne, en témoigne l'une de ses dernières remarques sur laquelle se clôture l'échange : « j'ai envie de devenir responsable de ma vie » (paragr. 28). Le discours est effectivement séduisant, en moins d'une heure, la personne passe d'une posture relativement proscrite, exposant sa situation et son parcours comme subi, à une attitude nettement plus « positive » et active. La promesse du bilan de compétences, telle qu'on peut la lire ici touche au but.

### 2.2.2 Faire un bilan « mi-carrière » ou à « mi-vie ». La chronologisation de l'orientation professionnelle

Il est un dernier élément que révèle ce cas, succinctement évoqué plus haut, et qui nous semble également être au cœur de la logique du dispositif, c'est son caractère temporalisé, lisible

notamment dans une remarque de la praticienne ouvrant l'échange sur la nécessité de prendre un temps pour soi. Ainsi, au désir de changement exprimé par Véronique (paragr. 15), Nadège répond que « c'est normal à son âge d'avoir une "espèce de crise de la mi-carrière", ce que la cliente confirme en disant qu'elle ne se sent pas de "repartir 20 ans comme ça". » (paragr. 16). À cette remarque fait écho le propos de Gauthier Carale, cité plus haut, sur la « mi-vie », ainsi que la remarque de Jewed dans le cas n°1 sur la jeunesse de son client, soulignant qu'à cet âge-là – 35 ans –, les possibles sont plus « ouverts » et qu'il serait presque un peu tôt pour un bilan. Derrière ces remarques, l'on retrouve un imaginaire de la « crise de la quarantaine » qui ne serait donc pas seulement professionnelle mais aussi personnelle et au cours de laquelle on réviserait ses attentes et ses envies professionnelles, personnelles et familiales. Cet imaginaire est nourri de récits de sens commun sur cet ami ou ce voisin qui auraient « tout lâché » pour faire quelque chose dont il avait toujours eu envie. À l'image d'ailleurs de cette praticienne, Pascale Travaine, surprise que les personnes reçues n'aient pas un rapport plus positif au changement à l'instar de son propre parcours. Elle a en effet décidé elle-même, après dix-sept années dans la même entreprise, de devenir institutrice, une reconversion qu'elle explique également du fait de son âge, 40 ans. C'est aussi cette période où l'on serait au summum de sa carrière et où il s'agirait de lui donner une nouvelle impulsion pour ne pas s'essouffler, pour « battre le fer tant qu'il est chaud ». La rhétorique de la mobilité et de l'évolution professionnelle, du refus de la « placardisation » en fin de carrière, de la stagnation, de l'immobilisme tourne également à plein ici pour faire de cette période de la quarantaine un moment propice au changement, voire un moment de changement nécessaire pour ne pas rentrer dans cette phase descendante que Jewed Hadjer dessinait dans l'air afin d'imager le changement de modèle de carrière qui serait advenu. Ainsi, plus qu'une saturation vis-à-vis du travail, ce désir de changement manifesté par les personnes sollicitant un bilan de compétences relèverait d'une crise existentielle chronologisée dans le temps, une crise qu'il s'agirait de mettre à profit pour réorienter son projet professionnel et son projet de vie. Il s'agirait aussi de développer ses compétences et son employabilité en explorant de nouvelles pistes, afin d'anticiper la fin de carrière et d'éviter qu'elle soit subie sous l'effet d'une tombée en désuétude de ses compétences. Ceci tend tout à la fois à subjectiver un peu plus les attentes de changement, à mettre à distance la responsabilité du « travail », et à normaliser le recours au bilan non pas de manière générale mais bien à cette période de la mi-vie ou de la mi-carrière. Ces deux expressions ne sont d'ailleurs pas équivalentes, la première renvoyant plus directement à cette

idée d'une période de vie qui n'aurait presque guère à voir avec le travail ou en tout cas, soulevant des enjeux et des questions qui ne lui sont pas particulières.

Cette temporalisation du bilan affichée par les praticiennes renvoie donc tout à la fois à des expériences qui leurs sont propres<sup>349</sup>, notamment pour celles arrivées au bilan suite à une reconversion, à un imaginaire collectif de la crise de la quarantaine, mais aussi à l'orientation propre du financement du bilan de compétences.

En effet, la plupart des modes de financement du bilan font de l'ancienneté un critère essentiel. Ainsi, quand elle ou il sollicite un congé de bilan de compétences, le ou la salarié.e doit justifier, si elle ou il est en CDI, de cinq années de salariat, consécutives ou non, dont douze mois au sein de l'entreprise au sein de laquelle il ou elle effectue la demande ; si elle ou il est en CDD, de vingt-quatre mois de salariat, consécutifs ou non, au cours de cinq dernières années, dont quatre mois au cours de l'année précédant la demande. Ces critères ont été conservés à l'identique en ce qui concerne le financement du bilan de compétences par le compte personnel de formation. Pour le mobiliser, les salarié.es du public doivent eux justifier de dix années de service. Quant aux demandeur.ses d'emploi, ils doivent avoir au moins trois années d'expérience professionnelle, avoir moins de 55 ans et être au chômage depuis au moins six mois. Enfin, le fait d'avoir soit vingt ans d'ancienneté, soit 45 ans permet d'accéder automatiquement au bilan de compétences *via* le compte personnel de formation<sup>350</sup>. De surcroît, une fois un bilan fait, les salarié.es doivent attendre cinq années pour en demander à nouveau un. Ces différents critères d'ancienneté et d'âge conduisent ainsi à construire une sorte de calendrier de l'évolution professionnelle rythmant le parcours. L'accès automatique au bilan à 45 ans participe tout particulièrement à produire une sorte de norme « agisée »<sup>351</sup> du recours au bilan de compétences et, par-delà, du « bon » moment pour questionner son orientation professionnelle, faire le point sur ses compétences et envisager une mobilité professionnelle. L'ancienneté et l'âge sont en effet devenus les seuls critères d'accès au bilan. Or, même si les FONGECIF qui ont depuis disparu, établissaient d'autres critères, c'était déjà bien celui de l'âge qui dominait. C'est ce

---

<sup>349</sup> Rappelons d'ailleurs l'aspect consensuel de l'affirmation par les praticiennes du fait que le bilan ne serait pas « un premier métier » induisant justement l'idée qu'il y aurait des métiers qui ne seraient pas faisables plus jeune mais aussi que la seconde partie de carrière serait plus propice à réaliser un métier qui soit plus satisfaisant, voire « vocationnel », nous y reviendrons dans le chapitre suivant. En somme, de la même manière qu'il y aurait un « bon » moment pour faire un bilan, il y aurait également un « bon » moment pour exercer le bilan. On retrouve là aussi l'homologie repérée par François Dubet entre les travailleurs sur autrui et ceux sur qui s'exerce ce travail.

<sup>350</sup> <https://www.moncompteformation.gouv.fr/espace-public/tout-savoir-sur-le-bilan-de-competences>

<sup>351</sup> Ce néologisme est emprunté à Léa Lima (2017) et indique par-là « le caractère construit et institutionnalisé des différenciations d'âge ». Cette « innovation linguistique » permet effectivement de palier au fait que « les sciences sociales manquent de termes permettant de décrire efficacement la structuration par âge des sociétés alors que les *gender studies* ont popularisé l'adjectif « genré » pour mieux penser les rapports sociaux de sexe » (Lima, 2017, p. 18).

dont atteste l'observation d'un autre entretien de primo-information réalisé au CIBC de Chavagne, avec une « cliente » âgée de 29 ans, un critère potentiellement bloquant comme le réaffirme à plusieurs reprises la praticienne. Elle va alors proposer à la personne de faire une lettre de motivation à destination du FONGECIF afin de justifier d'un parcours empêché et de son volontarisme notamment à reprendre des études pour convaincre de la pertinence du bilan malgré son âge :

Cet entretien se déroule au CIBC de Roquevans, avec Béatrice de Currière, praticienne bilan depuis vingt années. Sa cliente, âgée de 29 ans, a déjà rencontré une première praticienne quelques mois auparavant mais n'avait pas donné suite. Béatrice a commencé par lui expliquer le fonctionnement du dispositif. Elle s'apprête à interroger la personne sur les raisons l'amenant au bilan mais lui signale d'abord que les probabilités que sa demande de prise en charge du bilan soit acceptée sont minces en raison de son âge.

Béatrice : « Alors vous allez m'expliquer après pourquoi vous souhaitez ce bilan. La seule chose qu'il faut savoir c'est que par rapport au FONGECIF, il y a des critères... Votre dossier va passer en commission, après la commission va se réunir et va vérifier si vous rentrez dans les critères qui sont établis, qui sont sur le site d'ailleurs du FONGECIF. Donc il y a un certain nombre de critères et une chose qui est sûre c'est qu'il faut avoir un certain nombre d'années d'expérience. Vous avez combien d'années d'expérience ?

Cliente : J'ai commencé en 2006.

Béatrice : 2006. Donc au niveau de l'expérience ça suffit, enfin en tout cas vous rentrez dans les critères. Après, il y a ce qui est dit et ce qui n'est pas dit, enfin voilà. Le seul critère dans lequel vous ne rentrez pas de toute façon, c'est l'âge. C'est un critère qui est important à savoir qu'ils vont favoriser les dossiers des personnes qui ont 45 ans.

Cliente : Ouais, c'est quand même...

Béatrice : Voilà qui ont 45 ans et qui ont un niveau en dessous du bac, mais ça... enfin disons que ça dépend un petit peu des dossiers qui vont passer en commission. L'âge est un critère qui peut être important donc vous n'êtes pas certaine que ce bilan va être financé par le FONGECIF.

Cliente : Oui ça on me l'avait dit...

Béatrice : Vous le saviez de toute façon ?

Cliente : Oui oui, je le sais bien, après de toute façon...

Béatrice : C'est ce qu'ils disent de toute façon en premier pratiquement. Bon après voilà, il faut tenter et... éventuellement rajouter une lettre de motivation personnelle à votre dossier pour bien insister sur les raisons qui font que vous avez... que vous pensez que c'est très important pour vous de changer d'orientation ou d'évoluer. Je ne sais rien encore du projet là que vous avez, vous allez m'expliquer mais je vous conseille ça parce que vous avez un critère qui est pas du tout dans les... qui est hors critères importants pour le FONGECIF et celui-là il est très important pour eux.

Cliente : Et celui-là je ne peux pas le changer [rit].

Béatrice, riant aussi : Et vous ne pouvez pas le changer, vous ne pouvez rien y faire.

Cliente : Je peux revenir dans 15 ans mais là pour le coup...

Béatrice : Pour le coup vous ne pouvez rien y faire mais il faut savoir qu'il y a... que c'est une possibilité réelle que votre dossier ne passe pas en commission à cause de l'âge. Mais



en même temps je n'ai pas le droit de vous dire avant ne venez pas, ça ne sert à rien, votre dossier ne sera pas pris en charge. [...]

Cliente : Et vous me disiez de faire une lettre de motivation pour le FONGECIF ?

Béatrice : Oui.

Cliente : Enfin, c'est bête ce que je vais vous demander mais faut insister sur quel point au final pour que vraiment ça... ?

Béatrice : Ben... sur le fait que vous n'avez pas pu vous former après votre bac et que vraiment vous envisagez de repartir dans des études. Ça c'est un point auquel ils peuvent être sensibles. Que pour des raisons personnelles vous n'avez pas pu faire d'études après le bac. Vous insistez bien sur les raisons personnelles. Faites quelque chose de particulier, n'hésitez pas à mettre des éléments personnels pour dire que vous n'avez pas pu poursuivre vos études après le bac, que vous avez été obligée de travailler rapidement et que vous vous êtes engagée dans la vente et que vous vous rendez compte que vous n'êtes pas vraiment sûre que ça vous convienne, et que réellement vous il faudrait que vous arriviez à travailler votre orientation pour vous engager dans une voie qui vous convienne davantage et avec un parcours d'études parce que, voilà vous avez encore du temps... C'est important, vous avez peut-être un sentiment de n'être pas tout à fait bien orientée, ce qui... le sujet sur lequel ils peuvent être sensible c'est qu'après votre bac vous n'avez pas pu faire d'études, pour des raisons personnelles, un côté un peu social vous voyez ?

Cliente : D'accord. [rit] Sortez les mouchoirs !

Béatrice : Non mais c'est peut être un point sur lequel... bah écoutez, c'est un peu ce que vous m'avez dit tout à l'heure, vous n'êtes pas rentrée dans le détail mais vous m'avez dit : j'ai commencé quelque chose que j'ai dû abandonné. Donc je l'ai entendu ça. Après je ne sais pas ce qui s'est passé mais en tout cas je me dis que peut être vous n'avez pas pu faire le parcours d'études que vous auriez aimé faire parce qu'en sortant d'un bac général, la logique ça aurait été... bon vous avez commencé un BTS vous n'avez pas pu le continuer, peut être que dans d'autres circonstances vous auriez continué des études.

Cliente : C'était un peu ça.

Béatrice : Et oui ! Du coup, vous n'auriez pas peut être le même questionnement parce que j'entends c'est qu'en fait, vous êtes allée là où c'était le plus simple, les années ont commencé à passer et là d'un coup vous vous dites bah attention ou alors ça ne me convient pas complètement, si je reste là-dedans, je vais être obligée de rester dans la vente en magasin.

Cliente : Oui c'est vrai que c'est un engrenage parce que je sais que je peux être là-dedans, qu'il n'y a pas de soucis.

Béatrice : Oui et tant mieux pour vous, on sait que vous avez cette solution si y a des problèmes un jour dans votre vie, vous savez le faire, c'est quand même un métier, c'est déjà bien d'avoir un métier dans lequel on sait qu'on est compétente. Après vous avez le droit aussi d'envisager autre chose mais peut être que vous ne l'envisagez que maintenant parce que quand vous aviez 20 ans, vous ne pouviez pas le faire parce qu'il y a eu des circonstances qui ont fait que vous avez pris ce qui était le plus simple pour vous. Et je pense que si vous articulez votre lettre pour le FONGECIF autour de cette problématique là, ça va rendre votre lettre plus personnelle que si vous faites une lettre type vous voyez ? »  
(Extrait du journal de terrain, observation d'un entretien de primo-information avec Béatrice de Currière, CIBC de Roquevans)

Cet extrait d'observation le confirme, l'âge est effectivement un critère essentiel d'accès au bilan. Ainsi, nous pouvons voir dans cette norme agisée du recours au bilan, une forme d'institution de ce que nous pourrions qualifier de cycle de réorientation du sens du travail, liant donc des questions de direction (mobilité professionnelle) et des questions de signification (rapport au travail, attentes personnelles). Nous nous appuyons ici notamment sur les travaux de Léa Lima qui, dans son mémoire d'habilitation à diriger des recherches, met au jour l'institutionnalisation d'un « cycle de primo-insertion » :

« L'aménagement en France d'un cycle de primo-insertion peut s'analyser comme la poursuite d'un processus de chrono-logisation agisée des existences dont l'État social serait le moteur. [...] La première dimension concerne la définition fonctionnelle de ce nouvel âge de la vie. Ainsi, un processus d'institutionnalisation se développe lorsque la société met en place des structures chargées de donner du sens à une phase du cycle de vie par rapport au travail. On assiste alors à une forme de spécialisation fonctionnelle qui permet de sortir l'individu de l'état de latence sociale et professionnelle. Cette dimension correspond au "travail sur autrui" pratiqué par certaines institutions et des professions qui les représentent (Dubet, 2002). » (Lima, 2017, p. 61)

À la différence de ce cycle de primo-insertion qui repose sur une multitude de dispositifs d'action publique en la matière<sup>352</sup>, le cycle de réorientation que nous repérons s'appuie *a priori* sur le seul bilan de compétences, son institutionnalisation étant donc nettement moins poussée. Cependant, la logique demeure la même : le bilan de compétences vise à donner du sens à cette période de la « mi-carrière » ciblée en termes d'âge et de fonction attribuée au dispositif. Ce cycle de réorientation ne fonctionnerait d'ailleurs pas de manière autonome. En effet, les remarques sur la jeunesse de certain.es demandeur.ses de bilan, et notamment le dernier extrait d'observation cité donnent à voir une certaine image de la période précédant cette mi-carrière et notamment de la phase d'insertion. Dans l'extrait précédent, le cycle d'insertion est ainsi présenté comme un cycle d'orientation par défaut par la praticienne, une analyse qui, elle le dit, s'appuie sur peu d'éléments, la personne n'ayant pas encore véritablement présenté son parcours. Il y aurait donc cette idée, notamment concernant les publics peu qualifiés, que la primo-insertion relèverait généralement d'une orientation sous contrainte, ou en tout cas peu choisie, en raison notamment de la nécessité de s'insérer rapidement sur le marché du travail mais aussi de l'état du marché du travail lui-même offrant un horizon des possibles largement restreint et incertain, particulièrement pour les jeunes. Si cette analyse est en partie fondée (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2011 ; Orange, 2010 ; Zunigo, 2010), elle conduit

---

<sup>352</sup> À l'instar des missions locales, du Fond d'aide aux jeunes, du RSA, des systèmes de bourses étudiantes et tout autre dispositif ciblant la jeunesse et reposant notamment sur des critères d'âge minimum et/ou maximum.

cependant à présenter ce cycle de réorientation que soutient le bilan comme une période propice, cette fois, à une orientation choisie, ce choix étant cependant cadré par le double principe de réalité précédemment mis au jour. Devenir acteur de son parcours serait donc un processus situé dans le temps et répondant d'un côté à une primo-insertion subie, et de l'autre, à une période de fin de carrière également potentiellement contrainte, sous l'effet des problématiques professionnelles rencontrées par ceux qu'il est désormais d'usage de qualifier de « seniors ». Ainsi, à la partition formation / emploi / retraite se substituerait une partie de la vie active sous la forme primo-insertion / réorientation / fin de carrière. Simultanément, le recours à la formation est promu tout au long de la vie, et la retraite n'impliquerait plus une cessation complète d'activité professionnelle (Kohli & Künemund, 2002) ce qui atteste de ce trouble des temporalités repéré en introduction. Le bilan de compétences serait donc un témoin de plus du double processus d'individualisation et de séquençage du cours de vie, professionnelle ici, repéré par Martin Kohli (1986). Par-delà ce séquençage, nous l'avons dit, la promotion d'une vision de la primo-insertion comme reposant sur une orientation majoritairement contrainte permet aussi de renforcer l'idée que la mi-carrière serait une période propice à l'orientation choisie, bien que prise dans un double principe de réalité imposant précisément, de travailler la question de la motivation, laquelle permet de tenir ensemble les désirs propres de l'individu et sa mise en action garante de son investissement au travail et de sa conformation au marché de l'emploi, comme nous allons le voir dans le chapitre qui suit.

## Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous pouvons donc répondre à plusieurs des questions posées en introduction. Tout d'abord, il apparaît effectivement que le projet professionnel, s'il est un objectif connu et reconnu par les praticiennes du bilan de compétences, n'en est pas moins façonné par celles-ci, notamment sous l'effet de l'évolution du contexte socio-économique et professionnel ainsi que par les attentes et demandes propres des usagers finaux du dispositif. À la question de savoir quel était l'objet du bilan – le projet ou la personne ? – il apparaît clairement que c'est bien sur la personne que le bilan de compétences et les praticiennes portent l'attention. Plus, le bilan ne se dessine pas seulement comme un dispositif de travail sur autrui mais bien comme une démarche de mise au travail d'autrui sur lui-même typique du changement introduit par la généralisation de l'accompagnement comme mode d'intervention privilégié désormais par les politiques sociales :

« L'accompagnement permet de concilier proximité et distance, de considérer l'autre comme son égal tout en lui indiquant le chemin à prendre, de respecter son projet tout en le guidant vers plus de réalisme. [...] Mais au-delà de ce changement, sans doute l'accompagnement signe-t-il les effets de cette norme nouvelle : devenir soi-même. Il ne s'agit plus d'être discipliné ou alors être discipliné consiste à se produire. Nous sommes bel et bien dans une société de la production de soi. [...] Il ne s'agit plus d'exercer une pression (émancipatrice ou contrôlante) sur l'individu mais de parvenir à l'inciter à agir, à le solliciter, à mobiliser ses ressources, ses désirs, sa sensibilité, ses affects afin qu'il se prenne en charge lui-même. » (Astier, 2015, p. 128-129).

Or, moins qu'un dévoiement du dispositif de bilan de compétences, ce renversement de la charge du travail est justifié précisément par la volonté de respecter la réalité de la personne et de lui restituer sa capacité de choix, un choix qui doit cependant tenir compte d'une autre réalité : celle du travail et de l'emploi. C'est là ce que nous avons identifié comme le double principe de réalité du bilan de compétences.

Or, nous l'avons vu, ce double principe de réalité est mis à l'épreuve non seulement par la restriction des possibles professionnels imposant notamment d'être davantage capable de justifier et de motiver ses choix professionnels, mais aussi par l'émergence de maux du travail suscitant un recours au dispositif relevant moins d'un désir « positif » de changement que d'une insatisfaction poussant jusqu'à l'épuisement professionnel. Se dessinerait alors une distinction entre deux types de bilan : des bilans plus « techniques » et centrés sur les compétences afin de définir des perspectives d'évolution professionnelle ; et des bilans visant à retrouver un « désir de travailler » et donc davantage ancrés dans des enjeux de satisfaction subjective. Mais dans les deux cas, c'est bien une démarche de travail sur soi et de connaissance de soi qui est privilégiée, en raison notamment de ce qui apparaît comme une nécessaire modération et temporisation des attentes de changement. Ces principes de modération par la temporisation sont justifiés non seulement par le double principe de réalité identifié, mais aussi au nom d'une certaine nécessité de prendre un « temps pour soi » visant à réorienter le sens de son parcours, non seulement en termes de direction mais aussi, et surtout, de signification.

Ce « temps pour soi », situé à la « mi-carrière » est alors transformé peu à peu en étape incontournable du cours de vie professionnelle, une étape qui marquerait une seconde partie de la carrière davantage propice à opérer une orientation choisie, prenant appui non seulement sur les compétences acquises au cours de la première phase de ce parcours, mais aussi sur les motivations intrinsèques de la personne, présentées comme trop régulièrement brimées lors de la primo-insertion. Pour autant, combinée à ce que nous avons désigné comme la fonction « modératrice » du bilan de compétences, cette réorientation du sens du travail ne reposerait

pas tant sur une dynamique ascensionnelle et une certaine promotion sociale, objectifs présents à l'origine du bilan, mais davantage sur une forme de nivellement des mobilités professionnelles. En effet, dans les deux cas d'observation présentés, comme dans plusieurs des extraits d'entretien cités, quand il est question de mobilité professionnelle, les praticiennes parlent davantage de « transfert de compétences » et de « reconnaissance » de celles-ci que de développement de ces mêmes compétences. Ceci interroge quant à l'aspect dynamique du modèle actif qui semble reposer tout entier sur l'activation des individus afin de permettre un réengagement dans le travail plutôt qu'une progression de carrière.

Le cas du bilan semble bien attester ici du fait que la logique compétence, et son corollaire, le modèle actif d'orientation professionnelle ne reposent pas seulement sur une remise en cause du modèle de la carrière comme mode de régulation collective du cours de vie professionnelle mais aussi vis-à-vis de sa logique de progression professionnelle, sociale et salariale. Dès lors, il semble que l'importance accordée à l'expérience ne conduise pas tant à faire de celle-ci une preuve de sa compétence en vue d'accéder à l'échelon supérieur mais favorise plutôt une appréhension de l'expérience comme réservoir de compétences dans lequel il s'agirait de piocher au gré des projets et des mobilités. Ainsi, il s'agit désormais de regarder plus précisément comment est traitée l'expérience au cours du bilan de compétences, celle-ci constituant *a priori* la matière première du travail réalisé.

À l'issue de ce chapitre, nous pouvons donc revenir sur les finalités du dispositif questionnées en introduction. Nous l'avons vu, le bilan de compétences a été créé à une période de déstabilisation du modèle de la carrière, sous l'effet d'une part des restructurations d'entreprise suscitées par la crise économique, d'autre part, de la diffusion d'une rhétorique de la mobilité « heureuse » par la promotion notamment de la logique compétence. Le bilan de compétences est créé justement pour accompagner ces mobilités et, si le mot n'est pas encore utilisé, les sécuriser *via* un travail tenant compte de deux ordres de réalité : celui de la personne, en termes de « motivations » et de « compétences » ; celui du marché du travail. Or, au gré des évolutions du travail et du contexte socio-économique, deux phénomènes se font jour : une augmentation des besoins de changements sous l'effet de contextes de travail qui ne paraissent plus tenables que ce soit en termes de conditions de travail, de modalités d'exercice, d'environnement professionnel ou de reconnaissance ; une restriction des possibilités réelles de mobilité et de reconversion face à la limitation des financements de formation et à leur conditionnalité accrue, mais aussi sous l'effet d'un chômage massif, d'une incertitude et d'une précarité croissantes des emplois (Castel, 2009). Enjoint à accompagner les mobilités, le bilan de compétences n'en

est pas moins pris dans ce contexte, favorisant le développement d'une fonction modératrice des attentes de changement qu'il se voit régulièrement reproché. En effet, bien que n'ayant guère d'éléments sur l'après bilan permettant d'en attester, le bilan ne conduirait pas à des changements « flagrants » pour reprendre le mot d'un praticien, une absence de mobilité qui fait l'objet de critiques institutionnelles et à laquelle doit répondre la création en 2015 du Conseil en évolution professionnelle. Pourtant, on peut s'interroger sur ce reproche et sur les finalités sous-jacentes attribuées au dispositif qu'il dessine : le bilan est-il un dispositif censé permettre de gérer les effets d'une flexibilisation et d'une dynamisation de l'emploi et du travail ou bien doit-il être l'agent et le vecteur de cette flexibilisation et dynamisation en suscitant la mobilité des travailleurs et travailleuses y compris quand celle-ci risquerait de susciter incertitude et baisse de salaires ? En somme, si le marché du travail s'avère moins dynamique que ne le suggère la rhétorique et les politiques d'activation, le bilan doit-il malgré tout encourager les mobilités afin de façonner le marché à l'image de la représentation sur laquelle repose le modèle actif d'orientation professionnelle et la doctrine de la compétence ?

Afin de pouvoir nourrir un peu plus avant ces questions, il s'agit désormais de regarder, par-delà le façonnage des finalités du dispositif et le traitement des attentes opéré en entretien préliminaire, les pratiques concrètes au travers desquelles il prend forme, et tout particulièrement la manière dont sont construits le parcours et les compétences des personnes reçues en vue précisément de sécuriser leurs parcours, à la faveur ou non d'une perspective de mobilité effective.

## Chapitre 5 – Une fabrique biographique et motivationnelle des parcours et des expériences

Au cours du chapitre précédent, nous avons vu que les attentes de changement exprimées par les travailleurs et travailleuses sollicitant un bilan de compétences étaient amplement suscitées par des expériences et conditions de travail vécues comme délétères et subies. Or, dès les premiers échanges avec les praticiennes, ces attentes s'avèrent modérées et replacées dans une perspective plus personnelle voire existentielle, notamment par leur inscription dans une temporalité spécifique du cours de vie que constituerait la « mi-carrière » ou la « mi-vie ». Dès lors, nous le disions, le bilan se présente comme un cycle de réorientation du sens du travail. Cette temporalisation des parcours s'inscrit pleinement dans la chronologisation des trajectoires repérée par Martin Kohli (1986) dont il montre qu'elle est simultanément combinée à un mouvement d'individualisation relevant tout à la fois d'une diversification des parcours entre les transitions standardisées et de leur biographisation<sup>353</sup>. Ce second mouvement se retrouve en effet, nous allons le voir, dans le bilan de compétences qui, au motif de l'analyse des expériences passées en vue d'y repérer acquis et compétences, conduit à la transformation des parcours en récits biographiques. Or, comme le rappelle Léa Lima, « la thèse selon laquelle les individus ordinaires auraient besoin de construire leur propre histoire pour passer "au travers de la vie" et que la connaissance de soi-même passerait par l'auto-thématisation dans des récits autobiographiques, ne peut être conçue que comme une thèse historique et non comme une forme *a priori* de l'entendement ou même un universel anthropologique » (Lima, 2017, p. 13-14).

En effet, « c'est plutôt une croyance sociale très répandue à la fois dans les sciences humaines et sociales et parmi les acteurs des politiques sociales qui se nourrissent de ces dernières. Le parcours apparaît comme une catégorie de la connaissance devenue très prégnante dans différents systèmes sociaux et tout particulièrement celui des politiques sociales. » (*ibid.*)

Il s'agit donc ici de regarder la manière dont la prégnance de cette norme de biographisation s'inscrit dans des pratiques concrètes d'évaluation et d'accompagnement professionnel afin de

---

<sup>353</sup> Impliquant que les parcours soient « interprétés culturellement comme résultants de projets biographiques personnels et de leur mise en œuvre » (Levy, 2001, p. 4).

nous intéresser ensuite (chapitre 6) à la manière dont elle s'articule à la valorisation des compétences et à la construction de l'engagement et de la projection au travail, dessinant, ce faisant, un certain sens du travail.

En effet, nous l'avons vu notamment dans les présentations faites au cours des entretiens de primo-information, le bilan propose de procéder à une relecture des expériences professionnelles et personnelles afin de déceler les ressources et les déterminants individuels d'une mise en action qui doivent *in fine* permettre aux travailleurs et travailleuses d'opérer des choix professionnels « réalistes et réalisables » et ainsi, reprendre la main sur leurs parcours. C'est donc ce processus d'analyse et de construction des parcours et des motivations *in situ* et en interaction qui est au cœur de chapitre. Si les désirs de changement et de mobilité professionnelle sont dès le départ modérés, les praticiennes indiquant d'ailleurs que le degré de définition et de finalisation des projets varie d'un cas à l'autre, que produit alors le bilan ? Des éléments de réponses à cette question se sont déjà fait jour notamment par le repérage d'une mise au travail d'autrui sur lui-même reposant sur la connaissance de soi, une étape présentée comme un préalable à toute projection de soi.

C'est en effet tout l'objet de la phase dite « d'investigation » du bilan de compétences, constituant le cœur du dispositif, ne serait-ce qu'en termes de temps puisqu'elle occupe entre 8 et 12 heures d'une prestation qui en dure 24 tout au plus<sup>354</sup>. Cette phase repose centralement sur l'exploration des caractéristiques et expériences personnelles et professionnelles des travailleurs et travailleuses en bilan. Ainsi, la connaissance de soi et de ses compétences apparaît comme au cœur du travail mené en bilan notamment par le biais d'outils d'évaluation distinguant l'orientation professionnelle d'autres formes d'intervention socio-professionnelle reposant uniquement sur l'accompagnement. Dans le même temps, le bilan s'est aussi distingué des formes antérieures de l'orientation reposant centralement sur une forme d'expertise sur autrui, comme le rappellent Serge Blanchard et Jacques Aubret<sup>355</sup> :

« Si le bilan des compétences professionnelles et personnelles se situe dans la tradition française de l'orientation professionnelle, il s'est nettement distingué de l'examen

---

<sup>354</sup> La loi indique effectivement un maximum (24h), la durée du bilan pouvant varier selon la situation de la personne, par exemple, s'il s'agit simplement de vérifier la faisabilité d'un projet. Pourtant, ce maximum est devenu la norme, ce qui ne va pas sans susciter des tensions eu égard notamment à la baisse tendancielle du prix du bilan qui pourrait inviter les prestataires à réduire la durée de la prestation pour en augmenter la rentabilité. Parallèlement, les organismes financeurs exigent un minimum de temps consacré à l'entretien et au travail avec le praticien, allant de 12 heures à 16 heures selon les OPCA et OPACIF, ce qui laisse cependant une certaine marge de jeu sur le temps des praticiennes

<sup>355</sup> Psychologues à l'INETOP, auteurs de plusieurs ouvrages sur l'orientation professionnelle et contributeurs aux réflexions sur la création et le développement du bilan de compétences dans le cadre de ce que nous avons désigné comme le forum expert



psychologique lorsque le problème de l'orientation s'est posé pour les adultes, notamment avec le développement du chômage, le constat du déficit de qualification professionnelle à la sortie de la formation initiale, le retour vers l'emploi des femmes trop souvent cantonnées dans des tâches familiales. » (Aubret & Blanchard, 2010, p. 31)

Si l'intégration d'une démarche d'accompagnement contribue à distinguer le bilan de compétences des autres formes historiques prises par l'orientation professionnelle, le dispositif n'en conserve pas moins une démarche d'évaluation qui fait justement sa spécificité et participe précisément à l'inscrire dans cette histoire longue de l'orientation professionnelle elle-même marquée par les évolutions de la psychologie. Toutefois, bien qu'une large gamme d'outils d'accompagnement et d'évaluation tendent à être mis à disposition des praticiennes<sup>356</sup>, la plupart des organismes autorisant également l'utilisation d'outils « bricolés » et adaptés par les praticiennes elles-mêmes, les routines professionnelles conduisent à limiter la variété des outils utilisés. Surtout par-delà ces outils, ce sont les logiques d'intervention qui s'avèrent amplement partagées.

En effet, si l'évaluation des différentes qualités professionnelles et personnelles que constituent les valeurs, les intérêts, les motivations ou les compétences est un principe d'intervention central en orientation professionnelle, celle-ci n'échappe pas, nous l'évoquions en introduction de partie, à la diffusion de l'accompagnement comme modalité désormais centrale de traitement des questions d'emploi et de travail. Or, évaluation et accompagnement ne sont pas automatiquement conciliables. La première n'implique pas que le sujet de l'évaluation approuve les résultats de celle-ci, alors que l'accompagnement favorise lui une forme de co-construction des perspectives dessinées impliquant donc que le diagnostic fondant ces perspectives soit partagé. Nous verrons alors que le principe de connaissance de soi permet justement de tenir ensemble ces deux modes d'intervention à l'occasion tout spécifiquement de la phase d'investigation.

Centrale dans la démarche de bilan de compétences, cette logique de connaissance de soi donne à voir une forme d'intervention biographique – ou biographisation – procédant en trois étapes : reconstruction, totalisation et projection biographiques. Chacune de ces étapes repose sur des outils spécifiques composant des répertoires méthodologiques spécifiques et formant ensemble le dispositif sociotechnique d'intervention biographique au cœur des pratiques de bilan. Ce sont donc ces répertoires méthodologiques, leurs usages et leurs effets que nous souhaitons désormais examiner. Ceci nous permettra de montrer que la question de la motivation s'avère

---

<sup>356</sup> La « testothèque » du CIBC de Roquevans est ainsi constituée de quelques trente-cinq tests, questionnaires et logiciels d'orientation professionnelle.

être un élément central et transversal reliant ces opérations, ces étapes et les outils et méthodes sur lesquelles elles reposent, lesquels s'enchevêtrent afin de produire, *in fine*, de l'activation préventive d'autrui et de ses compétences.

C'est d'abord sur les deux premières étapes – reconstruction et totalisation biographiques – que ce chapitre centrera l'attention. Ainsi, nous interrogerons dans un premier temps la manière dont l'accompagnement proposé favorise une reconstruction biographique des parcours et des expériences. Nous montrerons que le bilan favorise une réappropriation et une articulation des expériences notamment personnelles et professionnelles contribuant, *in fine* à construire de la continuité entre ces expériences, dans une logique de parcours, et un récit de celui-ci qui soit acceptable et soutenable pour les travailleurs et travailleuses percutés par l'horizon de la flexibilité que dessine aujourd'hui les pratiques de gestion du travail. Portant dans un second temps l'attention sur le dispositif sociotechnique d'évaluation des qualités et des motivations des travailleuses et travailleurs en bilan, nous verrons comment le travail d'orientation mené déplace l'attention de l'analyse des expériences à celle de l'individu lui-même. Celui-ci est alors décomposé en aptitudes, en valeurs, en intérêts, en traits de personnalité et en motivations afin de le reconstruire comme sujet doué de subjectivité, une subjectivité appréhendée comme le déterminant fondamental de son rapport au travail considéré en des termes avant tout motivationnels. C'est là le processus de totalisation biographique qui « englobe le travail de production de sens, de mise en cohérence et de justification qui scelle l'appropriation personnelle d'un parcours et sa mise en forme pour soi-même et les autres » (Zimmermann, 2013, p. 54). Nous détaillerons plus avant les formes concrètes de ce processus.

## 1 Accompagner la mise en récit de soi. La reconstruction biographique des parcours

Après avoir analysé la phase dite préliminaire du bilan de compétences (cf. chapitre 5), c'est sur la phase d'investigation que nous souhaitons désormais porter le regard. Le législateur, là encore, en précise le contenu :

- « Elle doit permettre à l'intéressé, au regard des perspectives d'évolution envisagées :
- d'identifier les éléments déclencheurs du processus de changement dans lequel il s'inscrit,
  - de mieux appréhender ses valeurs, ses intérêts, ses aspirations ainsi que les facteurs déterminants de sa motivation,
  - d'évaluer ses connaissances générales et professionnelles, ses savoir-faire et ses aptitudes,

- de repérer les éléments de son expérience transférables aux nouvelles situations professionnelles envisagées,
- de déceler ses ressources et ses potentialités inexploitées » (Circulaire DFP n° 93-13 du 19 mars 1993 relative au bilan de compétences, *Bulletin officiel du ministère chargé du travail* n° 93/9, p. 210).

Se dessine tout un programme d'exploration des caractéristiques et expériences personnelles et professionnelles des travailleuses et travailleurs en bilan. On retrouve d'ailleurs tout un vocable diversement mis en avant par les différents modèles d'orientation dessinés dans la première partie de la thèse : les « valeurs », « intérêts », « aspirations » étaient ainsi au cœur du modèle éducatif d'orientation professionnelle, quand les modèles psychotechnique et productiviste mettaient eux en avant l'identification des « aptitudes ». Le modèle actif, quant à lui, a notamment conduit à focaliser l'attention sur les « potentialités inexploitées », les « savoir-faire » et les « éléments de son expérience transférables » qui rappellent tout à la fois les notions d'acquis et de compétences bien que ces termes soient absents de la description ici faite de la phase d'investigation. La variété de ces catégories d'appréhension des qualités personnelles et professionnelles déjà entre-aperçues dans le chapitre précédent<sup>357</sup>, se retrouve également dans les trames des synthèses de bilan qui en guide la rédaction<sup>358</sup> et se faisant, donne à voir le travail mené en bilan. Celles-ci intègrent d'ailleurs, elles, pleinement la notion de compétence :

Figure 4 : Trames de synthèses des CIBC de Chavagne et Roquevans

<b>INTRODUCTION</b> ..... CIRCONSTANCES DU BILAN..... OBJECTIFS RECHERCHES..... DEROULEMENT du BILAN..... <b>1. INVESTIGATION DES RESSOURCES PROFESSIONNELLES ET PERSONNELLES</b> COMPETENCES OPERATIONNELLES..... APTITUDES et POTENTIEL de DEVELOPPEMENT..... PROFIL COMPORTEMENTAL..... <b>2. ANALYSE DES MOTIVATIONS</b> ..... ANALYSE DES MOTIVATIONS..... <b>3. DIAGNOSTIC PROJETS PROFESSIONNELS</b> ..... PROJET MAJEUR..... PROJET(S) ALTERNATIF(S)..... COMPETENCES A DEVELOPPER..... <b>4. PLAN D'ACTION</b> ..... FORMATIONS ENVISAGEES..... ETAPES DU PLAN D' ACTIONS.....	<b>I. Circonstances du bilan</b> ..... <b>A. Analyse de la demande</b> ..... <b>B. Conditions de réalisation</b> ..... <b>II. Compétences et aptitudes du bénéficiaire au regard des perspectives d'évolution</b> ..... <b>A. Projet professionnel</b> ..... <b>B. Compétences transférables</b> ..... En termes de savoirs..... En termes de savoir-faire..... En termes de savoir-être..... En termes d'aptitudes..... En termes de motivations..... En termes de freins..... <b>III. Plan d'action</b> .....
---	---

<sup>357</sup> Au travers des descriptions des objectifs du dispositif fournies par les répondantes à notre questionnaire

<sup>358</sup> Si ces trames sont adaptées et peuvent variées d'une praticienne et d'un bilan à l'autre, dans les CIBC observés, elles respectent globalement ce type de modèle construit par chaque CIBC, et régulièrement réactualisées sans pour autant que les catégories retenues varient notablement. Elles peuvent davantage varier chez les praticiennes hors CIBC bien que certaines catégories soient imposées notamment par le FONGECIF.

Ces trames des synthèses traduisent avec fidélité le processus fixé par la loi articulant démarches rétrospective, introspective et prospective, témoin d'une adhésion à la cohérence interne du dispositif tel qu'il a été conçu<sup>359</sup>, et d'une appropriation relativement conforme. Notons cependant que la première des deux trames inscrit l'analyse des motivations comme une phase propre du bilan, ce qui est un premier indicateur de l'importance prise par cette catégorie descriptive des déterminants de l'action.

Nous l'évoquons, toute une gamme d'outils et de méthodes soutiennent l'exploration et l'évaluation de ces caractéristiques, empruntant, nous le verrons, aux différents modèles d'orientation mis en exergue. Toutefois, dès les premiers pas du dispositif, le législateur a souhaité cadrer ces pratiques d'évaluation, afin d'en prévenir les dérives possibles et d'en affirmer l'objectivité et la scientificité. C'est l'objet du point 9 de la circulaire de 1993, consacrée au « recours à des méthodes et techniques fiables, mises en œuvre par des professionnels qualifiés » :

« L'article R.900-4 rappelle l'importance de la fiabilité des méthodes et techniques utilisées pour réaliser les bilans de compétences. Elles doivent avoir fait la preuve de leur pertinence parce qu'élaborées à partir de théories validées par des pratiques professionnelles, ou par l'intermédiaire de méthodes scientifiques d'étalonnage. De même, cet article donne une base légale dans les cas de litiges portant sur la qualification du prestataire » (Circulaire DFP n° 93-13 du 19 mars 1993 relative au bilan de compétences, p. 213).

Si la référence n'est pas explicite, cette circulaire participe à ancrer le dispositif dans les méthodes de psychologie appliquée – le terme d'étalonnage renvoyant aux tests psychométriques –, domaine de formation de nombreuses praticiennes, ce en cohérence avec l'histoire même de l'orientation professionnelle comme scolaire. Pour autant, il n'existe aucune obligation d'usage de ces outils d'évaluation, la psychologie et ses méthodes étant conçues comme un appui à l'accompagnement et à la définition d'un projet professionnel cohérent avec les caractéristiques propres de la personne. Ceci interroge nécessairement sur les méthodes et pratiques concrètes mises en œuvre en bilan, aucun texte officiel n'imposant directement l'usage d'outils et de méthodes spécifiques, ni n'en préconisant certaines plutôt que d'autres. On trouve en revanche de nombreux ouvrages destinés aux professionnelles de l'orientation et du bilan de compétences recensant les outils existant en la matière. Mais là aussi, ceux-ci ne contiennent guère de préconisations directes quant à l'usage de certains outils précis optant

---

<sup>359</sup> Ceci s'explique aussi par le fait c'est le seul document de contrôle de la qualité des prestataires requis par les OPCA/OPACIF pour leur habilitation.

plutôt pour leur description générale<sup>360</sup>. Si le bilan de compétences est indéniablement un dispositif particulièrement outillé, comme pour la structuration professionnelle des praticiennes, la régulation de l'usage de ces outils s'avère relativement lâche, au nom toujours d'une adaptation aux situations particulières des cas en présence.

Par-delà les outils, les différents ouvrages et guides professionnels que nous avons consultés énoncent en revanche des principes relatifs à la posture professionnelle des praticiennes faisant là relativement consensus, bien qu'ils soient majoritairement définis par la négative : « Ni thérapeute, ni expert[e] » (Revuz, 1991), ni évaluatrice ou testeuse, la praticienne de bilan, selon les manuels de référence en la matière, ne doit justement pas conseiller de manière experte et surplombante, mais accompagner en « proposant une méthode pour progresser dans l'analyse de sa situation, de ses compétences et des possibilités accessibles dans le milieu professionnel » (Lemoine, 2014, p. 48). La posture professionnelle prescrite repose donc sur l'orientation distanciée et la non-directivité, à des fins d'auto-analyse (Clot & Prot, 2005). Plutôt que de conseiller, il s'agirait donc de « tenir conseil » selon l'expression d'Alexandre Lhotellier (2001) et de « délibérer » avec la personne accompagnée, toujours dans la perspective de la rendre actrice de son parcours :

« Ce qui a changé dans l'intervention psychologique constitue une véritable révolution. L'examen psychologique et le bilan de compétences se différencient par la place occupée par la personne évaluée dans le processus évaluatif. [...] De l'examen d'orientation professionnelle au bilan de compétences, le conseiller, qui donnait des conseils à des jeunes de 14 ans, s'est mué en conseiller qui tient conseil avec des adultes. » (Aubret & Blanchard, 2010, p. 32-33)

De tels principes d'action, s'ils se veulent offrir une marge de liberté suffisante pour permettre aux professionnelles de personnaliser la prestation en fonction du cas en présence, ne peuvent *a priori* que susciter une variété de pratiques. Toutefois, la mise en pratiques du bilan de compétences s'avère nettement moins plurielle que l'absence de formation et de cadrage méthodologique imposé ne le laisseraient supposer, à tout le moins au sein des deux CIBC que nous avons observés. En effet, le recours à une forme de reconstruction biographique domine très largement les pratiques de bilan. C'est sur l'analyse de celui-ci que se centrera la première partie afin de mettre en exergue les différents types de méthodes d'exploration des parcours et expériences sur lesquelles il repose, depuis l'affirmation d'une nécessaire connaissance de soi comme mode de réconciliation entre le travail et la subjectivité individuelle jusqu'à la mise en

---

<sup>360</sup> À l'exception de l'entretien et du portefeuille de compétences (qui sera lui étudié dans le chapitre suivant) dont les formes exactes ne sont pas non plus stabilisées.

biographie des expériences professionnelles et personnelles, en passant par le rééquilibrage entre les différents espace-temps qui composent le cours de vie.

### 1.1 L'accompagnement à la connaissance de soi, entre impératif pragmatique et promotion d'un droit à l'épanouissement

L'accompagnement comme forme d'intervention notamment en matière d'insertion n'a rien de nouveau (Balzani et al., 2008), à l'instar du travail sur autrui (Dubet, 2002) ou, plus récemment, avec autrui (Astier, 2003). C'est sa diffusion dans les pratiques d'intervention non seulement sociale mais aussi professionnelle et en matière d'orientation et de formation qui marque un tournant des politiques en la matière depuis près de quarante années maintenant. Elle est symptomatique de ce que nous avons identifié comme une mise au travail d'autrui sur lui-même, un mouvement que le bilan a soutenu et étendu en s'adressant, nous l'avons dit à des travailleuses et travailleurs actifs.

Comme le signale Isabelle Astier, la principale innovation en la matière vient du fait que « l'accompagnement est au-delà du contrôle et de l'émancipation : peu lui importe pourvu que l'individu fasse l'expérience de lui-même ! » (Astier, 2015, p. 128-129). Faire l'expérience de soi-même en bilan comme dans d'autres formes d'accompagnement passe d'abord par le recours à l'entretien individuel « pressenti comme un niveau pertinent d'identification et de prise en compte de situations problématiques, à travers ce qu'en disent les individus qui s'y trouvent confrontés » (*ibid.*). Cette technique de l'entretien individuel n'a rien de neuf non plus mais est marquée depuis quelques années par l'émergence de ce que Frédérique Giuliani qualifie d'« impératif pragmatique » :

« Les prescriptions institutionnelles configurent les séances d'*entretien individualisé* comme une scène d'émergence de principes partagés valables pour l'action. Une agrégation de facteurs contextuels abondent dans ce sens : *primo*, l'absence de consignes liées aux modalités de traitement des situations sociales ; *secundo*, des prescriptions ministérielles incitant les professionnels à se saisir des problèmes tels qu'ils se posent pour ceux qui en font l'expérience et à se fixer eux-mêmes *les propres limites de leur accompagnement* ; *tertio*, une faible régulation des échanges qui caractérise le cadre indéterminé de la relation d'accompagnement. » (Giuliani, 2006, p. 196)

Cette régulation relativement lâche du contenu de l'entretien favorise ainsi tout à la fois une centration sur l'individu et sur ses expériences non pas tant dans leur portée sociale et socialisatrice mais bien en termes de ressenti et de récit de celles-ci. Pour cela, les praticiennes de bilan usent en premier lieu de différents exercices permettant de relater ces expériences. Tout

commence par une présentation de soi et de son parcours qui est ensuite complétée par des exercices permettant d'approfondir cette analyse de parcours et d'en faire ressortir les attentes individuelles de manière plus approfondie que ce que les personnes en disent lors de la primo-information. C'est ce que donne à voir l'extrait suivant, tiré du journal de terrain.

Cas d'observation 3 : « C'est dur de retracer son parcours parce que ça fait quelques années mais pouvoir poser les choses ça fait du bien ».

Extrait du journal de terrain

Observation d'un entretien de primo-information avec Nadège Fernet, praticienne bilan de 47 ans et exerçant depuis six années. Elle a auparavant travaillé plusieurs années comme juriste puis à opéré une reconversion à la suite d'un congé prolongé de maternité et d'un déménagement dans une autre région pour suivre son mari muté.

CIBC de Chavagne

Il s'agit de l'entretien de démarrage d'une cliente qui a fait l'entretien de primo-information quelques semaines auparavant.

1. Nadège Fernet : « Comme ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vu, je vous avoue que je vous ai un petit peu oubliée. Alors, racontez-moi un peu votre parcours.
2. Cliente : Alors, j'ai passé le bac puis un BTS bureautique et secrétariat trilingue. À l'issue de ça, un premier emploi où j'étais secrétaire et travaillais avec l'Italie. Puis, j'ai été orientée sur des fonctions qualité par mon patron pour le passage de la norme ISO. Là j'ai décroché parce que je portais ça toute seule. Ça faisait onze ans. Je suis partie, j'ai suivi mon mari. Puis j'ai enchaîné des missions et j'ai eu ma cadette. Là je me suis dit que j'en avais marre de l'industrie, de me faire engueuler par les clients. Je voulais un travail qui permette aussi de m'occuper de ma petite. J'ai alors fait un peu d'enseignement pour les enfants avec une association. C'était un poste d'animatrice où il fallait tout faire : trouver les gens, trouver le local... J'ai aimé ce projet. Je me suis donnée à fond. J'ai fini avec 42 enfants donc ça me prenait beaucoup de temps. Et au bout d'un an et demi j'en ai eu marre, j'avais trop de travail, la préparation et tout, et très mal payée. Plus d'énergie. L'association attendait beaucoup de bénévolat mais moi j'avais besoin d'en vivre. Donc j'ai laissé ça de côté. J'ai fait un peu d'intérim, des missions de nuit pas très rigolotes. Et puis, il y a quatre ans j'ai trouvé le poste que j'ai actuellement. Au départ c'était un poste achat et au bout d'un an, on m'a proposé un poste au service commercial. Mais depuis quelques mois, y a des jours... Ce qui m'a motivé à faire un bilan, c'est qu'il y a des choses qui ne me vont plus, notamment la course aux chiffres qui devient de pire en pire. C'est une folie. Je ne me retrouve pas là-dedans. C'est un rythme d'enfer, j'ai un patron très carriériste. Là au travail, on est comme ça du matin au soir [tend la main droite et imprime un mouvement de tremblement].
3. Nadège : Quelle est l'expérience qui selon vous était un vrai choix consenti ?
4. La cliente réfléchit : Je dirais l'animation pour les enfants.
5. Nadège : Aujourd'hui, dans votre entreprise, vous luttez toujours, vous être toujours à contre-courant. Et c'est tellement plus sympa d'être soi-même. Je considère effectivement que vous n'avez pas une fibre commerciale et aujourd'hui c'est 80 % de votre activité. Et réussir sa vie, enfin le mieux possible, c'est se situer en cohérence entre sa personnalité, ses compétences, ses

envies et en face un univers qui accueille tout ça. Ce n'est pas toujours évident parce qu'il faut pouvoir manger. Vous avez eu la chance de valider un BTS, de pouvoir utiliser vos compétences notamment à l'international et vous avez acquis des compétences qui permettraient de valider un bac+3 parce que vous n'étiez pas qu'une commerciale export, vous aviez d'autres missions. L'univers industriel, c'est un univers rude. Aujourd'hui, vous n'avez pas une problématique de compétences mais d'univers qui génère un épuisement professionnel. Vous pouvez y perdre votre santé à moyen terme. Vous avez pris une bonne résolution en ce début d'année c'est de faire ce bilan. Aujourd'hui je n'ai pas de réponse mais on va travailler tout au long du bilan pour trouver votre voie. Est-ce que vous aimeriez aller sur des postes à responsabilités ?

6. La cliente réfléchit quelques secondes : Je ne sais pas. Ce que je ressens aujourd'hui c'est qu'évoluer, c'est rester dans ce milieu de l'industrie.
7. Nadège : Pas forcément. On va voir où vous pouvez aller pour la suite. Vous avez quel âge ?
8. Cliente : 45 ans.
9. Nadège : Super ! C'est un bel âge pour une femme, vos enfants commencent à grandir et vous pouvez aller vers d'autres choses. À mi-parcours il s'agit de se demander comment aller vers quelque chose de plus acceptable. C'est pourquoi je vais vous proposer des exercices et des tests pour approfondir ça.
10. Elle commence par lister et présenter une série de tests et de questionnaires qui lui semblent correspondre et que la cliente fera lors des prochaines séances. Elle dit en riant « je suis comme le médecin, je fais des prescriptions ». Puis elle passe au portefeuille de compétences et aux exercices qu'elle va lui demander de faire aujourd'hui. Nadège sort chercher un exemplaire du portefeuille de compétences. Elle revient et me demande de le présenter. Elle complète en commençant par prendre le CV de la cliente, qui fait deux pages recto-verso. Elle émet des critiques, dit qu'il est trop long : « quand je vois un CV comme ça je me dis que c'est quelqu'un qui n'est pas sûr de lui. Vous avez du mal à prendre de la hauteur. C'est une difficulté que vous avez. Le portefeuille va vous aider à prendre cette hauteur, à commencer par l'inventaire chronologique de vos expériences ». Elle ouvre le portefeuille et lui présente l'inventaire. Puis, elle passe très rapidement à la courbe de vie.
11. Nadège : « On peut avoir une, deux, trois courbes de vie. Je trouve ça vraiment intéressant. Là, en haut, c'est l'aspect de la satisfaction et en bas, de l'insatisfaction. Donc ça permet de vous situer chaque année. Il y a des expériences exaltantes, d'autres déprimantes et donc ça fait varier votre courbe de vie. Mais de noter ce qui était sympa et ce qui l'est moins, ça permet aussi de se rendre compte de certaines choses. Vous pouvez faire une deuxième courbe de vie qui est personnelle. Parfois vous avez un contre-poids de l'une et de l'autre. Et de se demander si ces contre-poids, est-ce que je n'essayerais pas de les trouver dans mon univers professionnel ? Et franchement, je trouve que c'est très libérateur. On peut avoir une troisième courbe de vie parce qu'on est assis sur un tabouret à trois pieds : courbe de vie personnelle, la courbe de vie professionnelle, et la courbe de vie amicale, de loisirs, de centres d'intérêt vous l'appellez comme vous voulez. C'est important aussi de ne pas se brider. Je trouve que dans la vie professionnelle, en tout cas les personnes que je reçois, vous vous bridez un peu trop dans vos univers et vous avez peur d'ouvrir les portes. Et un employeur aujourd'hui, qu'est-ce qu'il veut ? De l'adaptabilité constante ! Et comment on est capable de la développer ? En identifiant ses ressources et ses manques. Et franchement c'est libérateur. Ça fait du bien ! Ça fait du bien de poser les choses. J'avais quelqu'un qui avait vécu un harcèlement professionnel, je lui avais dit de le noter sur sa courbe de vie. Et je l'ai recroisé et il m'a dit qu'il continue encore de faire sa courbe de vie, de noter notamment les choses difficiles parce que ça lui permet de poser les choses.



12. Cliente : C'est bien, c'est une belle initiative !
13. Nadège : Non mais c'est vrai que c'est dur de retracer son parcours parce que ça fait quelques années mais pouvoir poser les choses ça fait du bien. » [...]
14. Nadège prend alors la version papier du portefeuille, un bloc note à en-tête du CIBC et le CV de la cliente et lui dit qu'elle va l'installer en salle de réunion pour qu'elle puisse remplir l'inventaire chronologique d'expériences et la courbe de vie, lui indiquant de choisir une couleur par courbe de vie.

On retrouve ici tout à la fois la dimension « agisée » et temporalisée du bilan de compétences identifiées dans le chapitre précédent, ainsi que la promesse d'une orientation permettant de retrouver de la satisfaction au travail par le biais d'une mise « en cohérence entre sa personnalité, ses compétences, ses envies et en face un univers qui accueille tout ça » (paragr. 5). Cette promesse entre en résonance avec un parcours présenté comme fait de choix subis, ce que la praticienne pointe immédiatement au travers de la première question adressée à la cliente suite au résumé de son parcours : « Quelle est l'expérience qui selon vous était un vrai choix consenti ? » (paragr. 3). Cette question, ambiguë de par la juxtaposition quelque peu contradictoire des notions de choix et de consentement, atteste ainsi du fait que l'approche rétrospective adoptée ici vise moins à identifier l'élément déclencheur du bilan comme l'indiquait le descriptif de la phase d'investigation, qu'à comprendre la manière dont se sont opérés jusqu'ici les (non-)choix professionnels mais aussi personnels constituant autant d'étapes d'un parcours systématiquement appréhendé comme singulier.

L'entretien de démarrage du bilan est ainsi construit autour d'abord d'un retour sur l'analyse de la demande déjà abordée en entretien de primo-information et réaffirmée ici : « Aujourd'hui, vous n'avez pas une problématique de compétences mais d'univers qui génère un épuisement professionnel » (paragr. 5). Notons d'ailleurs qu'on retrouve ici une équivalence entre expériences et compétences : *a priori*, à ce stade du bilan, la praticienne n'a guère d'informations sur les compétences concrètes de la cliente, celle-ci n'ayant détaillé que son parcours et ses postes. Pourtant, elle affirme que la cliente « n'[a] pas une problématique de compétences ». La mise en équivalence de l'expérience et de la compétence, à la faveur de la formulation d'un postulat de compétence, est clairement affiché ici. Ainsi, une fois la demande analysée et traduite (c'est l'« univers [professionnel] qui génère un épuisement professionnel ») sur la base de cette première présentation du parcours, la praticienne propose une méthode et des outils pour répondre à cette demande (« C'est pourquoi je vais vous proposer des exercices et des tests pour approfondir tout ça. », paragr. 9). La suite de l'entretien donne effectivement lieu pendant près d'une heure à l'identification des outils pertinents et à leur présentation. Tout d'abord la praticienne établit une liste de tests et de questionnaires qui lui semblent à même de

correspondre au cas en présence, ou en tout cas qui sont présentés comme tels, puisque, comme nous le verrons, ceux-ci varient finalement assez peu d'un bilan à l'autre mais aussi d'une praticienne à l'autre. Le deuxième type d'outil présenté lui comme un incontournable du bilan de compétences est le portefeuille de compétences. C'est un outil dont la forme, le contenu et le nom varient selon les prestataires mais toutes celles et ceux rencontrés en utilisent, 87 % des 271 répondantes à notre questionnaire indiquant en faire usage. Principalement centré sur l'analyse desdites compétences au travers de différentes fiches de description et d'analyse de celles-ci, il comprend également des exercices d'analyse du parcours systématiquement mobilisés au début du bilan<sup>361</sup>. Parmi ces exercices, se trouve d'abord un travail de description détaillée et chronologique du parcours. En voici un exemple :

Figure 5 : Fiche d'inventaire chronologique des expériences, CIBC de Chavagne

Fiche inventaire chronologique des expériences			
<p>Lister dans un <u>ordre chronologique</u> les expériences professionnelles, de formation et extra-professionnelles (FOR, PRO ou XP)</p> <p>Pour inscrire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- une <b>formation</b>, attribuer les lettres « FOR » dans la colonne « Index »</li> <li>- une <b>expérience professionnelle</b>, attribuer les lettres « PRO » (<i>jobs étudiants, stages, CDD, CDI,...</i>) dans la colonne « Index»</li> <li>- une <b>expérience extra-professionnelle</b>, attribuer les lettres « XP » (<i>sports, activités culturelles, artistiques, voyages, loisirs, activité associative,...</i>)</li> </ul>			
Dates de début et de fin	ETAPE	lieu / structure / service	Index
<b>EXEMPLE</b>			
11/2005 au 07/2006	Formation « Maçonnerie » niveau V	AFFA Chevigny	FOR 1
Août 2006	animateur (musique) dans un centre de vacances pour handicapés	Association des Paralysés de France, Cap d'Agde	XP 1
09/2006 au 12/2006	CDD Magasinier	Sobotram, service logistique, Crissey	PRO 1
			FOR 1

Ce type d'outil permet non seulement de retracer la chronologie globale des parcours des individus mais également d'en détailler les expériences de formation, de travail ainsi que les activités extra-professionnelles. Il s'agit, par ce biais, de trier les expériences et repérer celles jugées significatives par les individus afin d'une part d'y déceler les acquis et les compétences,

<sup>361</sup> En plus des portefeuilles utilisés dans les CIBC enquêtés, nous avons pu en consulter quatre autres utilisés par des cabinets ou des praticiennes indépendantes. Si les exercices varient on y retrouve à peu de choses près les mêmes éléments et tous démarrent par des exercices d'analyse du parcours.



exercices (« franchement, je trouve que c'est très libérateur » ; « C'est important aussi de ne pas se brider » ; « Et franchement c'est libérateur. Ça fait du bien ! », paragr. 11 ; « pouvoir poser les choses ça fait du bien » paragr. 13). À l'appui de cette démonstration, la praticienne cite en exemple le cas d'un autre client (« je l'ai recroisé et il m'a dit qu'il continue encore de faire sa courbe de vie, de noter notamment les choses difficile parce que ça lui permet de poser les choses », paragr. 11). Ce sont donc aussi, et surtout, les apports personnels du bilan qui sont mis en avant, en parallèle d'éléments plus professionnels.

La mise en relation de ces deux facettes de la vie des individus visent également une forme d'équilibre, ici évoquée au travers de l'image du « tabouret à trois pieds : courbe de vie personnelle, la courbe de vie professionnelle, et la courbe de vie amicale, de loisirs, de centres d'intérêt » (paragr. 11). On retrouve ainsi la promotion d'une forme d'« hygiène psychique, entendue comme une norme d'attention accrue à la subjectivité des travailleurs et à leur comportement en public » (Salman, 2013, p. 11). Dans le cadre du coaching professionnel, celle-ci vise à « équiper les cadres face aux épreuves de la sphère professionnelle, [permettant] à ces derniers de rester "mobilisés", c'est-à-dire investis dans leur travail. » (*ibid.*, p. 397). Il n'en va pas différemment dans le cas du bilan, bien que le public ne soit pas le même ce qui peut soulever des problèmes quant à la marge de manœuvre effective pour permettre l'épanouissement – nous y reviendrons. La mise en relation entre l'approche introspective proposée, l'aspect « libérateur » qu'induit cette approche, et l'« adaptabilité » qui doit en ressortir relève bien de cette injonction à l'hygiène psychique au travail.

## 1.2 Entre hygiène psychique et hygiène des territoires : le rééquilibrage des sphères de vie

De plus, comme l'indique également Scarlett Salman, cette hygiène psychique est aussi une « hygiène des territoires » (2013, p. 428). Cette notion empruntée à Mary Douglas (1971), traduit l'idée qu'au-delà de l'aspect sanitaire de ce qui est désigné comme sale, impur ou polluant, une telle qualification conduit simultanément à assigner une place. Cette désignation contribue ainsi à définir un ordre des choses selon que celles-ci y ont ou non leur place – l'impureté devant être éliminée, la pureté préservée. On retrouve une telle logique dans l'exercice de la courbe de vie et dans la réflexion que celle-ci amorce quant à l'articulation entre le travail et le hors travail, qu'il s'agisse d'équilibre ou de « contre-poids ». Cette hygiène des territoires est particulièrement repérable dans un autre exercice que nous n'avons vu proposé que par un seul des praticiens observés mais qui met particulièrement en exergue le travail de

rééquilibrage et d'articulation entre le travail et le hors travail déployé dans le bilan. Il s'agit de l'exercice des « sphères de vie » – soit des sphères professionnelle, personnelle, familiale et sociale, entendue au sens de la sociabilité – que ce praticien propose au démarrage de chaque bilan. Un tel exercice relève précisément d'une forme d'injonction à l'équilibre et à l'hygiène psychique à des fins non seulement d'épanouissement global mais également de développement d'un rapport positif au travail.

Cas d'observation 4 : « Pour moi, le bilan c'est voir les choses de manière positive et dans un esprit intrapreneur, être entrepreneur de soi »

Extrait du journal de terrain

Observation d'un entretien de démarrage de bilan avec Amin Melki, praticien de 37 ans, exerçant au CIBC depuis un an. Il a d'abord été éducateur spécialisé, puis a entamé une réorientation *via* un master en ressources humaines.

CIBC de Chavagne

Je suis dans le bureau d'Amin avec le client. Amin arrive. Ils discutent du planning puis démarrent l'entretien.

1. Amin : Je tiens à rappeler les trois principes qui pour moi sont importants. Le premier, c'est la bienveillance. Ce bilan de compétences, il est là pour vous et exclusivement pour vous. À aucun moment je ne me mettrais en avant. Je suis juste là pour vous aiguiller, vous conseiller et vous permettre de prendre la décision la plus personnelle possible. Le deuxième point, c'est la liberté. Donc je serai amené à poser des questions qui peut-être paraîtront trop intimes mais si vous n'avez pas envie de répondre : joker ! Et le troisième point, c'est la confidentialité : tout ce qui se passe dans ce bureau reste dans ce bureau. Donc aujourd'hui on va analyser la demande et faire connaissance. Donc, question toute simple : qui êtes-vous ?
2. Le client rit : Si y a bien un truc que je n'aime pas c'est ça ! Je suis... j'ai 44 ans, marié, trois enfants. Je suis dans la fonction publique depuis onze ans. Je suis ambulancier sachant que j'ai un BTS hôtellerie-restauration. Ensuite je me suis dirigé vers le sanitaire et j'ai évolué jusqu'à ma fonction actuelle. Voilà. C'est déjà pas mal !
3. Amin prend des notes : D'accord. C'était concis. Vous avez parlé à la fois du professionnel et de votre vie privée. C'est un des exercices que je vous proposerai que de savoir ce qui est important pour vous dans ces différentes sphères donc le pro, le privé et le social parce que ce sont des dimensions qui font ce que vous êtes. Aujourd'hui vous avez l'étiquette ambulancier mais vous êtes bien plus que ça. Vous avez beaucoup de compétences qui sont transversales et transférables. On ne se résume pas à son métier et ce qui m'intéresse c'est de savoir qui vous êtes aujourd'hui et qu'est-ce que vous voulez pour demain ?
4. Client rit : Bah en fait je m'ennuie un peu dans mon activité et... c'est mon établissement qui me fait faire cette activité-là qui m'ennuie maintenant et j'ai découvert autre chose qui ressemble, toujours dans mon domaine et ce bilan de compétences pourrait m'aider à savoir si ce métier est fait pour moi ou pas. Des collègues me disent : tu vas t'ennuyer, ça ne va pas te plaire.
5. Amin : Qu'est-ce que c'est ?
6. Client : Assistant de régulation médicale.
7. Amin : Et ça consiste en quoi ?

8. Client : C'est les personnes qui répondent au 15, qui déclenchent les secours et transfèrent au personnel médical.
9. Amin : Et qu'est-ce qui vous plaît dans ce métier ?
10. Client : J'aime beaucoup l'urgence et aujourd'hui je suis dans l'action et en faisant ce métier-là je serais juste avant de déclencher l'action en fait, pour apporter les meilleurs conseils et réponses aux demandes. [...] Mais je me demande est-ce que je vais tenir le métier dans la longueur ? Est-ce que ça va me manquer ce que je lâche ? Je n'en sais rien, c'est pour ça que je fais un bilan de compétences.
11. Amin : Le bilan justement il est là comme vous dites pour faire avec vos expériences passées, être dans le présent pendant 24 heures et vous projeter dans l'avenir que ce soit à court, moyen ou long terme. Et toujours en fonction de ce que vous êtes. Pourquoi ? Parce qu'il y a beaucoup de personnes qui aujourd'hui vivent pour leur travail, et ça c'est des esclaves modernes. Il y a des personnes qui travaillent pour vivre et ça on est nombreux. Et y a des personnes, une minorité, qui travaillent et qui prennent du plaisir. Mon but dans l'accompagnement c'est que vous fassiez partie de ces personnes-là. Demain concilier des capacités, la volonté et le domaine du possible. Donc là je vais vous proposer un outil qui s'appelle les sphères de vie, d'accord ? [il ouvre un document sur son ordinateur et tourne l'écran vers nous] Donc l'idée est simple. Elle part du principe qu'une gestion d'une vie c'est surtout une gestion du temps qu'on accorde à chaque sphère qui sont importantes dans votre vie. Le but de l'exercice il est en trois temps : 1) de vous demander de positionner ces sphères en termes d'idéal, de la situation équilibrée pour vous ; 2) le temps que vous accordez à ces sphères-là aujourd'hui. Et 3) ce que vous ne voulez plus aujourd'hui et ce que vous voulez en plus demain. Et ensuite on verra si les objectifs que vous vous fixez sont cohérents.
12. Client : Donc y a quatre sphères. Et qu'est-ce qui différencie entre le familial et le personnel par exemple ?
13. Amin : Le familial c'est votre épouse, vos trois enfants, vos parents... Le personnel c'est le temps que vous vous accordez à vous, ce qui vous permet de vous ressourcer : balade, sport, lecture... Et le social c'est vos amis, peut-être les pompiers volontaires, aller au théâtre, en boîte... Donc je vous demande de moduler la taille des sphères selon l'importance pour vous.
14. Client : Déjà c'est le familial qui est plus important que tout le reste.
15. Amin : OK, si c'est le familial qui est au centre, vous mettez la famille.
16. Le client prend la souris et fait varier la taille des sphères sur l'écran : C'est pas mal ça parce que le professionnel est presque aussi important que le familial même si c'est un tout petit peu moins. Le personnel c'est le temps que je m'accorde à moi ? C'est important même si bon... Je mettrais la famille au centre, ensuite le travail, puis les amis et le personnel sur les mêmes bases.
17. Amin : OK, parfait. Les places sont bien définies et quand je parlais de violence sociale c'est quand celle-ci [désigne la sphère du travail] est prépondérante et prend tout par rapport aux autres. Il y a des personnes qui après un licenciement économique par exemple veulent se suicider alors qu'il y a encore ces trois composantes là sur lesquelles on peut s'appuyer. Quand on n'en a aucune, c'est très compliqué.
18. Client : Quand son travail occulte le reste, c'est vrai.
19. Amin : On fait passer le travail avant alors que c'est important de prioriser. Ok alors là je vous demande de redimensionner en fonction du temps que vous leur accordez aujourd'hui.
20. Le client s'exécute et commente : ça on peut laisser... ça par contre... compte tenu de mon planning et de celui de ma femme, on essaye de faire beaucoup de choses en famille. Ça par contre [i.e. le social], malheureusement on a moins de temps pour les amis... Et le personnel ce n'est pas... Voilà.

21. Amin imprime les deux schémas : Donc ça c'est la situation idéale [désignant le premier schéma], ça c'est le temps que vous accordez aujourd'hui [à propos du deuxième]. Ce qui ressort c'est que vous êtes une personne assez équilibrée. Vous savez poser vos limites. C'est positif et très important. Là je vous demande de noter ce que vous ne voulez plus dans chaque sphère.
22. Client : Ouah !
23. Amin : Ça peut être le fait d'être exécutant au niveau professionnel.
24. Client : Ce que je ne veux plus c'est un peu les tensions entre la vie familiale et sociale. Le personnel c'est bien. Et pis pro... Je ne pensais pas faire des exercices comme ça ! [sourit]
25. Amin : Pourquoi je demande de faire cet exercice ? Parce que c'est difficile pour le cerveau de concevoir des choses qui sont négatives. Le cerveau il est là pour le progrès, pour avancer. Quand on rumine des choses négatives on ne se sent pas bien. Quand on pense à des choses positives, on se sent bien. C'est tout simple. C'est mathématique, psychologique, physiologique enfin c'est comme ça ! Le but pour moi du bilan de compétences c'est de voir son futur professionnel sous un nouvel angle, positif. Il y a certes des choses qu'on ne veut plus faire mais ne pas se focaliser sur ça. Par exemple... je ne veux plus être gros. Ça c'est une formulation négative. Donc ça va rester flou, vous voyez ? Une formulation positive c'est : je veux être dans une bonne forme, faire du 42 et ne plus m'essouffler... Du coup, la formulation n'est pas la même et l'état d'esprit non plus. Vous êtes une personne positive et ça se ressent là parce que vous avez du mal à concevoir ce qui est négatif. C'est vraiment être dans cet état d'esprit là. Y a des gens qui parlent d'entreprendre quand on crée une entreprise et moi je parle d'intrapreneur, c'est comment on devient entrepreneur de soi-même, d'accord ? Et comment on devient intrapreneur de soi-même ? En osant, en prenant des risques et en ayant le goût du challenge. On ne quitte pas quelque chose parce qu'on n'aime pas mais on va vers autre chose parce qu'on aime bien. Et là je vous demande de noter ce que vous voulez en plus dans votre vie, demain.
26. Client : Waouh ! Ce que je veux en plus ?... [hésite quelques instants] L'idéal ce serait ça, d'arriver à conjuguer encore mieux que maintenant. Peut-être réduire les pompiers... ça m'embêtera parce qu'on fait des trucs hyper intéressants mais on ne peut pas tout faire.
27. Amin : C'était la phrase vers laquelle je voulais vous amener : on ne peut pas tout faire ! Vous encore ce n'est pas le cas mais il y a des personnes qui disent : je veux changer de métier, je vais avoir 32 ans donc je veux des enfants et puis je veux faire du sport, sortir en boîte, et tout ça dans les six mois ! [rit]. Ça arrive ! Et là ce qui est important c'est la cohérence des objectifs c'est qu'il va falloir encore plus faire ce que vous faites déjà c'est-à-dire prioriser. D'accord ? Dans le bilan, il ne faut rien occulter.
28. Client : Tout à fait, c'est pour ça que je le fais. Plus on en parle, plus ça me fait réfléchir à autre chose. Et ça me fait aussi réfléchir à l'équilibre famille/travail, c'est bien.
29. Amin : Moi c'est ma vision. Je demande toujours en fin de séance de faire un débriefé.
30. Client : Je trouve intéressant le travail avec les sphères parce qu'on ne le fait pas au quotidien. »

Ce cas a ceci d'intéressant que la demande du client est précise, circonscrite puisqu'un projet d'évolution est déjà identifié : « j'ai découvert autre chose qui ressemble un petit peu [à mon métier], toujours dans mon domaine et ce bilan de compétences pourrait m'aider à savoir si ce métier est fait pour moi ou pas » (paragr. 4). On ne trouve guère trace ici d'une forme d'épuisement professionnel si ce n'est le fait qu'il s'« ennue ». Il ne semble pas non plus y avoir de problème d'ordre plus personnel, ni même de sentiment d'être perdu et de ne pas savoir où aller à l'instar du cas précédent ou de ceux présentés dans le chapitre 4. Pourtant, le praticien

propose immédiatement de travailler sur l'articulation des sphères de vie, un exercice d'ailleurs tiré de méthodes managériales comme il nous le dira en aparté, lorsque nous l'interrogeons sur ce point. Reposant sur une réflexion et un équilibrage desdites sphères professionnelle, personnelle, sociale et familiale, cet exercice suscite là encore une modération des attentes professionnelles. Toutefois, celle-ci est justifiée ici non pas par des possibles professionnels qui seraient contraints par un manque de formation ou par l'état du marché du travail mais bien par la nécessité d'une vie équilibrée pour avoir un rapport positif au travail à même de susciter un engagement subjectif. Ainsi, alors même que les questions de travail et d'emploi sont au cœur des problèmes traités en bilan, nous l'avons vu, le praticien s'emploie ici à modérer l'importance accordée au travail (« On ne se résume pas à son métier », paragr. 3 ; « il y a beaucoup de personnes qui aujourd'hui vivent pour leur travail, et ça c'est des esclaves modernes », paragr. 11 ; « quand je parlais de violence sociale c'est quand celle-ci [désigne la sphère du travail] est prépondérante et prend tout par rapport aux autres. Il y a des personnes qui après un licenciement économique par exemple veulent se suicider », paragr. 17). On retrouve ici nettement cette hygiène psychique comme des territoires visant à donner sa juste place à chacun des pans de sa vie et à faire preuve d'équilibre en toute chose. Si la promotion de cette hygiène psychique est effectivement attentive aux envies et besoins individuels, suscitant leur expression, quand bien même ils ne semblent pas être au cœur de la demande formulée par le client, elle n'en garde pas moins pour objectif le travail.

En effet, ici, comme dans les cas précédents, l'objectif est bien de retrouver de la satisfaction au travail (« Il y a des personnes, une minorité, qui travaillent et qui prennent du plaisir. Mon but dans l'accompagnement c'est que vous fassiez partie de ces personnes-là », paragr. 11). Mais cette satisfaction ne repose pas sur le seul travail. C'est l'équilibre global et général qui est visé – ici comme dans le cas précédent avec la métaphore du tabouret –, ainsi que la cohérence de ses attentes, lesquelles doivent ainsi être décortiquées et soupesées afin d'en extraire des priorités (« C'était la phrase vers laquelle je voulais vous amener : on ne peut pas tout faire ! [...] Et là ce qui est important c'est la cohérence des objectifs [...] c'est-à-dire prioriser. », paragr. 27). C'est bien là l'accompagnement que propose le bilan : dégager des priorités et, par là, des motivations profondes afin d'une part, de mettre le travail en cohérence avec celles-ci et, d'autre part, de ce servir de ces priorités et motivations pour susciter un rapport « positif » au travail (« Le but pour moi du bilan de compétences c'est de voir son futur professionnel sous un nouvel angle, positif », paragr. 25) et, *in fine*, un engagement subjectif.



C'est en effet cet engagement subjectif qui est au cœur de la notion d'« intrapreneur » (paragr. 25) que mobilise ici le praticien. Si comme pour l'exercice des sphères de vie, il est le seul de nos enquêtés à mobiliser un tel terme, la rhétorique de l'entrepreneuriat de soi, qu'elle soit ou non rattachée à l'auto-emploi (Abdelnour, 2017 ; Aubert-Tarby & Perez, 2016), se retrouve dans le fait de faire du travail sur soi et de la connaissance de soi un préalable à la projection professionnelle. Comme l'indiquent Nicolas Duvoux et Isabelle Astier, « pour le salarié [la] reconnaissance de sa dignité et de son droit à l'épanouissement va l'échanger contre l'engagement de sa personne toute entière dans le travail. Dans [ce] cas, nous voyons de puissantes procédures de responsabilisation se mettre en place. » (2006, p. 23).

Or, cette responsabilisation prend effectivement forme dans une logique qui nous semble centrale dans le travail réalisé dès l'entretien de démarrage du bilan, soit la construction de l'individu comme entité unifiée, cohérente, responsable de ses choix et capable de réflexivité. Comme pour le dispositif de développement personnel étudié par Hélène Stevens, cette production de soi passe par trois étapes que l'on retrouve dans le bilan de compétences :

« Trois caractéristiques principales du dispositif contribuent à ce type de réflexivité visant la définition d'une identité unifiée entre travail et hors-travail : tout d'abord le principe d'une parole intime dépassant le cadre professionnel mais inscrite néanmoins dans ce cadre ; ensuite certains "exercices" visant explicitement l'ouverture et l'unité identitaire ; enfin, le travail central [...] de relecture biographique, soutenu par le principe de ne pas séparer vie professionnelle et vie personnelle. » (Stevens, 2005, p. 461)

Ce que nous venons de voir concernant le bilan de compétences renvoie aux deux premières caractéristiques. Il nous reste donc à nous pencher plus attentivement sur la troisième et dernière caractéristique de ce processus de construction de l'individu, soit la relecture biographique.

### 1.3 De la relecture méliorative de son parcours à sa mise en biographie

Variante selon les outils adoptés, les pratiques de bilan ont en commun de procéder à une forme de construction biographique (Astier et Duvoux, 2006) plus poussée encore que l'injonction biographique repérée dans d'autres dispositifs publics qui conditionne l'attribution d'une allocation (Duvoux, 2009 ; Lima, 2016). Ici, l'adhésion de la personne à cette biographisation de son parcours est d'autant plus nécessaire qu'elle n'y est en rien contrainte et peut donc mettre les praticiennes en échec. Ainsi que l'observe René Lévy, ces pratiques attestent de l'émergence de « professionnels de passages biographiques » (2001, p.4) contribuant à l'interprétation des parcours qui, loin d'être aussi singuliers et individuels qu'il n'y paraît, demeurent en partie institutionnellement construits. Pour ce faire, ces professionnels des passages biographiques

que sont les praticiennes de bilan, disposent de divers outils plus ou moins formalisés<sup>362</sup> et dont certains ont été présentés : récit de vie, analyse de parcours, courbes de vie, sphères de vie ou encore génogramme et psycho-généalogie<sup>363</sup>. Quelle que soit leur forme, l'ensemble de ces outils vise à saisir ce qui a motivé les choix d'orientation passés et à déterminer le « fil rouge » du parcours. Mais ces outils ne sont pas autonomes. Ils sont ancrés dans une pratique de l'entretien qui si elle se veut non-directive, s'avère cadrer fortement l'exposition et l'interprétation des éléments composant le parcours et mis au jour au travers de ces différents outils, à la faveur d'un processus de mise en cohérence et de tri biographique. Cette mise en ordre de l'expérience *in situ* (lors des entretiens) et *a posteriori* (dans la synthèse) suppose ainsi tout un travail de relecture et de mise en cohérence du parcours et de la situation de la personne, participant à sa valorisation et à sa remotivation. En effet, le bilan offre à celui-ci une occasion rarement permise de revenir sur son parcours et de regarder le chemin accompli, en témoigne le cas suivant. S'agissant d'un entretien centré sur l'analyse de parcours, il est davantage rythmé par une dynamique d'échange, en témoigne la longueur et l'enchaînement des répliques.

---

<sup>362</sup> 30 % des 271 répondantes à notre questionnaire indiquent d'ailleurs avoir régulièrement recours à des exercices conçus ou adaptés par elles-mêmes. Ainsi, une conseillère intervenant comme consultante extérieure au CIBC de Roquevans nous indique utiliser un exercice qu'elle nomme « courbe de satisfaction » très similaire à la courbe de vie. Lorsque nous lui demandons d'où lui vient cet exercice, elle nous dit : « J'avais lu un livre où il y avait quelque chose de ce type, que j'aimais bien... Et je me suis dit, c'est bien ça, mets-le. Et puis j'ai testé une ou deux fois et maintenant, je le fais systématiquement. Bon, c'est un peu de la bricole parce que je ne l'ai pas formalisé. Et ça reprend toutes les étapes de sa carrière, avec les années et le niveau de satisfaction, de 1 à 5. Là celle de cette dame, elle avait beaucoup bougé. Tu vois, je lui ai fait faire et donc là c'est toutes les étapes : licenciement, démission, licenciement, démission... Quatre licenciements, six démissions et une rupture. Quand on te dit : je ne m'entends pas avec untel, je ne m'entends pas avec mon patron... Il y a autre chose. Par son comportement, cette dame, je voyais qu'elle était très, très, très passive, qu'elle attendait tout... enfin, qu'elle attendait beaucoup de ce que je pouvais lui apporter. Donc, je suppose que, dans ses postes, c'est un peu aussi la même chose... ». Qu'ils soient ou non « bricolés », ces outils sont bien de véritables supports à l'analyse de parcours. Par-delà l'auto-évaluation, on le voit ici, ce type d'exercice sert également d'appui à la praticienne pour cerner et qualifier le cas en présence, combinant description du parcours et analyse comportementale en privilégiant une lecture globale et unifiée.

<sup>363</sup> Le génogramme et la psycho-généalogie sont des approches reposant sur une mise en relation des métiers des membres de sa famille et des liens affectifs entretenus avec ceux-ci. Deux praticiennes rencontrées lors de l'enquête par entretien nous ont dit en faire usage, l'une exerçant dans le centre de bilan d'un établissement de formation continue, l'autre en cabinet indépendant. Celle-ci nous explique ainsi cette approche : « Dans le bilan tel que je le mène, bien sûr on va repérer les compétences, points d'appui, de vigilance et tout mais c'est qu'une petite partie. Il y a tout le reste : les valeurs, la motivation, les désirs, envies... C'est mon parcours aussi parce que je me suis formée à la psycho-généalogie. Moi je demande toujours d'où viennent les gens : leur père, leur mère, ce qu'ils font, leurs frères et sœurs etc. pour voir quel était le fil rouge. Comment le parcours s'est construit ? Comment cette jeune femme est arrivée à la logistique ? Qu'est-ce qu'elle en a attendu ? Et finalement, comment ça se rapporte aujourd'hui à ce qu'elle attend de son entreprise ? » (Entretien avec Chantal Fassin, 57 ans, praticienne indépendante en bilan et coaching exerçant depuis vingt ans, formation initiale en études politiques)

Cas d'observation 5 : « Je n'ai pas tout relu mais il y a une certaine évolution quoi, une belle évolution ! [...] Est-ce que vous avez pu voir un fil rouge ? »

Extrait du journal de terrain

Deuxième entretien du bilan de Landry Cafond, suivi par Pascale Travaine, 49 ans, formation initiale en administration économique et sociale, ancienne responsable RH puis institutrice, praticienne bilan depuis trois ans, titulaire d'un DU en accompagnement professionnel.

CIBC de Roquevans

Nous sommes dans le bureau de Pascale, un petit bureau un peu sombre. Avant de le rencontrer, elle m'a présenté rapidement sa situation : 50 ans, titulaire d'un BEP en mécanique agricole, fait un bilan suite à un arrêt longue maladie consécutif à une explosion dans l'atelier de maintenance industrielle où il travaillait en intérim, ce qui lui a valu plusieurs mois de coma. Il doit cependant reprendre une activité pour compléter le revenu du ménage mais a de nombreuses restrictions en termes de santé, dues aux séquelles de l'explosion sur son ouïe et sa mémoire. Un précédent accident au niveau de la jambe lui a déjà valu la reconnaissance d'une invalidité partielle.

Au cours du premier entretien, Pascale a notamment demandé à Landry de remplir le tableau « itinéraire de vie » situé en première page du portefeuille de compétences, sur lequel elle revient dès le début de l'entretien.

1. Pascale : Alors, vous avez pu reprendre votre parcours ?
2. Landry : Oui. Enfin c'est mon CV mon parcours.
3. Pascale : Pas tout à fait... Vous êtes allé sur la partie un peu plus perso ou pas ?
4. Landry : Non.
5. Pascale regarde le portefeuille de compétences ouvert sur un imprimé. Seule les colonnes « années » et « vie professionnelle » sont complétées. La colonne « vie personnelle » est vide : Ah oui je vois là [désignant la colonne « vie personnelle »] il n'y a rien. Alors, quel regard vous avez sur ce parcours ?
6. Landry : Bah c'est assez riche quand même je trouve.
7. Pascale : Oui ? De quel point de vue ?
8. Landry : Et bah au niveau des différences entre les activités que j'ai pu faire.
9. Pascale : Sur la variété finalement.
10. Landry : Oui, sur la variété oui.
11. Pascale : Quoi d'autre ?
12. Landry prend une profonde inspiration et souffle : Bah que tout ce que j'ai fait ça m'a plu.
13. Pascale : Ouais ?
14. Landry : Ouais.
15. Pascale : Ça c'est vrai que vous êtes... plutôt passionné.
16. Landry : Ouais.
17. Pascale : Vraiment tout ?
18. Landry : Ah oui ! Bah il y a eu des parties plus... astreignantes. La mécanique navale ou des trucs comme ça quoi, qui sont plus durs physiquement. Mais c'était toujours intéressant à faire.
19. Pascale : Alors qu'est-ce qui était intéressant finalement ?
20. Landry : En fait je m'aperçois que c'est de ne pas faire la même chose tout le temps qui m'intéresse.
21. Pascale : De découvrir des nouvelles choses ?
22. Landry : Ouais, la découverte des choses, les nouvelles technologies.

23. Pascale : Alors quoi d'autre par rapport à ce parcours ? Effectivement, enfin je n'ai pas tout relu mais il y a une certaine évolution quoi, une belle évolution !
24. Landry : Oui, par contre, oui.
25. Pascale : Non ?
26. Landry : Si parce que j'ai été assez rapidement avec des responsabilités et je crois que c'est ça qui a mis un peu de piment dans l'activité aussi. Le management, c'est quand même quelque chose d'intéressant. Et puis d'avoir des responsabilités c'est toujours plus enrichissant.
27. Pascale : Ok. Combien de fois vous avez changé de poste en fait ? Vous savez ?
28. Landry : Euh... [réfléchit et compte silencieusement sur ses doigts] Huit fois.
29. Pascale : Huit fois. Est-ce que par rapport à ces huit fois, les raisons du départ, etc. est-ce que vous avez pu voir un fil rouge ou des choses qui se répétaient ? [quelques secondes silences, elle attend sa réponse] Est-ce qu'à chaque fois c'était pour une évolution ?
30. Landry : Euh non. Ça a été toujours de l'opportunisme en fait...
31. Pascale : Ah oui ?
32. Landry : Mais il y a eu des contrats à durée déterminée aussi qui finissaient. Et... j'ai toujours eu de suite d'autres opportunités professionnelles.
33. Pascale : Alors des opportunités par des gens qui vous connaissaient déjà ?
34. Landry : Pas forcément. C'est surtout quand je suis rentré dans le milieu de la machine spéciale, c'est un milieu assez fermé et les sociétés se connaissent entre elles. Donc quand on a trempé un peu là-dedans, on travaille vite.
35. Pascale : Alors les machines spéciales, finalement en cumulé, vous avez fait combien de temps ? [Il hésite] Vous étiez reconnu en fait dans ce... ?
36. Landry : Oui.
37. Pascale : En cumulé, combien de temps vous êtes resté dans le milieu ?
38. Landry : De 87 à 2012.
39. Pascale note en commentant : 87 à 2012 dans les machines spéciales et est reconnu dans ce milieu quoi, vous avez une reconnaissance.
40. Il approuve puis lui dit qu'il a été appelé par quelqu'un qui lui propose un poste justement dans les machines spéciales, visant à valoriser des inventions (chaudière non polluante) qu'il a mise au point plus tôt mais qui n'était pour lui que des réponses à des besoins techniques ne voyant pas l'intérêt de les breveter et de les exploiter : « j'avais besoin d'une chaudière dans l'atelier donc j'en ai fait une, c'est tout). Il hésite beaucoup sur cette proposition d'emploi correspondant à ses expériences mais à 500 kilomètres de chez lui, *a priori* en alternance entre télétravail et présentiel. Ils en discutent pendant une dizaine de minutes sans vraiment parvenir à identifier clairement ce qui le gêne. Pascale relance afin de savoir si c'est la distance ou les responsabilités qui lui posent problème, ce qui finit par aboutir.
41. Landry prend une inspiration : C'est-à-dire que... ça fait plus d'un an que je ne travaille plus et j'ai perdu un peu la motivation... mais l'idée de base me plaît. Après il faut voir les conditions et surtout sur quoi je vais travailler.
42. Pascale : Quand vous dites perte de motivation, de quel point de vue ?
43. Landry : Bah c'est parce ça fait un moment que je tourne en rond dans l'appartement, je ne fais rien.
44. Pascale : Oui, mais du coup ce n'est pas...
45. Landry : Bah... Ce n'est peut-être pas une perte de motivation, c'est... l'énergie peut être...
46. Pascale : Oui c'est ça ! Ça vous demanderait de l'énergie, beaucoup d'énergie et aujourd'hui... enfin c'est difficile à envisager, ce serait plus ça ? C'est moins un manque de motivation...
47. Landry : Oui.

48. Pascale : Oui, c'est moins une perte de motivation, c'est plus se sentir moins d'énergie parce qu'effectivement ça fait deux jours à Valence, trois jours ici et un gros investissement quoi. [...] Du coup avant vous aviez plus d'énergie on va dire... en meilleure santé... Mais là effectivement... Et on peut imaginer que ce serait très prenant. Pourtant s'il faut repartir je vous sens quand même...
49. Landry : Ah oui oui ! Et puis j'en ai envie, parce que ça fait...
50. Pascale : C'est pour ça, vous voyez ce n'est pas un manque de motivation parce que là je la sens bien la motivation. »

Malgré une situation plus que compliquée et faites d'évènements potentiellement traumatisant constitués par deux accidents au travail (un premier touchant la jambe et lui valant une invalidité partielle, un deuxième suite à l'explosion d'une caisse de produits inflammables dans l'atelier où il travaillait provoquant plusieurs mois de coma), la praticienne, par ses questions et ses demandes de précisions, parfois suggestives, amène Landry à une relecture méliorative de son parcours (« Alors, quel regard vous avez sur ce parcours ? - Bah c'est assez riche quand même je trouve », paragr. 5-6 ; « je n'ai pas tout relu mais il y a une certaine évolution quoi, une belle évolution ! - Oui, par contre, oui », paragr. 23-24). Cette relecture peut effectivement être qualifiée de méliorative en cela que Landry, comme nombre de demandeurs et demandeuses, exprime en début de prestation un sentiment d'incapacité qu'il s'agit donc d'améliorer en l'amenant à porter sur son parcours un regard plus positif. Simultanément, la praticienne participe à créer de la continuité dans son parcours en ne revenant que peu dans cet extrait comme dans le reste de l'échange, sur les ruptures, notamment celles que les accidents sont susceptibles d'avoir entraîné. Elle revient cependant à un moment sur les transitions professionnelles rencontrées par Landry (« Combien de fois vous avez changé de poste en fait ? Vous savez ? », paragr. 27). Cependant, là aussi elle ne s'arrête guère sur les moment de rupture en tant que tels mais cherche à déceler des liens entre ces étapes, un « fil rouge » (paragr. 29), ainsi que la temporalité propre du parcours (« Alors les machines spéciales, finalement en cumulé, vous avez fait combien de temps ? », paragr. 35). Toujours dans cette logique méliorative, la praticienne déduit de la longue expérience de Landry dans les machines spéciales, ainsi que de ses transitions au gré des « opportunités » (paragr. 38) – et non de l'« opportunisme » (paragr. 30) comme le dit d'abord Landry dans une confusion lexicale qui interpelle la praticienne (paragr. 31) – qu'il est « reconnu dans ce milieu quoi, [qu'il a] une reconnaissance » (paragr. 39). Ainsi, même lorsqu'ils sont abordés, les *turning point* (Bessin & al., 2010) sont avant tout saisis sous l'angle d'une part, de la continuité que rappelle les termes de « fil rouge » et d'« évolution », et d'autre part, de l'individu. En effet, on ne trouve guère de trace d'autrui dans ces échanges, hormis pour évoquer « des gens qui [le connaissait] déjà »

(paragr. 33) et qui, comme par équivalence, le reconnaissent. Ainsi, la biographie co-construite favorise une appréhension cohérente et positive d'éléments potentiellement problématiques et porteurs de discontinuité ou d'incertitude tels la pénibilité ou la précarité (« il y a eu des contrats à durée déterminée aussi qui finissaient », paragr. 32).

Cette construction biographique procède ainsi d'une remotivation des travailleuses et travailleurs, comme l'illustre ce cas, et tout particulièrement la dernière partie de l'échange (paragr. 41 à 50). Face à une proposition d'emploi correspondant *a priori* à ses expériences mais dans des conditions supposant *a minima* des déplacements fréquents et sans doute une prise de responsabilités dont il ne veut plus, Landry hésite et exprime le fait qu'il ait « perdu un peu la motivation » (paragr. 41). La praticienne met alors en place tout un argumentaire visant à démontrer qu'il ne s'agit pas d'une perte de motivation mais seulement d'une perte d'« énergie » (paragr. 45-46) liée notamment à sa condition physique (« Ça vous demanderait de l'énergie [...] C'est moins un manque de motivation... », paragr. 46 ; « avant vous aviez plus d'énergie on va dire... en meilleure santé... [...] Pourtant s'il faut repartir je vous sens quand même... », paragr. 48 ; « voyez ce n'est pas un manque de motivation parce que là je la sens bien la motivation », paragr. 50). Parvenant à convaincre Landry qu'il n'est pas démotivé (« Bah... Ce n'est peut-être pas une perte de motivation, c'est... l'énergie peut être... », paragr. 45), la praticienne procède ici à une forme d'activation par la mobilisation d'une focale motivationnelle à laquelle le bilan donne prise.

L'intervention biographique des praticiennes amène ainsi les personnes accompagnées à une relecture méliorative des épreuves et expériences passées afin de voir la richesse qu'elles recèlent, quand bien même cette relecture n'est pas prévue par le dispositif tel que conçu par la loi<sup>364</sup>, ni affichée dans la trame des synthèses restituant les résultats du bilan de compétences. Pourtant, cette démarche peut s'avérer particulièrement centrale dans le cas de personnes ayant connu peu d'évolution professionnelle, de progression salariale ou de montée en compétence, menacées de licenciement ou de « placardisation », ou encore éloignée de l'emploi sous l'effet notamment de restrictions de santé qui endiguent la projection dans une activité un tant soit peu satisfaisante. Dans ces situations, le « mantra » motivationnel tourne à plein à la faveur d'un travail de reprise de confiance en soi armé par la mise au jour de qualités et « réalisations » professionnelles, selon le terme usité en bilan, rendues invisibles faute de reconnaissance au travail, voire par un dénigrement et un déclassement professionnels. De surcroît, cette relecture

---

<sup>364</sup> En effet, le descriptif de la phase d'investigation ne mentionne aucunement ce travail de relecture de parcours, jetant ce faisant un trouble sur les méthodes et outils d'investigation qui ne sont jamais prévus par la loi.

du parcours opère une forme de catharsis vis-à-vis des difficultés actuelles comme passées qui si elles ne sont pas occultées, ne font cependant jamais l'objet d'un travail approfondi, les praticiennes amenant les personnes accompagnées à se centrer sur les « réussites » et les aspects positifs du parcours contribuant là encore à construire un récit biographique valorisant et valorisable puisque remotivant. En effet, ce travail conserve bien un objectif – la projection et l'engagement subjectif au travail – lisible dans les travaux de psychologie de l'orientation se présentant, sous bien des aspects comme des guides professionnels :

« D'une certaine manière, comprendre une demande exprimée à l'occasion d'un bilan de compétences demande de saisir le processus motivationnel du sujet, celui qui relie, en quelque sorte, une certaine évaluation de soi à un moment donné, la formulation de buts et de projets à plus ou moins long terme et l'investissement du sujet dans leur réalisation. [...]. L'utilité de ce travail d'analyse est justifiée par l'ensemble des travaux de psychologie sociale qui ont mis en évidence les liens entre les images de soi d'une personne et son engagement dans des projets. » (Aubret & Blanchard, 2010, p. 28)

Ainsi, cette focale motivationnelle vise bien une activation « douce »<sup>365</sup> et le plus souvent préventive – en amont d'une rupture professionnelle – faisant la part belle aux motivations intrinsèques de la personne, suivant les principes de la psychologie sociale centrale dans le modèle d'orientation éducative amplement repris et développés par le modèle actif : « La motivation étant le dynamisme fondamental du fonctionnement humain, on peut dire que plus la démarche de bilan est vue comme un moyen d'atteindre un but que s'est fixé l'individu, plus elle sera investie par l'individu, plus elle sera reliée à un dynamisme d'auto-développement » (Boursier, 1989, p. 31). Cette notion de « motivation » donne effectivement son sens à l'approche individuelle et biographique. La mise au travail d'autrui sur lui-même et sur ses expériences est d'autant plus légitime qu'elle vise à identifier les facteurs de son dynamisme propre afin d'une part de faire émerger un projet dans lequel il ou elle va s'impliquer dans une logique proactive ; et d'autre part, de mettre au jour les ressources internes à même de lui permettre de surmonter les épreuves professionnelles passées – réinterprétées sous la forme d'un désajustement vis-à-vis de ses motivations – comme futures.

---

<sup>365</sup> En cela qu'elle ne se fait pas par la contrainte et par une forme d'injonction à l'emploi mais bien en offrant une occasion rarement donnée de faire le point sur soi et sur son parcours mais aussi de réfléchir à l'équilibre entre les différents aspects de sa vie. Si elle est une condition essentielle de la participation des personnes à l'accompagnement proposé, cette approche attentive aux désirs individuels, qu'ils soient personnels ou professionnels, suscite également un certain enthousiasme des individus, les cas présentés attestant tous de la manifestation d'un intérêt des personnes pour les réflexions et les exercices qui leurs sont proposés.

Pouvant être apparentée à une véritable vulgate non sans lien avec la « vulgate psy » mise au jour par Robert Castel (1980), puis décrite par Dominique Mehl (2003)<sup>366</sup>, cette focale motivationnelle repose sur des théories spécifiques arguant d'une nécessaire connaissance de soi pour activer l'individu. Combiné à la démarche biographique, le postulat motivationnel tend à responsabiliser les travailleurs et travailleuses en les renvoyant à un impératif travail sur eux. Condition *sine qua non* à l'obtention d'un emploi ou à la réalisation d'un travail satisfaisant, cette focale motivationnelle jette un voile psychologisant sur les déterminismes socio-économiques qui conditionnent ces objectifs. En cela, le bilan participe d'une « psychologisation des rapports de travail, entendue comme la substitution à un langage politique, organisationnel ou social d'un langage psychologique pour énoncer, analyser et résoudre des problèmes de travail et d'emploi » (Stevens, 2008, p.1), particulièrement mise au jour depuis une quinzaine d'année<sup>367</sup>. Parce qu'il est l'un des tous premiers dispositifs en la matière, public et ciblant tous les travailleurs, le bilan a contribué à assoir cette psychologisation au cœur des rapports d'emploi et de travail.

Plus, par la construction d'une « identité narrative » (Stevens, 2005, p. 466), le bilan participe à ancrer « l'idée que sans récit biographique, il n'y a pas d'individu » (Astier, 1995, p. 125), cette construction biographique étant seule à même de produire du sens – en termes de direction comme de signification – et de mettre au jour les motivations profondes de l'individu. Étant entendu que ces motivations traversent les « sphères de vie », les expériences et les mondes vécus, et font le lien entre ceux-ci. Le bilan s'inscrit donc pleinement dans « la croyance consistant à penser que l'on peut se reconstruire — et plus précisément reconstruire son identité — à partir du récit de vie », une croyance qui « fait son chemin dans des secteurs très différents de l'action publique :

---

<sup>366</sup> Décivant l'ascension du discours et des représentants de la psychologie dans les médias, Dominique Mehl situe l'émergence de cette parole publique au milieu des années 1970, via l'émission *Quand l'enfant paraît* de Françoise Dolto, sur France Inter. S'adressant prioritairement aux mères, cette émission contribue ainsi à diffuser des normes de parentalité, de conjugalité et d'éducation au travers de la description de ce que devraient être les rôles maternel et paternel. Hélène Stevens (2005) rappelle ainsi que ce type de vulgate, d'abord psychanalytique, puis plus psychologique (Divay, 2008), a d'abord visé les femmes qui s'avèrent régulièrement majoritaires au sein du public des dispositifs procédant à une forme de psychologisation des rapports sociaux. Nous pourrions ajouter que les femmes tendent également à être en surnombre parmi les professionnel.les de ces mêmes dispositifs. En cela, il n'est guère surprenant que le renouvellement de l'orientation professionnelle soit passé par les femmes, au travers de la création de *Retravailler*, des travaux d'Evelyne Sullerot comme de Geneviève Latreille. La dominance des femmes parmi le public et les professionnel.les du bilan de compétences peut également se lire comme un effet de cette diffusion genrée dans la « vulgate psy ».

<sup>367</sup> Voir Divay (2008), Salman (2013), et dans une perspective plus historique : Castel, R. et Le Cerf, J.-F., 1980, « Le phénomène "psy" et la société française », *Le Débat*, n°2, p.39-47 ; Ehrenberg, A., 2012, *La société du malaise*, Odile Jacob, Paris.



« La norme de l'autonomie et sa discipline s'imposent. L'accompagnement, posture désormais centrale de la relation d'aide professionnelle (Astier, 2007) et bénévole (Weller, 2002) consiste de plus en plus souvent à aider l'utilisateur à construire un récit de son expérience, de son projet ou encore un récit de soi cohérent » (Astier, 2008, p. 53)

Le développement des transitions et d'une logique itérative dans les rapports formation-travail-emploi notamment promue par l'institutionnalisation de la formation et de l'orientation tout au long de la vie conduisent ainsi à faire de l'individu l'unité centrale de son parcours et de sa biographie qui est moins rythmée et normée par des étapes et une évolution linéaire. C'est cette même transformation que Martin Kohli repérait déjà à propos de la littérature autobiographique marquée selon lui par le passage d'une logique « analytique » à un mode « développemental » moins centré sur les événements extérieurs que sur « un programme personnel, autour et par le moi » (Kohli, 1989, p. 4). Une évolution stimulée par le développement de la psychologie selon l'auteur. De même, le succès de la notion de parcours, mêlant plus ou moins distinctement parcours de vie, de formation et d'emploi, participe au fond à cette intrication croissante du personnel et du professionnel et à promouvoir une forme de continuité temporelle et subjective, à la faveur d'une « totalisation biographique » (Zimmermann, 2013). En effet, par-delà la production de ce récit biographique unifié, le travail mené en bilan favorise, nous allons le voir, une forme de totalisation biographique prenant appui sur un autre type d'outils poussant plus loin encore ce procès d'essentialisation et de construction singulière des expériences et des qualités personnelles et professionnelles. Il s'agit des tests et des questionnaires.

## 2 Évaluer les qualités et motivations intrinsèques. La production d'une totalisation biographique

À côté des outils d'analyse de parcours et des méthodologies plus ou moins formalisées de récit de vie, les praticiennes disposent de toute une gamme d'outils d'évaluation, lesquels s'avèrent empruntés à chacun des modèles historiques d'orientation décrits dans la première partie de la thèse. En effet, les praticiennes utilisent tout à la fois des tests d'aptitudes tirés du modèle psychotechnique, certains étant inspirés de tests inventés avant-guerre ; des questionnaires d'intérêts et de valeurs professionnelles, issus pour la plupart des méthodes de l'orientation éducative et de travaux datant des années 1960/1970 ; enfin, véritablement diffusés depuis une vingtaine d'années, les praticiennes mobilisent également des questionnaires de personnalité et de motivations, typiques du modèle actif d'orientation bien que pouvant être sous certains aspects rapprochés des examens de caractérologie et autres tests psychométriques mis tout

particulièrement sur le devant de la scène par Alfred Carrard dans les années 1940/1950 dans le cadre de ce que nous avons désigné comme le modèle productif d'orientation professionnelle. Ainsi, le dispositif sociotechnique que constitue les tests et questionnaires mobilisés en bilan de compétences est un autre indicateur de son inscription dans l'histoire longue de l'orientation professionnelle, et du fait que ces modèles se sont moins succédés que stratifiés. De surcroît, ce dispositif sociotechnique participe à distinguer le bilan de bien d'autres dispositifs d'accompagnement principalement centrés sur l'entretien, mais aussi de prestations comme le coaching professionnel et le développement personnel n'utilisant pas par exemple les tests d'aptitudes. Le recours aux tests et questionnaires est une pratique largement partagée par les praticiennes de bilan<sup>368</sup>, une seule répondante à notre questionnaire ayant déclaré n'en utiliser aucun. Ainsi, 80 % des répondantes indiquent utiliser au moins trois tests et questionnaires régulièrement et 25 % six ou plus, le maximum étant de douze. La moyenne s'établit à un peu plus de quatre. Quant au type de tests, 75 % des praticiennes déclarent utiliser au moins un test de personnalité, 43 % au moins un test d'aptitudes. Notons par ailleurs le très grand nombre des tests et questionnaires existant sur le marché et utilisés par les répondantes. Ce n'est pas moins de quatre-vingt-six tests et questionnaires différents qui ont été cités par les praticiennes, dont cinquante-quatre questionnaires de personnalité, d'intérêts et de motivations, ces trois éléments étant régulièrement confondus et trente tests d'aptitudes, variant notamment selon leur spécialisation (par exemple sur le management ou le métier de commercial). Ces éléments illustrent aussi bien le maintien d'une forme d'évaluation psychotechnique que la dominance actuelle des tests de personnalité et de motivation, qui se sont particulièrement diffusés ces dernières années, indiquant une spécificité, selon nous, de la pratique d'une orientation active :

« Ma base de psychologue clinicien, elle est plutôt inscrite dans la pratique de l'entretien mais aussi de tests dans laquelle j'ai pas mal été formé dans ma formation d'origine et donc j'ai à cœur de me professionnaliser et d'être habilité sur certains outils et de renouveler mes pratiques et mon professionnalisme là-dessus. Donc il y a effectivement des tests qui sont plutôt au départ des tests un peu... un panel un peu varié et puis ces dernières années plutôt sur des tests de personnalité et de motivation. » (Entretien avec Gauthier Carale, 45 ans, DESS de psychologie clinique, praticien bilan en CIBC depuis 10 ans)

Considéré comme un élément fondamental du « professionnalisme », les praticiennes se forment régulièrement sur les tests et questionnaires, une partie d'entre eux requérant d'être habilité pour les utiliser, une habilitation généralement délivrée par les éditeurs de ces outils et

---

<sup>368</sup> Nous n'en avons rencontré aucune déclarant ne pas en utiliser même si des critiques peuvent être adresser à certains prestataires désignés comme des passeurs de tests, une figure repoussoir régulièrement agitée par les professionnelles pour distinguer leur pratique et leur éthique en la matière

consistant en une à deux journées de formation<sup>369</sup>. Surtout, la diffusion des tests de personnalité et de motivation traduit bien l'importance croissante accordée aux enjeux de subjectivité et d'engagement personnel au travail, typiques du modèle actif d'orientation et de la vulgate motivationnelle que nous évoquions.

Le tableau suivant donne à voir la palette des tests et questionnaires mobilisés par les praticiennes de bilan de compétences, ainsi que le type d'outils dominants sur lesquels nous focaliserons l'attention ici :

Tableau 24 : Types de tests et questionnaires majoritairement utilisés par les praticiennes du bilan de compétences

Quels sont les tests et questionnaires que vous utilisez régulièrement en bilan ?	Fréquence*
IRMR (inventaire d'intérêts de Rothwell-Miller)	70 %
QVP (questionnaire des valeurs professionnelles)	34 %
NV5/7 (tests d'aptitudes)	30 %
PerformanSe (personnalité)	24 %
SOSIE (personnalité)	22 %
MBTI (Myers Briggs Type Indicator ; personnalité)	16 %
NEO-PI-R (personnalité)	11 %

\* Les répondantes pouvaient cocher et indiquer autant de tests et de questionnaires qu'elles le souhaitaient. Le total est donc supérieur à 100. Nous n'avons retenus que les tests et questionnaires mentionnés par au moins 10 % des répondantes.

Champ : ensemble des 271 répondants au questionnaire

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiens du bilan de compétences, 2018

Typique du bilan, l'usage de ces tests psychotechniques, psychométriques et de divers questionnaires intrigue particulièrement le sociologue découvrant leur diversité et leur multiplicité : l'IRMR, inventaire des intérêts professionnels ; le NV3/5/7, batterie multifactorielle d'aptitudes ; BV8/16, tests de maîtrise lexicale et de compréhension verbale ; PerformanSe Écho/Dial/Distorsion, évaluant les savoir-être et la personnalité en milieu professionnel, et générant un rapport d'analyse comportementale (potentiel relationnel, relation au travail, capacité à manager) ; QVP, questionnaire des valeurs professionnelles, etc. Ce qui

<sup>369</sup> En effet, parmi les répondantes au questionnaire indiquant avoir suivi des formations professionnelles non diplômantes ou certifiantes, un peu moins des deux tiers déclaraient s'être formés sur tests, questionnaires et outils d'orientation, plaçant donc ce type de formation en tête des domaines de formations professionnelles non-certifiantes ou diplômantes suivies par les praticiennes.

est décrit par les praticiennes comme une véritable demande sociale de tests relève selon elles du « mythe de la boule de cristal », soit un questionnement du type « Qui suis-je ? Où vais-je ? » qu'elles tiennent généralement à distance, au motif d'une part, qu'il n'existerait que des solutions personnelles en phase avec les motivations et contraintes individuelles ; d'autre part, que la praticienne n'est pas experte de la personne mais de son accompagnement ainsi que des outils d'investigation qu'il lui appartient de proposer en fonction des besoins qui se font jour. Mettant à distance cette figure de l'expertise, l'évaluation proposée par le biais de ces outils se veut nourrir la réflexion notamment en apportant des contrepoints à l'analyse subjective des expériences, comme l'expliquent Jacques Aubret et Serge Blanchard dans leur ouvrage dédié à la *Pratique du bilan personnalisé* :

« Les données subjectives nous livrent certains aspects du vécu et des représentations de la personne sur son expérience, son travail, ses relations et sur elle-même, le sens qu'elle donne à sa vie. Cependant, dans la mesure où ces données résultent d'entretiens, leur interprétation doit nécessairement prendre en compte les contraintes ou les stratégies d'expression des individus [...]. Le problème n'est pas de contester l'authenticité des paroles ou la sincérité des sujets, mais de prendre en compte le fait que le discours, pour être utilisé par le conseiller, doit nécessairement donner lieu à des confrontations multiples : confronter des déclarations d'une même personne à des moments différents ou dans des situations différentes, confronter ces déclarations avec des faits, des événements, des données contrôlables provenant d'autres sources. » (Aubret & Blanchard, 2010, p. 28)

Les tests et questionnaires permettent donc de fournir ces « données contrôlables » visant à « confronter [les] déclarations d'une même personne » (*ibid.*). En effet, à l'instar de ce que repère Frédérique Giuliani dans son analyse des usages de l'entretien individualisé d'accompagnement, « l'engagement des acteurs n'est pas le même tout au long de l'entretien. Nous distinguons une première étape, où le professionnel s'attache à être au plus près de ce que la personne vit et ressent de son quotidien. Puis, la seconde étape renvoie à un processus discursif de typification de l'expérience » (Giuliani, 2006, p. 199). Dans le bilan, on repère une telle division du travail. Afin de compléter la première étape de construction biographique, les praticiennes se livrent ensuite à un travail de typification qui ici, relève moins d'un processus discursif qu'évaluatif, sans pour autant que l'échange soit proscrit, au contraire. En effet, chacun des tests et questionnaires réalisés donne lieu à une restitution de ses résultats servant d'appui à la discussion et à la construction d'un projet. Ce projet n'est pas seulement professionnel mais bien biographique en cela qu'il est présenté comme personnel et congruent avec les aptitudes, valeurs, intérêts, compétences et motivations singulières de l'individu. Ainsi, nous allons le voir, tout le travail mené sur la base de ces outils donne lieu à un jeu entre

typification et singularisation duquel doit émerger ledit projet biographique. Ce faisant, bien que les praticiennes se gardent souvent de répondre aux attentes quasi divinatoires que porteraient les personnes accompagnées, le recours à ces tests et questionnaires soutient et renforce le processus de biographisation précédemment repéré, à la faveur de la production d'une totalisation biographique. Si celle-ci vise à sceller l'appropriation par les travailleurs et travailleuses de la biographie coconstruite, elle encourt le risque d'une forme d'essentialisation et de réification des aptitudes, intérêts, motivations et traits de personnalité individuels qui tendent à être comme figés et durcis – transformés en choses inaltérables et statiques – par le fait même d'être mis sur papier au terme d'un processus de mesure et d'évaluation aux atours d'objectivité. Simultanément, ces caractéristiques sont extraites des processus sociaux ayant contribué à les façonner, l'histoire personnelle devenant le seul référentiel permettant de les interpréter et de leur donner un sens.

Afin d'explorer ce dispositif sociotechnique spécifique, le premier temps de cette partie s'attachera à détailler les usages et limites de l'évaluation des aptitudes quand, dans un deuxième temps, le regard sera porté plus spécifiquement sur les outils d'identification des valeurs, intérêts, motivations et de la personnalité des travailleurs et travailleuses. Nous verrons ainsi que la combinaison de ces deux ordres de qualités professionnelles favorise une typification des cas en présence qui, combinée à la reconstruction biographique précédemment étudiée, aboutit à une totalisation biographique. Celle-ci ramasse ainsi en un tout unifié l'ensemble des caractéristiques personnelles des individus en bilan. Enfin, dans un troisième temps, nous mettrons en perspective les usages et rapports entretenus à ces outils afin de montrer qu'ils ne relèvent pas seulement d'une croyance propre en leur efficacité mais soulèvent une pluralité d'enjeux et d'usages amplement cadrés par les conditions d'application du bilan de compétences.

## 2.1 Des usages et limites de l'évaluation des aptitudes en contexte d'accompagnement à l'orientation

Parmi les différents outils mobilisés en orientation professionnelle, et particulièrement en bilan de compétences, il est un type d'outils qui est relativement distinctif vis-à-vis d'autres formes d'intervention et d'accompagnement socio-professionnel : les tests d'aptitudes. Trouvant leurs origines dans les travaux de psychologie différentielle, ces tests psychotechniques ont, pour rappel, été conçus à des fins d'orientation, de sélection et de formation professionnelle. Ils visent à classer les individus non pas tant en des types hiérarchisés mais dans « une échelle

construite de rendements pour différentes aptitudes » (Martin, 2002, p. 179) afin de les mettre en correspondance avec des postes et des métiers eux-mêmes décrits en termes d'aptitudes nécessaires à leur réalisation. Mais, si à l'origine, et notamment dans la perspective défendue par Jean-Maurice Lahy, il s'agissait de construire un test pour chaque aptitude, et une batterie de test pour chaque métier, ce en s'appuyant sur une observation fine et directe du travail, l'après-guerre voit se développer « une application "omnibus" des tests, sans souci de vérifier leur validité, ni de les construire sur des analyses du travail préalables » (Le Bianic, 2005, p. 267). En effet, rappelons-le, il s'agit d'une période où la reconstruction et la modernisation de l'appareil industriel suscite des besoins massifs de main-d'œuvre qualifiée, favorisant un usage productiviste des méthodes d'orientation et de sélection professionnelles. La psychotechnique est alors perçue comme une solution permettant une sélection si ce n'est optimale, du moins optimisée, des candidat.es à la formation et à la qualification. À côté des psychotechnicien.nes de l'AFPA, les grandes entreprises sont également des clientes privilégiées pour les maisons d'édition de tests<sup>370</sup> qui font alors « face au dilemme suivant : soit s'orienter vers une logique de recherche et produire des tests sur demande, au gré des besoins précis de chaque entreprise (mais alors les tests sont faiblement rentables), soit vendre des tests généralistes plus rentables, mais aussi moins précis et ayant une prédictibilité plus faible pour un emploi donné » (Le Bianic, 2005, p. 268). Dans un souci économique, c'est la seconde solution qui est privilégiée. Se développent alors massivement des tests qui prennent la forme de batteries multifactorielles d'aptitudes aux noms barbares : la batterie BV8 mise au point en 1971 par Raymond Bonnardel<sup>371</sup>, psychologue et psychométricien ; le NV7 créé en 1993 par Jean-Luc Bernaud, Pascal Priou et Robert Simonnet<sup>372</sup>, tous trois psychologues du travail ; ou encore le GAT, batterie d'aptitudes générales éditée en 1996 et mise au point par Pauline Smith et Chris Whetton, psychologues anglais. Ces tests varient principalement selon le nombre des aptitudes considérées et les « étalonnages » disponibles c'est-à-dire le public ciblé. Par exemple, le BV8

---

<sup>370</sup> Les principaux éditeurs de tests sont à cette période l'INETOP, les Éditions et Applications Psychologiques (EAP) créées par Jean-Maurice Lahy en 1927, et les *Éditions* du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA) créés elles en 1946 par un ingénieur, André Vidal, à l'origine spécialisé dans la psychologie industrielle et le conseil en organisation et ayant développé une activité de traduction et commercialisation de tests américains. Ces deux dernières – EAP et ECPA – ont fusionné en 2004 puis ont été rachetées par le groupe Pearson en 2008. Celui-ci a également racheté en 2007 à l'éditeur anglais Elsevier, Harcourt Assessment, le principal éditeurs de tests éducatifs et psychologiques américain. Présent dans 80 pays, Pearson est aujourd'hui le principal éditeur de tests non seulement en matière d'orientation professionnelle, mais aussi d'éducation et de santé.

<sup>371</sup> Il est entre autres titulaire de la chaire de physiologie du travail, hygiène industrielle et orientation professionnelle au Conservatoire national des arts et métiers de 1937 à 1941 et a dirigé de 1939 à 1949 le laboratoire de psychologie du travail des usines Peugeot et dirige la revue *Le travail humain* de 1946 à 1951.

<sup>372</sup> Mais il emprunte à des tests plus anciens, notamment ceux mis au point par le psychologue américain Louis Léon Thurstone dans les années 1940 (Chartier & Loarer, 2008).

viser un public large mais cible l'« efficacité intellectuelle verbale » soit la diversité lexicale, l'aisance et la précision de son maniement, et les capacités de raisonnement, quand le NV7 cible plutôt les jeunes adultes avec un faible niveau de qualification (inférieur au bac) et prend en compte dix aptitudes (raisonnement déductif, raisonnement inductif, raisonnement analogique, raisonnement pratique-technique, spatial, problèmes, opérations, attention, orthographe, compréhension verbale).

En propre, seul ce type d'exercice répond au terme de test comme l'indique un praticien aux personnes qu'il reçoit lors d'un atelier *Testing*, soit un atelier de 3 heures consacré à la passation de tests et questionnaires dont la liste a été préalablement dressée par le ou la conseiller.ère référent.e de chacun.e : « Tout à l'heure vous avez fait un questionnaire, là c'est un test, le NV7. Vous connaissez la différence ? Le test est chronométré et normé : on compare les résultats par rapport à un niveau d'études. Ce qui les réunit c'est que leur fiabilité a été prouvée statistiquement contrairement aux tests dans les médias ». Plus que « prouvée statistiquement », la fiabilité de ces tests l'est aussi scientifiquement. Présenté sous un format dit « papier-crayon » qui peut paraître quelque peu suranné, les formulaires de réponses étant des feuilles de papier carbone, ces tests d'aptitudes s'avèrent d'un abord assez aride voire rébarbatif, en témoigne la remarque de cette praticienne qui alors qu'elle distribue le NV7 à trois client.es en atelier nous demande : « Toi aussi tu veux le faire ? La torture ? ». Cette remarque fait d'ailleurs écho à la celle d'un autre praticien nommant la pièce où sont passés les tests et questionnaires, la « salle de torture ». En effet, à la différence des questionnaires que nous présenterons après, les tests d'aptitudes s'apparentent à des exercices plutôt scolaires, ne serait-ce que par le cadre posé :

« Donc c'est un test en trois parties. Le premier c'est le raisonnement logique. Le cahier ce sont les questions et vous avez à côté une feuille de réponses. La première page du cahier c'est un exemple, je vous laisse lire. Voilà dans cette question la réponse c'est 1200 c'est pour ça que la réponse c'est le C. Il y a 121 questions et vous avez 45 minutes pour essayer de faire ce que vous pouvez comme on dit. Un test en recrutement, on regarde la performance, là ce n'est pas un recrutement. C'est surtout dans le cas où vous envisagez la formation, on va regarder si on peut y aller ou pas trop. L'idée c'est aussi de voir comment vous réagissez à la pression du chronomètre. Ce n'est pas un test de QI mais de raisonnement logique. » (Extrait du journal de terrain, Atelier Testing avec Jewed et trois client.es, CIBC de Chavagne)

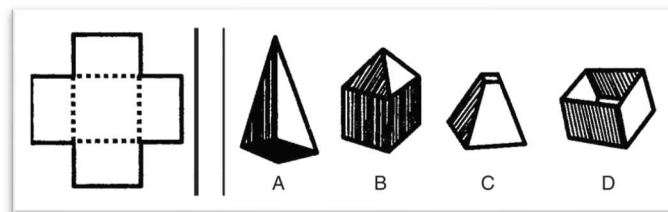
Ce type de tests consiste effectivement en une succession d'exercices conciliés dans un cahier, la personne répondant elle sur la feuille carbone. Selon l'aptitude évaluée (toutes ne le sont pas systématiquement), ces exercices prennent la forme d'opérations mathématiques, de phrases à

trous avec des propositions de compléments à choisir, de successions de mots parmi lesquels il s'agit de repérer l'intrus, de petits exercices de géométrie, etc. Voici un exemple d'item composant un test d'analyse verbale, tiré du NV5 :

« ... est à *aboyer* ce que *chat* est à ...  
Réponse A : miauler...chaton  
Réponse B : chien...miauler  
Réponse C : chien...griffer  
Réponse D : chien...chaton  
Réponse E : se réfugier...griffer »

Et un exemple d'exercice permettant d'évaluer l'aptitude spatiale. Il s'agit là de trouver la forme correspondant au patron déplié à gauche :

Figure 7 : Exemple d'exercice de raisonnement spatial tiré du NV7



Par-delà la difficulté des exercices, il s'agit non seulement d'évaluer le nombre de réponses justes mais également le comportement de la personne en situation d'épreuve chronométrée. Ainsi, seront distinguées les personnes qui répondent à davantage de questions en faisant également davantage d'erreurs, de celles qui répondent à peu de questions mais ont un taux de réponses justes plus élevé sachant qu'il est quasiment impossible d'aller au bout de l'ensemble des questions dans le temps imparti. Ceci provoque d'ailleurs un effet de frustration quasi systématique chez les personnes réalisant l'exercice. Ce type de test permet ainsi de mesurer le niveau d'aptitudes dans certains domaines précis, le niveau général d'aptitude, notamment quand une formation de niveau supérieur est envisagée, mais aussi de repérer certaines compétences de rigueur, de précision, de rapidité, etc. Du fait de sa dimension très scolaire, comme l'indique une praticienne, « les personnes demandent souvent leurs résultats pour savoir si elles ont réussi ou non, et ce n'est pas toujours évident. Certains font juste les tests, et d'autres demandent à avoir la réponse à telle ou telle question précise ». En effet, la restitution peut s'avérer délicate, les praticiennes ne s'attardant souvent pas sur les résultats « dans la moyenne » ni sur les mauvais résultats, ou les minimisent, n'indiquant pas le taux de réponse global quand celui-ci est faible. Elles mettent en valeur les bons résultats toujours dans cette perspective de remotivation, comme l'indique cet extrait d'entretien de restitution d'un test d'aptitudes :



« Amin : On va revenir au test verbal, non verbal etc. Le GAT.

Cliente : Enfin les résultats !

Amin : Ah vous les attendiez autant ! Le GAT vise à vous situer par rapport à votre population de référence : BTS/Bac+2. Le verbal vous êtes à 18/36, c'est dans la moyenne.

Cliente : Je pensais avoir mieux réussi.

Amin : Le numérique vous avez 28/36. Je vous donne la note brute que je suis obligé de donner en bilan. Vous êtes en classe 8 donc supérieure à la moyenne. 96 % de réponses positives soit 28 bonnes réponses sur 31 questions répondues. En raisonnement non-verbal, vous avez répondu à 25 questions sur 36. Vous êtes en classe 7 ! 90 % de bonnes réponses.

Ensuite le raisonnement spatial.

Cliente : Je suis au-dessus ?

Amin : 80 % de réponses positives mais vous n'êtes pas allée jusqu'au bout. Vous êtes en classe 1, sous la moyenne. Mais au moins, vous prenez le temps de répondre correctement. Vous en pensez quoi ?

Cliente : Ce qui est logique et math, c'est bien. Au niveau spatial je suis déçue.

Amin : Ça reflète le moment. Ce n'est pas quelque chose de figé. En plus, je n'ai pas la science infuse, on est là pour co-construire, la personne qui travaille c'est vous. Parce que le bilan c'est se connaître pour se faire connaître et reconnaître. Ce qui compte c'est l'appropriation. Comprendre c'est changer les choses. » (Extrait du journal de terrain, entretien de restitution de tests avec Amin, CIBC de Chavagne)

On le voit, la cliente est véritablement en attente des résultats des tests, ce d'autant plus que son cas est celui d'un parcours scolaire qu'elle décrit elle-même comme « chaotique ». Elle ne possède d'ailleurs pas le niveau de qualification correspondant à son poste ce qui se traduit par ce que le praticien interprète comme une dévalorisation de ses compétences, par elle-même comme par ses supérieurs. Étant en passe de voir son poste supprimé, une mobilité interne lui a été proposée sur différents postes dont un de cadre qu'elle doute de pouvoir assumer. On comprend alors que la manière dont lui est restitué le test par le praticien vise à la rassurer ce qui ne fonctionne que partiellement face à certains résultats moins bons qu'elle ne l'espérait. Le praticien s'emploie alors à mettre en avant les bons résultats, sans complètement faire l'impasse sur les moins bons, comme il le signale : « je vous donner la note brute que je suis obligé ». Cependant, dans un second temps, il relativise les résultats du test (« Ça reflète le moment. Ce n'est pas quelque chose de figé. En plus, je n'ai pas la science infuse ») pour contrer le sentiment de « [déception] » de la cliente. Or, cette relativisation passe notamment par une forme de responsabilisation ambiguë (« on est là pour co-construire, la personne qui travaille c'est vous ») mettant l'accent moins sur les résultats du test que sur sa capacité à se les « [approprier] » et partant du principe que « comprendre c'est changer les choses ».

Ainsi, les tests d'aptitudes, loin de l'usage promu par la psychotechnique basant entièrement l'orientation sur leurs résultats, peuvent être utilisés de différentes manières et à différentes

fins : rassurer, évaluer la capacité à valider en niveau de diplôme supérieur, nourrir l'échange, mais aussi, parfois, être un véritable support d'orientation, comme dans le cas suivant.

Cas d'observation 6 : "8/10 pour le numérique, 8/10 je vous ai bien montré, c'est largement au-dessus de la moyenne donc c'est quand même intéressant de le faire fructifier ça"

Extrait du journal de terrain

Entretien de bilan avec Edda Hartmann, 43 ans, titulaire d'une maîtrise de psychologie cognitive et d'un DESS en ingénierie des apprentissages en formation professionnelle, praticienne bilan depuis quatorze années.

CIBC de Chavagne

Le client est Yvan Destombes, 41 ans, peintre en bâtiment. Il souffre d'un problème important à l'épaule ayant déjà provoqué deux arrêts maladie de trois mois à deux années d'intervalle. Le médecin du travail lui a, dès le premier arrêt, recommandé de changer rapidement de métier, ne pouvant plus lever la main gauche au-dessus de l'épaule de manière prolongée sans que celle-ci se déboite. Suite au deuxième accident, ce changement se fait pressant, son employeur envisageant de le licencier pour inaptitude. Il est titulaire d'un CAP de peintre et aime véritablement son métier ce qui rend le changement compliqué, ce à quoi s'ajoute le fait que son faible niveau de diplôme ne lui permet guère d'envisager rapidement un poste à salaire équivalent. Il s'agit là du sixième rendez-vous sur huit. Plusieurs projets se dessinent mais aucun n'est encore arrêté. Ayant obtenu une note élevée au test d'aptitude numérique, la praticienne tente de convaincre Yvan qu'il devrait s'orienter vers un poste utilisant cette aptitude, ce dont il est loin d'être convaincu :

1. « Edda : N'empêche 1/10 en verbal et 8/10 en numérique ! Là où je reste un peu sur ma faim, vous n'êtes pas là pour me faire plaisir hein, mais c'est le numérique.
2. Yvan : Mais qu'est-ce que vous voulez que j'en fasse ? Je ne veux pas être le cul dans un bureau.
3. Edda va sur son ordinateur et regarde les formations sur des métiers utilisant les chiffres. Elle s'assoie pensive, tapote sur la table. Elle semble vraiment vouloir trouver une activité utilisant son aptitude en raisonnement numérique. Ils réfléchissent sur le métier de métreur. Je sens que je me prends au « jeu » et me surprends à réfléchir à des métiers possibles.
4. Edda : Sinon économiste de la construction ?
5. Yvan : Qu'est-ce que c'est que ça ?
6. Edda lui explique. Il semble plutôt séduit mais revient vite à son idée première qui ne suppose pas de formation supplémentaire.
7. Yvan : Sinon je pensais livreur. Faire des candidatures spontanées genre chez Chronopost. Mais je ne sais pas comment faire la lettre.
8. Edda : On va la faire ensemble. Et là quand vous bossez, y a des moments où vous devez lire ou écrire ?
9. Yvan : Écrire... je n'écris pas souvent, ça m'arrive, c'est rare. Enfin quand j'écris c'est pour moi, des notes, des machins. Et lire... si j'ai un devis et que je ne sais pas le lire, ça la fout mal. Non mais écrire ça m'arrive parce que par exemple, le couloir que j'ai fait là, je suis obligé de mettre des mots sur les portes des gens, faut quand même que j'ai une certaine syntaxe on va dire. Bon après je fais des fautes parce que tout ce qui est liaisons, la grammaire machin...
10. Edda : N'empêche, 1/10 en verbal et 8/10 en numérique, sur un niveau bac donc supérieur au votre !

11. Yvan : Bah oui...
12. Edda : Donc là où je reste un peu sur ma faim... c'est le 8/10 pour le numérique, 8/10 je vous ai bien montré, c'est largement au-dessus de la moyenne donc c'est quand même intéressant de le faire fructifier.
13. Yvan : Oui mais comment ?
14. Edda : Travailler avec des chiffres.
15. Yvan : Pfff comment vous travaillez avec des chiffres ?
16. Edda : Bah c'est pour ça que j'avais dit métrage, chiffrage...
17. Yvan : Pffff... Mais métrage ils le font sur papier, ils ne se déplacent pas hein !
18. Edda : Moi j'ai un client qui était métreur et qui se déplaçait.
19. Yvan : Ouais bah chez nous, le métreur, il ne quitte pas son bureau le mec. On lui envoie les plans, il met tous les plans devant lui et il fait tout le calcul sur plan. Il ne quitte jamais le cul de sa chaise. Non c'est pas possible. Alors lui il a un avantage, il fume alors de temps en temps, il quitte le cul de sa chaise pour fumer. Mais moi je fume pas alors je vais passer tout le temps...
20. Edda rit : Non faut pas commencer à fumer juste pour ça. [Elle regarde une page internet et lit] Après le bac, manier les chiffres... Par contre le salaire voyez ? 1600 à 1800 brut.
21. Yvan : Ah bah oui forcément !
22. Edda : On est mieux quand même ?
23. Yvan : J'ai regardé mon brut à moi, je suis à 1880 moi.
24. Edda : Ouais donc changer de métier pour avoir moins, c'est sûr que ce n'est pas...
25. Yvan : Ah bah oui mais si dans un an je ne peux plus travailler du tout, faudra bien que je trouve quelque chose hein ! C'est le problème qui y a que je ne peux pas fuir. Après vous disiez comptable, je ne peux pas être comptable moi. Qu'est-ce que vous voulez que je foute derrière un ordinateur ?
26. Edda : Non on est d'accord. [Elle me regarde] J'avais proposé géomètre mais il ne veut pas non plus [rit] Je n'arrive pas à vendre mon truc.
27. Yvan : Géomètre c'est spécial. La vidéo qu'on a regardé, c'est quand même... non mais moi les chiffres ça me plaît mais sans plus quoi. Si je vois des mètres de peinture, ça me suffit. Après ce serait faire du relevé de chantier, ça c'est faisable mais le problème d'un mec qui relève le chantier, c'est qu'il fait plus que ça. Non pis c'est un coup à être à 7 heures du matin à la boîte et d'y être encore à 7 heures le soir. En s'étant baladé toute la journée sur les chantiers, à faire les commandes, les machins... je ne peux pas faire ça. Enfin, si je n'avais pas le choix je pourrais le faire mais c'est compliqué. De toute façon être à 7 heures à la boîte c'est impossible, je ne peux pas emmener mes gamins avant 7 heures à l'école. Je ne vois pas comment je ferais. Parce que c'est pareil, il faut que je puisse gérer un métier par rapport à ma situation de vie actuelle aussi.
28. Edda : Mais évidemment, on est d'accord. »

Ce cas donne à voir la manière dont les tests d'aptitudes peuvent être mobilisés en orientation professionnelle. Ici, la praticienne s'en sert comme d'un appui pour la construction du projet professionnel d'Yvan. Elle considère ainsi son résultat au test d'aptitude numérique comme un élément véritablement solide permettant de soutenir une reconversion dans une autre voie distincte, à la différence de l'exemple précédent où le praticien relativisait les résultats des tests face à la déception exprimée par la cliente. Cependant, l'accompagnement prend ici le pas sur l'évaluation. Malgré l'argumentaire déployé par Edda, revenant à plusieurs reprises et de

manière insistante sur le résultat du test, elle ne parvient pas à convaincre Yvan qui lui oppose son manque d'intérêt pour les postes proposés. Apparaissent donc les limites d'une telle évaluation notamment dans le cadre d'un accompagnement faisant primer la motivation et le consentement des travailleurs et travailleuses aux projets d'orientation dessinés, seuls à même de garantir qu'ils s'y engagent.

Un autre type de limites se dessine également : celles relatives à la situation propre des personnes réalisant un bilan de compétences, et à l'horizon des possibles professionnels. Ici, exploiter le résultat du test d'aptitudes supposerait soit de se former, soit d'accepter une baisse de salaire ou bien des horaires de travail incompatibles avec la vie familiale d'Yvan, sa femme travaillant de nuit. Si la situation paraît bloquée, une potentielle solution est cependant évoquée par Yvan : « Sinon je pensais livreur. Faire des candidatures spontanées genre chez Chronopost » (paragr. 7). Pourtant, la praticienne n'exploite pas ici cette piste<sup>373</sup>, n'y revenant finalement (dans la suite de l'entretien) qu'à partir du moment où il apparaît évident que les résultats au test d'aptitude numérique ne pourront servir à orienter Yvan. Bien qu'elle manifeste le fait de vouloir ouvrir des possibles qu'Yvan n'aurait pas envisagés, tentant par-là de faire valoir la valeur ajoutée de l'évaluation réalisée et de son expertise, Edda butte sur la situation et les représentations professionnelles d'Yvan. Cette séquence donne ainsi à voir les limites de l'accompagnement proposé et des outils maniés par les praticiennes. Ici la praticienne ne parvient guère à déconstruire les représentations qu'a Yvan des métiers proposés et qu'il perçoit comme des métiers de bureau, et sans doute également comme des métiers qui ne sont pas à sa portée. Ce faisant, deux registres d'argumentation s'affrontent : celui d'Edda prend avant tout appui sur le test d'aptitudes, sur des fiches métiers, sur une vidéo du métier de géomètre, et sur un cas de client mais évoqué succinctement ; en face, Yvan lui oppose des arguments s'appuyant sur le réel de sa situation et des observations de cas proches de lui. Une dissonance s'installe qu'Edda ne semble pas parvenir à surmonter. Ceci interroge ainsi les outils même de l'orientation et la manière dont ils permettent ou non d'interroger les représentations que tout un chacun peut avoir sur les métiers.

Comme nous l'évoquions en première partie de la thèse, l'orientation éducative telle que défendue par Geneviève Latreille et Antoine Léon revendiquait précisément le fait de permettre un véritable travail de déconstruction des représentations professionnelles seul à même, selon

---

<sup>373</sup> Notons par ailleurs que ceci est justifié, plus tard, par le fait que le métier de livreur puisse également être incompatible avec les restrictions médicales d'Yvan. En effet, Edda craint que l'activité de livraison ne sollicite son bras par le port de charges lourdes. Les questions de santé contraignent ainsi encore un peu plus l'activité d'orientation, notamment dans des situations où elles se cumulent à un faible niveau de qualification et/ou des contraintes en termes de salaire, d'horaires ou de déplacement.

eux, d'ouvrir des possibles professionnels, ce à l'aide d'outils d'information. Si ici, Edda mobilise justement des outils d'information professionnelle, ceux-ci ne paraissent pas suffisants. D'où la nécessité, plus souvent affirmée que pratiquée, de réaliser des enquêtes professionnelles auprès de personnes exerçant ou formant aux métiers en question afin justement de porter l'argumentation sur des éléments plus concrets et peut-être aussi plus appréhendables que ceux fournis par les fiches métiers tout particulièrement pour un public peu qualifié<sup>374</sup>.

En somme, ce cas comme l'exemple qui précédait, montrent que lier accompagnement et évaluation semble bien être une tâche complexe, qu'il s'agisse d'éviter que l'évaluation soit une source de déception ou de s'en servir pour ouvrir des possibles professionnels. On peut alors s'interroger sur la pertinence effective de l'usage de tels tests hormis dans leur dimension potentiellement valorisante, le risque étant que de mauvais résultats produisent l'effet inverse compliquant les efforts de remotivation déployés par les praticiennes.

## 2.2 Repérer les motivations, profiler les individus

À côté des tests, l'autre outil central du dispositif sociotechnique d'évaluation en bilan de compétences s'avère être les questionnaires. Ceux-ci portent sur trois types d'éléments conçus comme des supports d'orientation et des déterminants de la motivation : les intérêts et valeurs professionnelles et la personnalité. À la différence des tests psychotechniques d'aptitudes, ces questionnaires n'impliquent pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ils ne visent pas à évaluer les aptitudes cognitives des individus, mais les caractéristiques conatives de leurs comportements, soit « l'ensemble des facteurs intervenant dans la régulation des conduites humaines » (Aubret & Blanchard, 2010, p. 91). Encore faut-il rappeler que s'agissant de psychométrie, l'ensemble de ces facteurs diffèrent de ceux qui pourraient par exemple intéresser le sociologue. En effet, ce qui est mesuré par ces questionnaires relève « des motivations, de l'affectivité, des émotions, des intérêts, des tendances personnelles, du tempérament, du caractère » (*ibid.*). Ces questionnaires relèvent ainsi pleinement de la connaissance de soi censée permettre la projection professionnelle par la détermination de projets à même d'être à la fois satisfaisants et motivants pour les individus, ce qui permettrait simultanément de s'assurer de leur engagement voire de leur performance dans la réalisation de ces projet. Pourtant, s'ils ne se veulent pas prédictifs au nom d'une logique

---

<sup>374</sup> Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

d'accompagnement individuel et personnalisé, ces outils conduisent à une forme d'essentialisation des qualités personnelles et professionnelles des individus.

Une première manière d'estimer les motivations susceptibles d'être déterminantes de l'orientation professionnelle dessinée en bilan repose sur la passation du Questionnaire des valeurs professionnelles (QVP) de Donald Super, qui arrive en deuxième position des tests et questionnaires les plus utilisés par les praticiennes ayant répondu à notre questionnaire, un tiers d'entre elles y recourant régulièrement (cf. Tableau 24). Outre son contenu, ce questionnaire est d'un abord assez simple puisque à la différence de quasiment tous les tests de personnalité et d'intérêts informatisés, le QVP se fait sur papier. Il comporte 45 items qu'il faut noter de 1 à 5 en fonction de l'importance accordée à chacun des éléments composant ces items.

Figure 8 : Extrait du Questionnaire des valeurs professionnelles

	1 pour "Pas importante"
	2 pour "Peu importante"
	3 pour "Moyennement importante"
	4 pour "Importante"
	5 pour "Très importante"
<b>Faites une croix dans la case qui correspond à votre réponse</b>	
Un travail dans lequel.....	
1. ...vous avez à résoudre de nouveaux problèmes	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
2. ...vous aidez les autres	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
3. ...vous pouvez être augmenté.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
4. ...vous envisagez avec plaisir des changements.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
5. ...vous avez des libertés dans votre champ d'intervention.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 5
6. ...vous pouvez acquérir du prestige dans votre domaine	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

S'il est relativement aisé, à la lecture des items, de repérer les valeurs qui sont évaluées, comme l'indique les praticiennes, la personne a tout intérêt à y répondre le plus sincèrement possible afin d'être au plus près de ses valeurs propres, mais aussi d'opter plutôt pour les notes extrêmes afin de bien différencier les valeurs prépondérantes ou au contraire négligeables. Ce questionnaire permet alors de hiérarchiser quinze valeurs professionnelles : altruisme, indépendance, environnement, esthétique, prestige, relations avec la hiérarchie, créativité, management, relations avec les collègues, stimulation intellectuelle, avantages économiques, style de vie, réalisation, sécurité et variété. Bien que les praticiennes ne soient guère ignorantes des limites de ce type d'exercice, nous pouvons noter d'une part que le fait d'évaluer les valeurs

professionnelles en dehors d'un contexte précis de travail peut conduire à rattacher uniquement ces éléments à la personne elle-même. D'autre part, si effectivement, le contexte de travail est censé être mis à distance, on peut penser qu'il est susceptible d'influencer les choix des répondant.es. Par exemple, si la personne passant le questionnaire vit une situation de réorganisation de son entreprise impactant directement ses conditions de travail voire mettant en question son emploi, elle sera sans doute tentée d'attribuer la note minimale d'importance à l'item 4 de l'extrait ci-dessus soit « vous envisagez avec plaisir des changements ». Bien que les résultats du questionnaire soient systématiquement restitués et discutés avec la personne, on peut s'interroger sur les risques de réification de valeurs qui s'avéraient avant tout dépendantes d'un contexte conjoncturel mais aussi de frustration potentielle. Ainsi mettre en évidence l'importance des relations avec la hiérarchie ou des avantages économiques peut favoriser un désajustement entre aspirations et possibles quand le niveau de qualification ou la situation de santé par exemple ne permettent guère d'obtenir la satisfaction de ces valeurs. Enfin, une autre difficulté nous semble résider dans la construction sociale de telles valeurs. Ayant nous-même réalisé ce questionnaire, il en ressort qu'arrivent en tête les valeurs de stimulation intellectuelle, de créativité, de style de vie et de relations avec les collègues, quand les avantages économiques, la sécurité ou le management arrivent eux en fin de classement. L'expérience de doctorante étant celle d'une certaine insécurité professionnelle, d'avantages économiques modérés, combinés à l'exercice d'un travail où la stimulation intellectuelle et la créativité sont requises et dans un univers professionnel valorisant l'horizontalité des relations (Collectif TMTTC, 2015), on peut alors se demander : ces valeurs sont-elles propres à la personne ou à son milieu professionnel ? Si la réponse à cette question n'a rien d'évident, la sociologie a montré que les choix et les expériences professionnelles sont au moins en partie socialement construites par les caractéristiques socio-économiques du milieu d'origine ainsi que par la socialisation à laquelle donne lieu l'expérience professionnelle (Dubar, 2015 ; Pagis & Quijoux, 2019 ; Serre, 2015). Dès lors, saisir ces valeurs comme point d'appui à l'orientation encoure le risque d'une orientation qui loin d'ouvrir des possibles professionnels et sociaux conduit au contraire à les refermer et à figer les qualités et aspirations professionnelles comme les destins sociaux. Ces mécanismes de réification de la construction sociale de l'expérience et des parcours nous semblent particulièrement à l'œuvre dans la plupart des inventaires d'intérêts professionnels et de personnalité. Procédant par typification, ces questionnaires psychométriques reposent en effet sur des « présupposés théoriques [qui] s'appuient sur le développement de la psychologie des différences individuelles » (Aubret & Blanchard, 2010, p. 124). C'est précisément de cette

typification que se nourrit le processus de totalisation biographique auquel donne lieu le bilan de compétences, tout particulièrement le questionnaire le plus utilisé par les praticiennes (cf. Tableau 24), l'Inventaire d'intérêts de Rothwell-Miller (IRMR). La spécificité de cet outil, participant sans doute à son succès, est qu'il permet d'identifier simultanément des environnements professionnels de prédilection et des types de personnalité variant selon les intérêts professionnels mis en exergue. De plus, à la différence de la plupart des inventaires de personnalité proposant de répondre généralement de manière binaire à une série de propositions<sup>375</sup>, l'IRMR soumet neuf listes de douze métiers qu'il faut classer selon ses préférences. Celui-ci permet ensuite de hiérarchiser les domaines d'intérêt professionnel (plein air, pratiques, techniques, scientifiques, médicaux, musicaux, esthétiques, littéraires, service social, contacts personnels, calcul, travail de bureau) ainsi que le profil de personnalité selon six dimensions (réaliste, investigateur, artiste, social, entreprenant, conventionnel). Nous pouvons d'ores et déjà souligner que chacun de ces types est susceptible là encore d'être rattaché à des représentations plus ou moins positives. C'est tout particulièrement le cas du type « conventionnel » dont on n'imagine guère qu'il puisse être porteur d'une identité valorisante vis-à-vis par exemple du profil « entreprenant », dans un contexte où la figure de l'entrepreneur est parée d'indéniables vertus morales comme économiques (Abdelnour, 2017 ; Aubert-Tarby & Perez, 2016 ; Landour, 2017). Ces six dimensions de la personnalité, apparaissant généralement sous le sigle RIASEC correspondant aux initiales de chaque dimension, renvoient à la typologie construite dans les années 1980 par John L. Holland, psychologue américain, et reprise dans de nombreux tests de personnalité (IIP-R, Hexa 3D) et dans d'autres typologies proches (typologie de Jung, de Myers-Briggs, modèle dit des « big five », modèle de Cattell, etc.). Or, comme le note Michel Huteau dans un manuel dédié aux concepts clés de *l'Orientation et de l'insertion professionnelle* (2007), cette typologie repose sur « une description stéréotypée et très schématique des environnements professionnels », laquelle « doit faire frémir les ergonomes habitués à d'autres analyses du travail » (*ibid.*, p. 273). Le psychologue de l'orientation relève également que « les phénomènes de stratification sociale sont ignorés » (*ibid.*, p. 274). Si nous ne sommes pas à même d'entrer dans le détail de la confection de la typologie de Holland comme de l'IRMR, nous pouvons cependant noter que l'exercice de classification des métiers proposé repose effectivement moins sur une analyse fine

---

<sup>375</sup> Selon les tests, il s'agit soit de répondre vrai ou faux à une série d'affirmation du type « vous appréciez travailler en équipe », soit de choisir entre deux propositions par exemple : « Je m'exprime généralement de manière : ferme / détendue » ; « Quelle est la proposition qui vous correspond le mieux : J'aime me fixer des buts et travailler pour les atteindre / J'aime rester en éveil pour saisir toute occasion favorable » (exemples extraits du questionnaire de personnalité PerformanSe)



des métiers que sur les représentations qu'en ont les personnes passant le test, ce qui interroge là encore sur la tentation essentialisante et socialement réifiante de tels exercices. Mais plus que les présupposés sur lesquels reposent ce dispositif sociotechnique, il s'agit maintenant de regarder les usages qui en sont fait, ce que permet d'appréhender le cas suivant.

Suite du Cas d'observation 5 : « Je n'ai pas tout relu mais il y a une certaine évolution quoi, une belle évolution ! [...] Est-ce que vous avez pu voir un fil rouge ? »

Extrait du journal de terrain

Deuxième entretien du bilan de Landry Cafond (cf. p. 426). Pour rappel, il a travaillé notamment dans le domaine des machines spéciales et a eu un accident suite à une explosion lors d'une mission d'intérim et est depuis en arrêt de travail. Il est accompagné par Pascale Travaine.

CIBC de Roquevans

1. « Pascale : Alors, je pense que vous connaissez bien mais je vais vous proposer des outils, des tests en fait pour vraiment apporter une pierre à l'édifice de mieux vous connaître. Un premier test sur les motivations. Les motivations c'est le moteur, c'est ce qui fait que je me lève le matin pour aller faire quelque chose ou qu'au contraire je reste couché parce que je n'ai pas envie. C'est d'aller discerner ces motivations dans les centres d'intérêt au travail. Et puis ça va être intéressant parce que vos motivations je les cerne un peu mais de voir s'il y a d'autres motivations pour peut-être se réorienter en allant quand même vers quelque chose qui peut vous plaire. Après il y a un deuxième test qui est sur les traits de personnalité. Alors il n'y a pas de bonne ou de mauvaise personnalité, il y a ma personnalité, c'est comme voilà, on est blond, on a les yeux bleus ou noirs... C'est comme ça, on a des traits de personnalité et du coup ça induit mes comportements. Et ces comportements font que dans telle ou telle activité je vais être vraiment dans ma zone de confort ou au contraire dans une zone qui peut me générer du stress ».
2. Pascale se rend compte qu'il a déjà fait le premier des deux exercices qu'elle lui propose. Elle lui fait donc passer le second en salle informatique suite à quoi, elle lui restitue les résultats du premier, l'IRMR.
3. Pascale : « Alors en fait vous avez classé des métiers entre eux. Donc ce test, il s'appuie sur une théorie qui dit qu'à travers tous les métiers, on trouve six grandes activités. Je vais vous faire découvrir ces six domaines d'activité qui sont des centres d'intérêt. Donc il y a le profil réaliste, investigateur, artiste, social, entreprenant et conventionnel. Vous allez lire les petites définitions correspondant à chacun avant que je vous donne les résultats et essayez de vous positionner. [Elle lui donne le fiche des profils et il commence à lire] Et après je vous dirai qui vous êtes ! [rit] Non je plaisante hein ! Je n'ai pas de boule de cristal ».
4. Il prend cinq minutes pour lire et annoter les définitions. Il lui dit qu'il se reconnaît dans les profils réaliste, artiste et investigateur. Ils en discutent. Elle lui demande d'explicitier ce qui lui semble lui correspondre.
5. Pascale : « Donc vous vous retrouvez bien dans réaliste et artiste et moins dans conventionnel, entreprenant et social. Est-ce que vous pouvez m'expliquer un peu au niveau du social ?
6. Landry : C'est le truc "souvent diplomate et doué pour la médiation". Je ne suis pas doué pour ça.
7. Pascale : D'accord. Pourquoi ? Comment vous le savez ?

8. Landry : Bah, quand on fait du management, on a des conflits à régler souvent et j'avais du mal.
9. Pascale : OK. Alors entreprenant, vous ne vous êtes pas retrouvé ?
10. Landry : Bah ce qui me gêne c'est "ambitieux, motivé par la réussite financière, le succès ou le pouvoir", ça ce n'est pas ce qui me fait avancer moi.
11. Pascale : Et pourtant vous avez été entrepreneur [rit].
12. Landry : Oui, oui, mais justement le côté financier ça n'a jamais été mon fort. Pour moi les choses elles ont un prix qui faut pas dépasser. La remise des devis me posait des problèmes.
13. Pascale : Oui, bah oui, dès qu'on parlait d'argent vous n'étiez pas à l'aise.
14. Landry : Voilà, je ne suis pas à l'aise mais j'ai quand même réussi à avoir des affaires bien intéressantes.
15. Pascale : Alors ça n'empêche pas. Là on n'est pas dans les capacités mais vraiment dans la notion de ce que j'aime, ce qui m'attire et ce que j'aime moins. Après on peut aller faire des choses qu'on aime moins et réussir. Là on est vraiment dans les envies, les attirances. Alors là, ce qui est intéressant c'est que je vais vous donner vos résultats par rapport à une population, un échantillonnage. Là on est sur une échelle de 1 à 9. [Elle lui montre la feuille de résultats présenté sous la forme d'un schéma hexagonal] Quand les résultats sont positionnés ici, ça veut dire "je suis dans une moyenne de population". Quand je suis ici, c'est plus que la moyenne donc je suis attiré par ce domaine. Et alors vous, ce qui est rigolo, c'est que ce qui vient dominer en premier, c'est le profil social.
16. Landry : Hum...
17. Pascale : Le social en fait qui est l'importance que je donne aux autres, l'écoute des autres, aider, conseiller... Enfin c'est surprenant parce que vous, vous l'avez mis plutôt en moins. Comment on peut l'expliquer ? [Il reste mutique] Alors il y a des métiers bien particuliers correspondant. Ouais c'est assez rigolo parce qu'il y a plein de métiers, je ne sais pas, éducateur, professeur, psychologue scolaire donc tous les métiers d'aide aux autres.
18. Landry : Oui mais c'est diplomatie et médiation qui me gênent dans la définition, le reste ça va.
19. Pascale : OK. Alors comment vous pouvez illustrer ce côté social ?
20. Landry : Bah moi j'ai été élevé dans un milieu associatif, où mes parents étaient toujours à aider les gens. J'ai toujours vécu ça.
21. Pascale : Hum, d'accord. Donc déjà familialement. Vous êtes tombé dedans quand vous étiez petit quoi. Votre famille elle faisait quoi dans le milieu associatif ?
22. Landry : Tout ce qui est banque alimentaire, aider les gens à droite, à gauche dans leur quotidien.
23. Pascale : Et vous participiez quand vous étiez plus jeune ? Vous aimiez bien ?
24. Landry : Oui.
25. Pascale : Et après vous vous êtes remis dans des associations ?
26. Landry : Non. Par manque de temps.
27. Pascale : Bah oui, quand on est déjà à 200% [sourit] on ne peut pas... Et alors du coup, je vous dis c'est les métiers comme éducateur, professeur, conseiller d'orientation. Enfin tous les métiers d'aide à l'autre. Vous avez des expériences avec, je ne sais pas, des apprentis ?
28. Landry : Ah oui oui. Toute ma vie professionnelle j'ai formé des jeunes.
29. Pascale : Oui, et ça c'est quelque chose qui vous a plu ?
30. Landry : Oui, oui beaucoup. Ça apporte des choses, les relations humaines c'est important. Et puis de faire réussir la personne c'est une satisfaction personnelle.
31. Pascale : Et alors est-ce que comme ça vous a plu, que vous en avez formé pas mal, est-ce que ça vous est venu à l'esprit de former dans des centres de formation ?
32. Landry : Oui.

33. Pascale : OK. Ouais, être utile, après c'est plein de choses. C'est pour ça que je me disais, les métiers de la formation ce serait vraiment... On en rediscutera. Puis là on est qu'au début du bilan, mais en plus vous me confirmez que vous avez formé pas mal de personnes. Alors le seul côté c'est qu'effectivement faire des cours, faut que ce soit un peu structuré donc on va tomber dans le profil conventionnel qui n'est pas du tout votre truc, même s'il est dans la moyenne. Enfin c'est ça qui va être intéressant quand on va explorer comment se reconvertir, c'est que l'aide aux autres... Je ne sais pas si ça pourrait aller jusqu'à l'aide à la personne âgée ou... mais il y a vraiment une attirance, enfin ça vous fait plaisir quoi. Vous confirmez ?
34. Landry : Ah je confirme oui, oui.
35. Pascale : Parce qu'après ça reste que des résultats dans des cases, donc moi j'ai besoin... enfin je suppose des choses mais si vous n'êtes pas d'accord vous avez le droit de le dire.
36. Landry : Oui, oui, je suis d'accord.
37. Pascale : Donc un vrai profil ! C'est intéressant. Et du coup, si on pense à une réorientation, pourquoi pas imaginer les métiers du social où vous seriez vraiment assez satisfait. Alors si c'est trop répétitif, ça ne va pas être pour vous parce qu'on a dit, votre profil n'est pas sur le conventionnel. Je ne sais pas ce que vous en pensez ?
38. Landry : Si si... Non mais... Parce que dans le social bon, il y a peu de découverte en fait, à part les relations humaines, mais je veux dire... Je ne sais pas si pour le travail...
39. Pascale : Si c'est riche en découverte de relations humaines. Parce que chaque individu va être différent. Alors je ne sais pas si vous l'avez ressenti dans la formation aux apprentis mais Louis il ne va pas ressembler à Pierre, je ne vais pas lui transmettre les apprentissages de la même manière. Et puis chaque personne est à découvrir. Alors ce sera moins technique c'est sûr mais il y aura la technique à travers je transmets mes connaissances. Bon voilà, c'est juste une idée comme ça hein, ça demande plus de réflexion. On en reparlera et puis on décortiquera ça. [Pascale range des papier puis, riant] Vous avez l'impression de mieux vous connaître ?
40. Landry : Hum, ça avance !
41. Pascale : Non mais c'est marrant j'étais surprise par vos résultats !
42. Landry : Ah !
43. Pascale : Oui parce que moi je vous voyais très réaliste-investigateur, ce que vous avez noté vous-même. Cette dimension sociale finalement elle a été peu évoquée jusqu'ici mais elle est bien présente et elle émerge par rapport à tout le reste donc il va falloir l'exploiter. Et les métiers du social, ça ne veut pas dire qu'on va être assistant social mais il y a plein de domaines, enfin plein de métiers où je peux satisfaire ce besoin de rendre service. Soit en trouvant des solutions à des problèmes complexes, soit... une secrétaire elle fait aussi du social parce qu'elle rend... enfin elle dépanne tout le monde. Les formateurs, ils font du social aussi parce qu'ils font grandir l'autre, ils ont envie de le faire réussir donc c'est intéressant. À réfléchir.
44. Landry : À réfléchir ».
45. Il part, nous débriefons. Pascale me dit qu'elle est contente que j'ai pu voir cet entretien. Puis elle regarde les résultats du test de personnalité qu'elle lui a fait faire en début de séance.
46. Pascale : « Tu vois dans son profil de personnalité, je suis sûre qu'il doit avoir une réceptivité très forte, ou alors je vais me tromper... [elle regarde les résultats] Ouais c'est ça oui, il est hyper réceptif donc il va être dans l'attente de l'autre. Ouais c'est marrant, il a un profil incroyable. Et d'ailleurs il a mis la clé sous la porte avec sa boîte, mais ça ne m'étonne pas du tout. Il est tellement dans le don de lui-même, tellement pas à chercher le pouvoir, la réussite. Il veut que ça serve aux autres. Oh bah lui, ça ne va pas le gêner de ne pas être rémunéré [rit]. Et tu vois pour des gens avec un handicap comme ça, c'est intéressant aussi d'aller chercher le projet du côté d'une activité bénévole, parce que lui il n'est pas encore prêt à reprendre complètement...

Il faut un truc à côté où il s'éclate [Elle regarde à nouveau les résultats] Han ! La dynamique intellectuelle ! Il est anti-conformiste quoi ! De manière très forte. Tiens c'est bizarre, il a une anxiété faible. Mais je me dis, ce mec-là il doit mouliner ! Tiens là tu vois, bon je serais incapable de le restituer ce test, je n'ai pas été formée. J'arrive à voir des trucs mais... Han ! Si Florence lui restitue... t'as déjà vu Florence restituer un test ? C'est fabuleux ! Si t'as l'occasion, j'adore, mais alors elle... enfin bon voilà comme tu la connais, elle n'est pas... mais c'est génial, elle restitue ! Elle me fait beaucoup de restitutions comme je ne suis pas formée sur Perf', et moi ça me rassure aussi.

47. Enquêtrice : Elle vient dans le bureau avec la personne ou elle te fait la restitution à toi ?
48. Pascale : Non elle vient, moi je suis là et elle restitue à la personne. On n'échange absolument pas avant. Et elle restitue brut de décoffrage. Et alors là ça a un impact dans ce qu'elle dit ! Tu vois parce que, ça serait moi qui le dirait, déjà ce serait influencé par ce que je connais de la personne, et là elle dit des trucs et tout à coup ! [Elle écarquille les yeux mimant le choc] Quand les gens ils ressortent, ils disent "mais vous avez une boule de cristal !". Parce que moi des fois j'essaye : est-ce que vous n'auriez pas peur d'aller dans cette voie-là ? Etc. Et là elle arrive : "Avoir une entreprise, ce n'est carrément pas possible pour vous ! » Bam ! En pleurs. Et là la personne dit "bah je crois que vous avez raison en fait". Non mais la nana, elle a fait dix tentatives, elle n'est jamais allée au bout. Moi je le savais ça, il y a un truc qui freine à chaque fois. Et au regard des tests, elle a dit "vous n'êtes absolument pas entrepreneur, vous avez de l'anxiété qui est tellement forte que vous ne vous lancerez jamais". Alors c'est dur hein parce que je te jure là, la nana... [mime des cascades de larmes coulant de ses yeux]. Moi je n'oserais pas. Mais voilà, c'est assez bluffant. Et elle l'a envoyée plus vers des postes d'administrateurs, en *back office*, dans des postes très conventionnels. "Vous n'avez absolument pas le profil ni la motivation pour être entrepreneur et être à la tête. – Mais je voulais avoir une franchise. – Ah non mais là ce n'est même pas la peine d'y penser." [Rit] Ah la vache ! »

Dans un premier temps, la praticienne présente le questionnaire IRMR ainsi qu'un second, PerformanSe, qu'elle lui fait faire et qu'elle ne restituera qu'à la séance suivante, mais qu'elle évoque succinctement à l'issue de la séance. Arrêtons-nous d'abord sur la présentation faite de ces questionnaires que Pascale présente d'ailleurs comme des tests, un terme normalement réservé aux tests d'aptitudes chronométrés. Ces questionnaires sont présentés comme des outils de connaissance de soi (« pour vraiment apporter une pierre à l'édifice de mieux vous connaître », paragr. 1), quand bien même elle précise qu'il « [se connaît] bien » et qu'elle « cerne déjà un peu » ses motivations professionnelles. Si le premier exercice porte centralement sur les intérêts professionnels, visant ensuite à déterminer des profils de personnalité, elle le présente comme un « test sur les motivations », traduisant une forme de flottement lexical que l'on peut également lire comme le fait que par-delà les valeurs, les intérêts ou la personnalité, ce sont bien les motivations que l'on cherche à mettre au jour. Ces motivations sont présentées comme des « moteurs » du dynamisme intrinsèque de l'individu : « c'est ce qui fait que je me lève le matin pour aller faire quelque chose ou qu'au contraire je reste couché parce que je n'ai pas envie » (paragr. 1). On est ici clairement dans une approche

du travail en termes de satisfaction et dans la promotion d'un rapport expressif au travail étant entendu que la satisfaction professionnelle dépend entièrement de la compatibilité du travail avec les motivations et la personnalité individuelles (« C'est comme ça, on a des traits de personnalité et du coup ça induit mes comportements. Et ces comportements font que dans telle ou telle activité je vais être vraiment dans ma zone de confort ou au contraire dans une zone d'inconfort qui peut me générer du stress », paragr. 1). L'intervention sous la forme de questionnaires procède ainsi, pour les besoins d'une telle orientation, à une essentialisation des traits de personnalité et des comportements professionnels qui se fait particulièrement jour ici. De plus, ce type de questionnaire favorise une appréhension relativement stéréotypée des métiers, ce qui se lit par exemple dans la manière dont Landry justifie le fait qu'il ne se retrouve pas dans le profil « entreprenant » : « Bah ce qui me gêne c'est "ambitieux, motivé par la réussite financière, le succès ou le pouvoir", ça ce n'est pas ce qui me fait avancer moi » (paragr. 10). D'ailleurs, la praticienne lui fait remarquer, amusée, que « pourtant [il a] été entrepreneur » (paragr. 11), ce à quoi il réagit en expliquant qu'il n'était pas à l'aise sur « le côté financier » (paragr. 12) mais qu'il a « quand même réussi à avoir des affaires bien intéressantes » (paragr. 14). Pascale rétorque alors qu'« on peut aller faire des choses qu'on aime moins et réussir » (paragr. 15). Nuançant le fait que l'investissement subjectif garantisse la performance professionnelle, la praticienne n'en focalise pas moins l'attention sur une forme d'injonction à l'épanouissement au travail reposant sur la production d'une totalisation biographique.

C'est effectivement le processus auquel conduit la restitution de ce questionnaire faisant apparaître, *a priori* contre toute attente, que Landry a un « profil social » (paragr. 15) très prononcé. Interrogé sur ce à quoi ce résultat fait écho dans son parcours, Landry fait alors appel à son enfance (« j'ai été élevé dans un milieu associatif, où mes parents étaient toujours à aider les gens. J'ai toujours vécu ça », paragr. 20). La praticienne en conclut alors qu'il est « [tombé dedans quand [il était] petit » (paragr. 25). La totalisation biographique est ainsi opérée : le profil mis au jour par le questionnaire se voit confirmé par la mention de cette expérience significative qui, de surcroît, remonte à l'enfance. À partir de là, toutes les expériences de Landry sont relues à l'aune du profil social que fait ressortir le questionnaire : le fait qu'il s'engage à « 200 % » dans son travail (paragr. 27), qu'il ait « formé pas mal de personne » (paragr. 33), ou encore qu'il ait « [mis] la clé sous la porte avec sa boîte » ce qui « [n'étonne] pas du tout » Pascale : « Il est tellement dans le don de lui-même, tellement pas à chercher le pouvoir, la réussite. Il veut que ça serve aux autres ». Ce qui l'amène même à conclure : « Oh bah lui, ça ne va pas le gêner de ne pas être rémunéré » (paragr. 46). Et ce, alors même que

Landry ne se reconnaissait pas à la lecture de la définition du profil social et qu'il ne semble pas totalement enthousiaste aux perspectives ainsi ouvertes (« Parce que dans le social bon, il y a peu de découverte en fait, à part les relations humaines, mais je veux dire... Je ne sais pas si pour le travail... », paragr. 38).

Prenant appui sur le résultat du questionnaire que Pascale conçoit comme confirmé par les autres éléments qu'elle connaît de son parcours, celle-ci déploie alors tout un argumentaire visant à convaincre Landry qu'une orientation vers des métiers correspondant à ce profil lui assurera une satisfaction professionnelle (« si on pense à une réorientation, pourquoi pas imaginer les métiers du social où vous seriez vraiment assez satisfait », paragr. 37). De surcroît, on le voit ici, ce que Pascale désigne comme les « métiers du social » est plus extensif que ce que tend normalement à recouvrir cette expression, soit les métiers de l'intervention et de l'accompagnement social (« Une secrétaire elle fait aussi du social parce qu'elle rend... enfin elle dépanne tout le monde. Les formateurs, ils font du social aussi », paragr. 43). Ici, l'accent est mis sur le fait d'« être utile » et d'« aider les autres » (paragr. 33), ce qui renvoie finalement à toute une gamme de métiers de service.

Ayant également assisté à l'entretien de remise de synthèse de Landry, indiquons que dans le cas présent, le bilan conduit à la formulation d'un projet dans ce domaine du social mais un projet qui en l'occurrence n'est pas professionnel. En effet, à côté du projet principal (« se mettre en recherche d'emploi à travers des missions d'intérim sur tout poste en intervention technique », extrait de la synthèse de Landry), un projet alternatif a été dessiné : « se renseigner auprès d'associations pour être membre bénévole ». Or, quelques mois après la fin du bilan, Landry s'est effectivement engagé comme bénévole dans une association d'aide humanitaire, arborant fièrement la veste de l'association lors du rendez-vous à six mois prévu avec Pascale. Ce cas exceptionnel par son issue – nous n'avons assisté qu'une seule autre fois, dans une situation similaire en termes d'âge et de santé, à une orientation vers un projet bénévole – tend cependant à montrer que si l'on tient jusqu'au bout une logique purement motivationnelle et expressive celle-ci peut s'avérer contraire à un objectif de projection professionnelle. En effet, ici, les contraintes de santé et l'âge de Landry limitent considérablement ses possibles professionnels et risquent de contrarier l'ambition de satisfaction affichée par la praticienne. Ce faisant, ce choix final d'orientation à des conséquences en termes financiers, soit l'acceptation d'une retraite à taux réduit, Landry n'ayant pas cumuler suffisamment d'annuités pour prétendre à un taux plein. Ici, le bilan permet donc une sorte de transition « en douceur » vers la retraite, en ce sens qu'elle passe par la construction d'un projet motivant mais plus

difficilement motivé, ce qui explique la mention d'un projet principal dans la synthèse de bilan, dont Pascale et Landry conviennent en entretien que c'est davantage pour la forme et « si besoin ». Concomitamment, le bilan procède à une pacification des rapports sociaux de travail (Castel & Le Cerf, 1980) en amenant les travailleurs et travailleuses vers des projets jugés plus compatibles avec leur personnalité, laquelle ne serait pas à même de trouver à s'exprimer dans certains espaces professionnels.

Dès lors, ce cas révèle en contrepoint que la logique motivationnelle promue en bilan est loin d'être automatiquement compatible avec l'objectif d'évolution professionnelle et de sécurisation de l'emploi soutenue dans la conception politique du dispositif. Ceci interroge la notion, souvent présentée comme équivalente, de sécurisation des parcours et des transitions professionnelles : d'une certaine manière, ce cas peut effectivement être lu comme une transition réussie vers la retraite. D'autant si l'on considère que Landry déclarait avoir perdu toute motivation et passer ses journées à « [tourner] en rond dans l'appartement ». Toutefois, ce cas ne doit pas éclipser le fait que lorsque les possibles professionnels sont un peu moins contraints et/ou que les ressources individuelles ne permettent pas de construire un projet hors du cadre professionnel, la logique motivationnelle peut être mise à mal ou maniée de façon à construire un projet davantage « réaliste et réalisable » selon l'expression consacrée. Sa mise en œuvre s'appuyant précisément sur la motivation individuelle puisque les praticiennes n'accompagnent pas les personnes au-delà de la formulation du projet. Si c'est pour le projet alternatif dessiné en bilan que Landry opte finalement, signalons que le projet principal était d'assurer des missions d'intérim sur des fonctions inférieures à celles précédemment occupées par Landry, sachant que c'est au cours d'une précédente mission d'intérim qu'il a eu l'accident lui valant d'entamer, simultanément au bilan, une démarche de reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé. Outre le peu d'attrait que peu exercer un tel projet, il apparaît également compliqué, au vu de son âge et de son handicap, qu'un tel projet puisse être mis en œuvre. Ainsi, la situation de Landry peut être lue comme un révélateur des limites de la conciliation d'une logique motivationnelle avec les possibles professionnels concrètement accessibles aux individus, vis-à-vis des contraintes et ressources qui conditionnent également ces possibles.

Par ailleurs, ce cas met au jour la manière dont le bilan de compétences procède à la construction d'une totalisation biographique et d'un projet correspondant qui peut s'avérer dépasser le cadre du travail voire y échapper complètement. À ce projet biographique correspond, chez les praticiennes, la notion de profil amplement mobilisée par Pascale au cours de l'extrait précédent et tout particulièrement dans l'échange avec l'enquêtrice qui suit la séance de bilan. Cela donne

à voir un autre exemple de bilan, celui d'une personne désireuse de créer sa propre entreprise, ce qu'elle semble avoir déjà tenté sans succès et que vient « expliquer » le test de personnalité réalisé ("vous n'êtes absolument pas entrepreneur, vous avez de l'anxiété qui est tellement forte que vous ne vous lancerez jamais", paragr. 48). Par-delà la véracité potentielle d'une telle analyse, qu'il ne nous appartient guère de commenter, ce qui surprend c'est son appréhension et son usage extrêmement psychologisant et réifiant, le niveau d'anxiété de la personne étant transformé en trait de caractère immuable et prédictif d'une incapacité à « être entrepreneur et être à la tête » (paragr. 48).

En effet, comme le raconte Pascale, sur la base de la seule lecture des résultats de tests, Florence établit qu'« avoir une entreprise, ce n'est carrément pas possible pour [elle] » et que « ce n'est même pas la peine d'y penser », l'orientant alors vers des postes de « *back office* » (paragr. 48). Outre la violence symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970) que donne à voir la lecture de cette scène (« Bam ! En pleurs. [...] Alors c'est dur hein parce que je te jure là, la nana... [mime des cascades de larmes coulant de ses yeux] », paragr. 48), en partie rattachée au style assez direct propre de Florence (« enfin bon voilà comme tu la connais, elle n'est pas... », paragr. 48), les résultats ainsi restitués n'interrogent à aucun moment les raisons de « l'anxiété [...] tellement forte » de la personne. Celle-ci est présentée comme un trait de sa personnalité – dans une appréhension quasi biologique (« il y a ma personnalité, c'est comme voilà, on est blond, on a les yeux bleus ou noirs », paragr. 1) –, de son profil et non pas rattachée à une situation conjoncturelle, par exemple due aux échecs de ces premières tentatives de création d'activité dont on ne sait pas s'ils sont de son fait ou consécutifs à d'autres éléments indépendants de sa volonté. À l'heure de la survalorisation de la figure de l'entrepreneur comme de l'auto-entreprise, une telle analyse peut effectivement apparaître violente symboliquement, bien qu'on puisse lui reconnaître de ne pas céder à une forme d'injonction à l'entrepreneuriat tout azimuts. Surtout, malgré l'apparente rudesse de l'analyse du profil de personnalité rapportée par Pascale, celle-ci ne semble pas rejetée par la personne (« Et là la personne dit "bah je crois que vous avez raison en fait" », paragr. 48). Plus, comme l'indique Pascale, nombre de personnes, à l'issue de la restitution des tests de personnalité, s'avéraient parfaitement convaincues (« Quand les gens ils ressortent, ils disent "mais vous avez une boule de cristal ! », paragr. 28). En effet, les différents cas présentés au cours de ce chapitre, comme du précédent, témoignent tous d'une adhésion aux résultats du travail mené, faisant écho d'ailleurs aux taux élevés de satisfaction affichés par les praticiennes des CIBC rencontrées, et mesurés par le biais d'un questionnaire à l'issue du bilan. Si cette mesure peut sans doute être relativisée à l'aune du fait que le



questionnaire est passé « à chaud » et généralement rempli par la personne accompagnée dans le bureau même des praticiennes lors de la toute dernière séance, elle n'en traduit pas moins une forme de contentement. Cette satisfaction peut être saisie à l'aune du fait que le bilan place en son cœur la subjectivité individuelle. Le cas de Landry en atteste, la praticienne s'attelle systématiquement à recueillir son approbation aux différentes analyses produites (« Vous confirmez ? [...] Si vous n'êtes pas d'accord vous avez le droit de le dire », paragr. 36 à 38). À l'instar de ce qu'observe Hélène Stevens dans le cadre d'un dispositif de développement personnel, le bilan de compétences participe ainsi d'une forme d'« enchantement de la subjectivité en contexte de désenchantement social » (Stevens, 2005, p. 423). Dans les situations d'insatisfaction voire d'épuisement professionnel dans lesquelles se trouvent les personnes sollicitant le dispositif, l'attention accordée à leurs expériences professionnelles mais aussi personnelles, et à leurs motivations propres ne peut que favoriser leur adhésion. On comprend alors que la promotion d'une focale motivationnelle puisse également fonctionner comme une parade au désenchantement que seraient à même de provoquer certains résultats de tests et de questionnaires.

La combinaison entre subjectivation et typification, par le biais des tests et questionnaires, apparaît donc comme au cœur du procès de totalisation biographique caractéristique, selon nous, du travail mené en bilan de compétences, et reposant, rappelons-le, sur la production d'un tout qui « englobe le travail de production de sens, de mise en cohérence et de justification qui scelle l'appropriation personnelle d'un parcours et sa mise en forme pour soi-même et les autres » (Zimmermann, 2013, p. 54). Symptomatique de cette totalisation, la notion de profil propose de ramasser en un tout cohérent les expériences, les traits de personnalité, les intérêts, les valeurs, les motivations et les possibles professionnels et personnels des individus, parmi lesquels un tri est cependant opéré – à l'instar de l'expérience de gérant d'entreprise de Landry évincée du propos au nom du fait qu'il n'ait pas un profil « entreprenant » bien qu'ayant eu « de belles affaires ». La définition donnée ci-dessous par Florence Cottin, praticienne bilan et directrice du CIBC de Roquevans, dont Pascale a précédemment vantée les qualités de restitutions, illustre cela :

« Florence Cottin : C'est très particulier le concept de profil. C'est vrai qu'un profil, c'est un profil, il n'y a pas à tortiller. 1) c'est notre expertise de le repérer et 2) c'est tellement incroyablement absolu un profil qu'on peut faire ce qu'on veut, on peut développer son propre profil mais on ne peut pas changer de profil. Et c'est vraiment très émouvant, même au bout de 20/25 ans de métier. Ce qui est passionnant, ça c'est l'expérience du métier, c'est qu'un vrai profil, quand on investigate tout ça, il y a un vrai profil conducteur. Par exemple, on va avoir dans le savoir-être "j'ai le sens de la procédure, je suis extrêmement rigoureux,

la règle est importante" donc je fonctionne comme ça. Et de ça je fais des études de droit, je deviens assistante juridique... Un savoir-être c'est comment je fonctionne au naturel.

Enquêtrice : Pas forcément dans un environnement de travail alors ?

Florence : Bah non, évidemment pas. C'est pour ça qu'à l'origine c'était bilan de compétences professionnelles et personnelles. Ce qui est très passionnant, moi si vous me demandez si je sais ratisser la pelouse, je vous réponds que oui je sais ratisser la pelouse mais ce n'est pas mon profil tout simplement parce que c'est la pyramide de Maslow des besoins, vous connaissez ? Une fois que je suis là et que je sais ratisser la pelouse, ce que je sais admirablement faire pour de vrai, et bien au bout d'un moment je vais me dire : c'est quoi ce truc ? Il pleut machin, le salaire, le truc. Je commence à râler parce qu'il me faut ça... Donc, ce n'est pas mon profil. Mais en matière d'insertion je peux aller, et si j'en avais besoin, ratisser la pelouse. Mais le profil c'est que le moteur ce sont les intérêts, les valeurs professionnelles, les motivations. » (Entretien avec Florence Cottin, 52 ans, DESS en psychologie clinique, directrice du CIBC de Roquevans et praticienne du bilan depuis 22 ans).

Le « profil » recouvre donc les intérêts, les valeurs et les motivations professionnelles des individus, ainsi que leurs compétences, et tend à en faire un tout cohérent et durable, voire inné : si l'individu peut se former, diversifier ses expériences, développer ses compétences, il ne peut modifier son profil.

Bien qu'elle ne soit pas maniée de façon aussi affirmative par toutes les praticiennes rencontrées, l'idée d'une identité profonde, transcendant les expériences et porteuse de motivations singulières et propres à chacun.e se retrouve peu ou prou dans tous les discours et pratiques observées et transparait de remarques récurrentes du type : « partagez-moi ce que vous êtes » (Cas d'observation 2, paragr. 3) « question toute simple : qui êtes-vous ? » (Cas d'observation 4, paragr. 1), « ce sont quatre dimensions qui font ce que vous êtes » (Cas d'observation 4, paragr. 3), « Et après je vous dirai qui vous êtes ! » (Suite du Cas d'observation 5, paragr. 3), « vous n'êtes absolument pas entrepreneur » (Suite du Cas d'observation 5, paragr. 48). Plus souvent exprimé comme la recherche du « fil rouge » ou du « profil » permettant de relier les expériences que d'« identité », cette approche traduit cependant une tension entre d'une part, une logique de singularisation au cœur du principe de subjectivation des expériences et rapports de travail qui se déploie au travers des exercices de construction biographique de soi examinés dans la première partie de ce chapitre ; et d'autre part, des outils d'évaluation s'appuyant sur une typification des cas en présence ainsi que sur des représentations stéréotypées des métiers. Dès lors, cette tension favorise une lecture potentiellement essentialisante et fixiste non seulement des caractéristiques individuelles, qu'elles soient personnelles ou professionnelles, mais également des parcours professionnels, étant suggéré dans la citation qui précède qu'on ne peut durablement dévier de son profil, sous peine de voir

surgir une insatisfaction professionnelle. Ce processus d'essentialisation se lit également dans la pratique de cette autre praticienne qui a, elle, choisi d'inverser l'ordre des étapes du bilan précédemment décrit, en commençant d'abord par réaliser un questionnaire d'intérêts et de motivations servant de support ensuite à la relecture du parcours :

« Béatrice de Currière : Si tu veux j'accueille la personne etc. et je pars sur l'IRMR assez rapidement au lieu d'attendre dix séances. Donc je fais passer l'IRMR en expliquant, la typologie de Holland, je lui explique où elle se situe par rapport à la typologie. Je lui demande après d'écrire... alors par rapport à cette typologie, je reprends les intérêts, les décisions qu'elle a prises, à quel moment elle a décidé de se lancer dans son parcours etc. Et aussi le métier de ses parents, de ses frères, de ses sœurs. J'intègre tout ça en même temps. Après dans le portefeuille de compétences, il y a des documents qui permettent pour chaque type de donner des exemples de ce qu'on réalise ou de ce qu'on a réalisé dans sa vie de manière très concrète. Par exemple, type réaliste, les activités pratiques bah j'aime tricoter, j'aime faire du crochet, j'aime jardiner... Donc la personne elle remplit ça, après elle me le lit, donc ça donne un peu de sens à la typologie ou au contraire ça n'a rien à voir. Tu vois quelque fois, une personne elle ressort peu sociable alors qu'en fait elle avait participé à pas mal d'actions humanitaires etc. En fin de compte, on commence à s'interroger un peu là-dessus. Et puis je termine l'entretien de ce premier rendez-vous en montrant l'histoire de vie avec le tableau qui va de la naissance à la période actuelle, en expliquant bien les colonnes, les années, les événements marquants, tout ce qui touche à la formation, tout ce qui touche à l'emploi, les commentaires... Et donc au rendez-vous suivant, la personne revient avec son tableau rempli. Et moi je lui demande de lire son histoire, je lui dis : racontez-moi votre histoire. Et du coup la personne prend son tableau et elle raconte : je suis née telle année, mon père, ma mère... Et puis je la laisse prendre le temps qui faut. Et on discute aussi, voilà je pose des questions, mais elle raconte toute son histoire, et c'est passionnant. Voilà. Et du coup c'est là qu'il y a des liens qui se font, elle me dit « Ah mais j'ai fait un lien entre ça et ça » ou « Ah bah c'est drôle, votre père en fait il a fait la même chose, le même métier ». » (Entretien avec Béatrice de Currière, 57 ans, formation initiale – DESS en psychologie clinique, praticienne au CIBC de Roquevans)

Ici la relecture du parcours est utilisée pour confirmer ou infirmer la typologie réalisée sur la base du questionnaire d'intérêts et de motivations. Cette inversion des phases renforce d'autant le processus de totalisation biographique puisqu'elle introduit une sélection mémorielle et une interprétation des faits et expériences mises au jour et retenues procédant pas rapprochement ou distanciation vis-à-vis du type de personnalité déterminé au premier rendez-vous.

Ce faisant, cette inversion du séquençage des étapes de la phase d'investigation si elle n'est en rien prohibée, témoigne de l'appropriation par les praticiennes des outils et donne ainsi à voir des rapports et des usages différenciés à ceux-ci, largement cadrés par leur contexte d'activité mais aussi par leurs parcours propres.

### 2.3 Entre évaluation et accompagnement, la question du rapport aux outils

Si l'on reprend les segments professionnels repérés dans le chapitre 3, il apparaît que les praticiennes-psychologues (p. 304) sont celles qui utilisent le plus les tests et questionnaires, ce qui peut être directement rattaché à leur formation d'origine, la plupart de ces outils étant mis au point par des psychologues et pour certains enseignés dans les cursus de formation. Cette formation permet également aux psychologues d'être automatiquement habilitées à l'usage de ces tests et questionnaires<sup>376</sup>, ce qui en fait donc un élément de la boîte à outils de toute psychologue, fondant en partie leur identité professionnelle. De plus, la plupart des praticiennes-psychologues exercent dans des CIBC qui mettent nombre de ces outils à leur disposition, les invitant simultanément à les utiliser. Les répondantes appartenant à ce groupe tendent également à être parmi les plus jeunes tout en ayant le plus d'ancienneté dans la pratique du bilan de compétences ce qui indique que leur formation et leur socialisation professionnelle sont déterminantes dans leur rapport aux tests et questionnaires et de leur croyance en la pertinence de ceux-ci.

Celles des praticiennes désignées comme conseillères-formatrices (cf. chapitre 3, p. 305) sont quant à elles davantage formées aux sciences de l'éducation, une discipline qui s'est fait forte de mettre au point des outils relevant davantage de l'analyse de parcours (histoire de vie<sup>377</sup>, récit de vie, etc.) et de l'orientation par l'accompagnement, à l'instar de la méthode dite d'activation du développement vocationnel et personnel (ADVP)<sup>378</sup> qui repose notamment sur des principes d'auto-orientation et d'éducation au choix. Ainsi, bien que ces praticiennes recourent elles-aussi aux tests et questionnaires, notamment lorsqu'elles exercent en CIBC, elles en font davantage un support d'échange et un outil visant à nourrir la discussion sur les pistes professionnelles envisagées. Parmi ces conseillères-formatrices, toutes ne sont cependant pas formées aux sciences de l'éducation, partageant essentiellement le fait d'intervenir sur des questions d'insertion et de formation. Une part d'entre elle a alors en commun avec celles que nous distinguons sous le terme de consultant en bilan de compétences et en accompagnement professionnel (p. 307), le fait d'être souvent peu formées à la pratique du bilan de compétences et dès lors de s'en remettre davantage aux tests et questionnaires pour faire le travail,

---

<sup>376</sup> Bien que certains, notamment lorsqu'ils sont mis au point par des éditeurs de tests, requièrent une à deux journées de formation afin d'obtenir la certification en autorisant l'usage.

<sup>377</sup> Une méthode notamment développée au Canada et importée en France par Gaston Pineau (cf. encadré 10, p. 174).

<sup>378</sup> Inspirée des travaux de Carl Rogers, cette méthode est mise au point par les canadiens Denis Pelletier, Charles Bujold et Gilles Noiseux en 1974 et importée en France notamment par Geneviève Latreille (cf. Encadré 6, p. 129). Pour plus d'informations sur cette méthode, voir Aubret (2011 ; 2010)

lorsqu'elles en ont à leur disposition. De surcroît, à la différence des praticiennes-psychologues, ces autres praticiennes ont une ancienneté moindre dans la pratique, ce qui là aussi tend à renforcer une tendance à s'appuyer sur les tests, comme l'explique cette praticienne-psychologue :

« Moi et ma collègue la plus ancienne, nous sommes des cliniciennes entre autres, ce qui fait que parfois certains ont l'impression qu'on a fait passer le test alors qu'on ne l'a pas fait passer parce qu'on en a eu la réponse dans nos têtes, avec nos oreilles. Du coup, quand je rencontre certains universitaires qui disent « on n'a pas besoin du test », je veux dire oui, évidemment. Sauf qu'avant qu'on entende les résultats du test avant même de le faire passer, il faut bien avoir travaillé vingt ans. Donc les jeunes conseillers de bilan, c'est comme ça qu'ils vont apprendre ce qu'est un profil. Dans cette incertitude totale, vous vous dites c'est un art ce truc ! En fait pas du tout, c'est une pratique, mais qui demande une solide expérience sur beaucoup de champs, qui s'acquière au fur et à mesure du temps. Donc les tests, c'est extrêmement important comme garant pour un conseiller qui démarre. » (Entretien avec Florence Cottin, 52 ans, DESS en psychologie clinique, directrice du CIBC de Roquevans et praticienne du bilan depuis 22 ans).

Outre le fait qu'ils permettent d'aider les jeunes praticiennes lorsqu'elles démarrent la pratique de la prestation, notamment pour faire l'apprentissage de la notion de profil et des manières de l'appréhender, les tests et questionnaires sont perçus comme à même de faciliter l'ouverture d'éventuelles pistes professionnelles qui n'auraient pas été envisagées par les praticiennes ou par les travailleuses et travailleurs eux-mêmes. Le cas de Landry rencontré plus haut (cf. Cas d'observation 5, p. 426) illustre cet usage. Par ailleurs, quelle que soit leur discipline ou leur ancienneté, la grande majorité des praticiennes rencontrées présentent les tests et questionnaires comme des outils qui leur sont certes utiles dans l'accompagnement, mais ont aussi une fonction dite de « médiation » en cela qu'ils permettent de dire autrement et par un autre biais ce que les praticiennes ne souhaitent pas formuler directement elles-mêmes au nom d'une posture tenant à distance le conseil et l'expertise<sup>379</sup>. Cette fonction s'avèrerait ainsi particulièrement utile pour amener les travailleuses et travailleurs accompagnés à renoncer à certaines pistes et projets, grâce aux atours d'objectivité de tels outils. Le cas rapporté par Pascale Travaine d'une femme

---

<sup>379</sup> Une posture sans cesse rappelée dans les manuels dédiés comme nous l'évoquions en introduction de la première partie de ce chapitre, et ce que rappellent également Jacques Aubret et Serge Blanchard : « Dans le cadre du bilan de compétences, le conseiller n'est donc pas expert, au sens où son travail serait de produire un diagnostic externe sur la personne, mais il est expert d'une démarche de conseil portant sur l'aide apportée à une personne, pour analyser, d'une part, ses principales compétences personnelles en les situant dans des contextes et, d'autre part, les dimensions principales qui caractérisent les types d'environnements professionnels qui l'attirent, en vue de la construction de son projet professionnel. Si l'évaluation est bien au cœur du bilan, c'est une évaluation qui se préoccupe plus de processus que de résultats. » (2010, p. 28-29).

souhaitant créer son entreprise, une idée qu'elle abandonne suite à la restitution d'un test de personnalité en est un exemple.

Ainsi, les tests et questionnaires soutiennent plusieurs usages qui n'en conduisent pas moins les praticiennes à routiniser leur utilisation et à prendre appui sur leurs résultats dans l'accompagnement proposé. Cette routine se lit dans plusieurs passages des cas précédemment présentés, à l'instar de Nadège qui déclare en riant « je suis comme le médecin, je fais des prescriptions » (Cas d'observation 3, paragr. 10), d'Amin qui fait faire à son client l'exercice des sphères de vie même s'il trouve qu'il est déjà assez « équilibré » (Cas d'observation 4), de Pascale qui propose à Landry de réaliser deux tests de motivations et de personnalité bien qu'elle pense qu'il se connaît déjà bien (Cas d'observation 5). C'est aussi ce que donne à voir cette praticienne indiquant avoir recours à un test d'aptitudes même s'il n'y en a pas besoin :

Enquêtrice : Tu utilises souvent les mêmes tests ?

Marine Grimault : Oui, oui. Après en fonction de ce pourquoi la personne vient, tu n'utilises pas toute ta palette de tests. Là, elle, elle a bac, elle a déjà été acceptée en formation donc il ne va pas y avoir de test d'entrée sur les formations qu'elle vise etc. Donc la partie aptitudes est moins nécessaire. Là je crois que je lui ai fait passer un seul test d'aptitudes voilà pour voir le niveau mais sans plus alors que par contre comme elle paumée c'est beaucoup plus les questionnaires d'intérêt qui étaient pertinents et puis voir un petit peu la personnalité aussi. Je lui ai fait passer le Perf' en termes de comportement. (Entretien avec Marine Grimault, 30 ans, Master de psychologie du travail en formation initiale, praticienne au CIBC de Chavagne)

Cet extrait montre ainsi que si le nombre et le type de tests et questionnaires peut varier, en fonction notamment des besoins identifiés par la praticienne, c'est seulement à la marge.

Par ailleurs, bien que le recours et l'usage des tests et questionnaires puisse fluctuer selon les sous-mondes professionnels dans lesquels s'inscrivent les praticiennes, l'analyse ayant permis de mettre en exergue ces sous-mondes s'appuie également sur la prise en compte des types d'organismes au sein desquelles elles exercent. En effet, l'analyse factorielle réalisée (cf. Figure 3, p. 299) montre que le recours aux tests et questionnaires est un élément distinguant notamment les CIBC des autres types d'organismes, et tout particulièrement de l'exercice de la prestation sous statut indépendant et assimilé. Ainsi, plusieurs praticiennes indépendantes affichent une prise de distance vis-à-vis de ces outils, se distinguant régulièrement des organismes qu'elles décrivent comme des « usines à tests » par opposition à leur pratique qui serait davantage fondée sur l'accompagnement personnalisé :

« Dominique Bellorger : Alors ceux qui cherchent un emploi, il ne viennent pas en bilan ou alors ils ne viennent pas avec moi. Ils vont faire des tests, ils vont dans des cabinets où

ils vont faire des séries de tests, des trucs comme ça. Ça se voit assez vite hein, il y a quand même ce truc du rendez-vous préliminaire, il est quand même vraiment très important.

Enquêtrice : Pourquoi ?

Dominique : Parce qu'ils ne sont pas dans la démarche de réfléchir. Ou alors il faut qu'ils aillent faire... oui des tests, une batterie de tests comme ça se fait à certains endroits et puis voilà, même sur internet hein, ça coûte moins cher... » (Entretien avec Dominique Bellorger, 60 ans, formation initiale en psychologie clinique et de psychologie du travail, praticienne consultante depuis 23 ans).

« Chantal Couteaux : Je me rappellerai toujours ce monsieur, il est venu me voir, il avait déjà fait un bilan de compétences et il m'avait tout apporté, notamment les quinze tests qu'il avait passés ! Il me dit : "bah c'est bien mais qu'est-ce que je vais faire de tout ça ? " [rit] Il n'avait pas de projet. Il avait passé des tests. Mais le bilan de compétences ce n'est pas ça. Enquêtrice : La partie test n'est pas cruciale alors dans le bilan pour vous ?

Chantal : Ah non mais pas du tout ! Moi je fais le MBTI [i.e. test de personnalité] mais pendant des années je ne faisais pas passer de tests. On peut tout à fait faire un bilan sans passer de tests. Après les gens ils aiment bien voilà parce qu'il y a le côté ludique du truc mais ce n'est pas le plus important, vraiment hein. Par contre, on voudrait... Oui vous avez aujourd'hui sur le marché des cabinets qui s'installent avec ça en disant : "nous on a tous les outils machin et tout". Ouais bah tous les outils, si vous n'avez pas aussi le consultant qui va vous aider à repérer, ça ne sert à rien. Ça ne sert à rien ! Et puis tout ça a un coût hein ! Attendez les éditeurs et tout ils ne font pas ça gratuitement. Donc tout ça a un coût, ça prend beaucoup de temps. Moi je préfère investir du temps en face-à-face avec les gens, ce n'est pas du temps où je les mets dans une salle en train de faire des tests hein. C'est que du face-à-face. C'est vrai que c'est fatigant... [rit] » (Entretien avec Chantal Couteaux, 57 ans, diplômée d'Institut d'études politiques option histoire, praticienne indépendante depuis 25 ans)

Dans ces deux extraits, les praticiennes marquent leurs différences vis-à-vis d'organismes ayant selon elles massivement recours aux tests, ce qui ne relèverait pas des « bonnes pratiques » en la matière, soit que le public ne serait pas confronté à des questions propres au bilan, comme l'indique la première, soit que le recours aux tests conduirait à évacuer tout travail sur le projet, selon la deuxième. Surtout, ce qui transparait ici, c'est que par-delà les bonnes pratiques, c'est la question du coût de tels outils qui s'avère problématique, tout particulièrement en situation d'indépendance, le flux du public ne permettant guère d'en rentabiliser le coût. Il n'en demeure pas moins qu'aucune des praticiennes rencontrées n'a déclaré n'utiliser aucun test et questionnaire au moment de l'enquête. En effet, toutes utilisent au moins un outil d'évaluation des motivations et/ou de la personnalité, que celui-ci soit « bricolé », photocopié (ce que permet notamment le questionnaire des valeurs professionnelles puisque se présentant sous format papier) ou fasse l'objet d'un abonnement, parfois partagé avec d'autres praticiennes indépendantes. Ceci confirme la prégnance des tests de motivation et de personnalité, ainsi que

le fait que les tests d'aptitudes soient un élément distinctif notamment entre les CIBC et les praticiennes-psychologues, et les autres types d'organismes ou de praticiennes.

Cette diffusion des tests, y compris auprès de praticiennes indépendantes valorisant le « face-à-face » s'explique notamment, comme l'indique Chantal Couteaux, en raison de leur « côté ludique » qui séduit nombre de travailleurs et travailleuses en demande de bilan.

Ces tests et questionnaires apparaissent ainsi à la fois comme supports d'expertise ou de distinction, outils d'analyse et d'accompagnement, argument commercial mais aussi variable financière. Cette question financière varie d'ailleurs selon le type d'organisme : *a contrario* de la considération selon laquelle ne pas avoir recours aux tests est plus rentable pour les indépendantes, les centres de plus grande taille, à l'instar des CIBC, les utilisent pour faire des économies. Coûteux – mais moins que le « temps conseiller » selon le mot de la co-directrice du CIBC de Chavagne –, ils permettent de réaliser des économies d'échelle rapides, pour peu qu'ils soient réalisés dans des centres où se réalisent un grand nombre de bilans et que les professionnelles soient habilitées ou diplômées pour les analyser et les restituer<sup>380</sup>. L'usage des tests s'inscrit aussi pleinement dans des considérations économiques : évaluer nécessite moins de temps qu'accompagner donc les tests sont aussi vus comme une manière de gagner du temps. C'est ce que donne à voir l'extrait d'une réunion d'équipe au CIBC de Chavagne, au cours de laquelle est discutée le format du « bilan modulaire », une prestation expérimentée l'année où nous réalisons notre enquête par observation, avec l'idée notamment d'examiner la possibilité de rénover le bilan de compétences (sous l'effet de la création du Conseil en évolution professionnelle) en le transformant en une prestation sous forme de modules choisis en fonction du cas en présence.

« Sylvie Lepas, co-directrice, explique l'organisation et le déroulé du bilan modulaire. Celui-ci est, pour le temps de l'expérimentation, prescrite par un conseiller du FONGECIF qui, avec le client, opère un premier choix des séquences pédagogiques (ou modules) qui composeront le bilan. Un débat s'engage alors sur le module d'évaluation. Il a été prévu que celui-ci dure 3 heures alors que la prestation doit durer entre 10 et 14 heures maximum. De surcroît, aucun temps de restitution des résultats n'est prévu, ce que font remarquer plusieurs praticiennes. Nadège propose de faire plutôt 2 heures d'évaluation et 1 heure d'entretien de restitution. Edda et Alain disent que c'est aussi une question d'argent, d'autant que quand les tests sont réalisés en collectif, cela fait des économies. Alain ajoute : « c'est inenvisageable sur des prestations courtes d'avoir des temps individuels longs ». Marine ironise : « On parle deux fois plus vite quoi ! ». Elle explique qu'avec ce fonctionnement modulaire et la restriction de l'entretien individuel, il y a le risque que la praticienne « manque d'éléments pour faire aboutir la prestation ». Plusieurs praticiennes chuchotent :

---

<sup>380</sup> Mécaniquement, en regard précisément de ce coût des tests et des diplômes requis pour les analyser, les conseillers-bilans indépendants déclarent en faire un moindre usage.



« c'est du bricolage ! », « c'est n'importe quoi ! ». Alain précise qu'« il faudra affiner à la marge en fonction des prescriptions ». Line, assise à côté de moi, souffle d'agacement et lâche : « bah oui faudra affiner ! Mais on a le droit de réfléchir même si on est en expérimentation ». Une autre praticienne demande alors si « on ne peut pas quand même retravailler le truc avant les prescriptions ». La co-directrice explique alors : « Le FONGECIF nous a laissé la liberté d'aménager le temps ainsi que les modalités. Ça peut être à distance ». Line acquiesce : « oui, on peut peut-être jouer là-dessus, et faire les tests à distance et prendre 30 minutes de restitution. Jewed précise alors que « légalement on ne peut pas faire un test sans le restituer. ». La discussion s'engage sur l'aspect financier.

Edda : « À 58€ de l'heure, on ne peut pas faire beaucoup d'individuel. Pour moi, il faut faire le calcul et dire : pour ne pas perdre d'argent il ne faut pas faire plus de X % de face-à-face.

Sylvie : Le calcul il est fait. Pour l'instant il faut respecter le truc.

Edda : Je peux prédire une chose c'est que personne ne le respectera : on ne peut pas les envoyer sur 3 heures d'évaluation puis sur l'atelier documentaire sans faire de restitution. Le consultant doit préparer l'atelier.

Sylvie : Dans ce cas il faut le prévoir dès maintenant dans les séquences.

Alain : On a un ensemble de contraintes et il faut dégager des économies d'échelles. D'autant qu'il y a ce temps de primo-info qui n'est pas payé et que je n'avais pas compté.

Jewed : Là c'est notre expertise de l'accompagnement qui est remise en cause.

Edda : Oui, je suis d'accord.

Une praticienne à ma droite demande à voix basse si ça ne biaise pas les tests que de les faire chez soi. Line répond que non, « si tu donnes seulement les questionnaires et pas les tests chronométrés ». Un praticien parle de l'expérience de sa femme qui a fait une sorte de bilan de compétences avec Pôle emploi où elle a du faire des tests chez elle et n'en a eu aucun retour après, « seulement les résumés de la machine ». Alain réagit : « c'est ravageur et c'est *borderline* sur l'aspect qualitatif de la prestation. C'est une dénégation du travail d'accompagnement ». Un conseiller enchaîne : « Oui et il faut qu'on s'interroge parce que c'est ce type de prestation qui nous prennent notre boulot. » (Extrait du journal de terrain, réunion d'équipe, CIBC de Chavagne)

Ce moment de tension autour de l'expérimentation du « bilan modulaire » donne à voir les contraintes financières dans lesquelles sont prises les organismes de bilan et les praticiennes. Ces contraintes financières rejaillissent directement sur les pratiques, mettant en question notamment le travail d'accompagnement des professionnelles. Des arguments d'ordres financiers, pratiques, légaux et moraux s'affrontent. Surtout, cet extrait montre combien les méthodes et outils s'avèrent être des variables d'ajustement par-delà les conceptions des « bonnes pratiques » défendues par les praticiennes qui s'accordent autour de la nécessité de restituer les tests. En effet, ces échanges mettent en exergue le fait que les tests et questionnaires sont conçus comme un support d'échange et d'orientation et non comme une fin en soi. Toutes s'accordent d'ailleurs pour dénoncer un usage des tests qui serait déconnecté d'une démarche d'accompagnement et sur les effets « [ravageurs] » de cela, on le comprend, sur les personnes

accompagnées mais aussi sur les praticiennes et les organismes prestataires de bilan de compétences qui défendent une certaine qualité, à leur sens, de la prestation.

Ces différents extraits montrent combien la méthodologie du bilan de compétences s'avère cadrée et contrainte par le contexte d'activité. Les praticiennes indépendantes comme celles travaillant au sein de CIBC sont unanimes pour condamner un usage des tests coupé de toute démarche d'accompagnement ce qui met en exergue le fait que la croyance en la pertinence de tels outils et en leurs résultats est au moins en partie façonnée par le dispositif lui-même : la typification apparaît alors aussi comme un moyen utile pour gagner du temps – et de l'argent – sur le processus d'orientation, quitte à susciter l'essentialisation et la réification que favorisent de tels outils, d'autant quand ils sont utilisés non comme moyen mais comme fin propre. Dès lors, l'activité des praticiennes est prise en tension entre la valorisation du libre-choix, consacrée par le modèle actif d'orientation professionnelle, et les possibilités concrètes d'émergence de tels choix dans le cadre d'un dispositif limitant les modalités d'analyse et de construction des qualités et des projets professionnels.

## Conclusion

De l'identification du fil rouge des parcours individuels à la mise au jour de profils, en passant par l'injonction à l'équilibre des sphères de vie ou encore par la nécessité d'exploiter ses aptitudes, les différents exercices réalisés en bilan apparaissent alors comme une panoplie de capteurs visant à faire émerger un faisceau d'indices concordant sur l'identité professionnelle et personnelle de l'individu, étant entendu que celles-ci ne font qu'un. La construction biographisée d'un individu-sujet total peut alors être lue comme une forme d'assujettissement puisque sauf cas exceptionnel, à l'instar de celui de Landry, le dispositif sociotechnique du bilan et ses usages favorisent une subjectivation du rapport au travail portant aux nues l'engagement de soi en toute chose. Ce alors même que, nous l'avons vu, les praticiennes se représentent le dispositif dont elles assurent la mise en pratique comme un outil de restitution de capacités de choix aux individus, voire de promotion d'un droit à l'épanouissement, en cohérence d'ailleurs avec la manière dont il est conçu et promu dans les travaux de psychologie de l'orientation :

« Les notions de "soi", d'"image de soi", d'"estime de soi", de "conscience de soi" sont centrales dans le bilan de compétences défini très justement par Lemoine (1998) comme un travail d'"auto-emprise", c'est-à-dire comme une riposte personnelle aux phénomènes d'emprise que représente l'ensemble des déterminations sociales qui pèsent sur soi » (Guichard & Huteau, 2007, p. 53).

En cohérence avec cette définition, les praticiennes œuvrent effectivement à susciter cette « auto-emprise ». Pourtant, nous l'avons vu, le travail mené est loin d'être exempt de « déterminations sociales » dont il s'agirait d'aider la personne à se libérer. En effet, dans la définition du profil que propose Florence (p. 456), celle-ci met en avant le fait qu'« en matière d'insertion » on peut effectivement aller contre son profil, au nom d'une nécessité d'emploi, un désajustement entre l'emploi occupé et le profil naîtra forcément selon elle. Ainsi, la dissonance entre profil et métier finirait par s'exprimer au travers d'un registre de la plainte vis-à-vis des conditions de travail et du salaire. Est-ce à dire que seule la discordance entre profil individuel et emploi occupé motiverait les demandes, individuelles comme collectives, d'augmentation de salaire et d'amélioration des conditions de travail et d'emploi ? Par-delà la vision extrêmement essentialisante ici portée, on comprend également qu'il y aurait donc des profils de « râtisseurs de pelouse ». La référence qu'elle fait à la pyramide de Maslow ancre clairement cette approche dans les théories de la motivation. Bien que toutes les praticiennes rencontrées ne soient pas familières de cette théorie, il n'empêche que la vulgate motivationnelle précédemment décrite s'est amplement diffusée dans les pratiques d'accompagnement et tout particulièrement dans le bilan de compétences qui appuie la promotion de celle-ci non seulement sur la biographisation des parcours mais aussi sur l'évaluation, lui conférant par contre-coup une forme d'objectivité et une portée prédictive.

Ainsi, la production d'une totalisation biographique ici mise au jour, conduit non seulement à réifier des traits de personnalité et des qualités personnelles et professionnelles mais également à renforcer une certaine structuration sociale des métiers et des compétences, sans guère de considération pour le caractère socialement construit des profils comme des représentations des métiers rattachés à ces profils. Il s'agit donc désormais de porter l'attention précisément sur la manière dont le bilan de compétences participe à la construction sociale des compétences et des orientations.

## Chapitre 6 – Révéler des compétences, construire des projets et sécuriser des parcours.

Nous avons vu dans les deux premiers chapitres de cette partie que de manière cohérente avec l'intitulé même du bilan de compétences, le fait de faire un point sur son parcours et ses compétences constitue un objectif et une attente massivement plébiscitées par les praticiennes du dispositif comme par les personnes qui y recourent. Cette finalité devance d'ailleurs l'objectif de définition de projet professionnel auprès de ces dernières mais aussi des praticiennes les plus jeunes dans l'exercice de la prestation. Si le projet professionnel apparaît comme l'objectif principal du bilan selon la loi le fondant et qu'il demeure une finalité centrale dans les discours des praticiennes, la connaissance de soi et la relecture rétrospective de ses expériences apparaissent comme un préalable nécessaire et incontournable à toute projection professionnelle. Ainsi, et parce qu'il se tient hors des lieux et temps de travail, le bilan de compétences participe bien de cette institutionnalisation d'une gestion externalisée des parcours professionnels et du travail en dehors de l'entreprise repérée par Sylvie Monchatre (2007). Or, ce n'est pas seulement sur les parcours que le bilan propose de travailler, mais aussi sur les compétences associées à ce parcours ce qui ne va pas sans poser question quant à la manière dont sont travaillées ces dernières.

La doctrine de la compétence énoncée à l'origine par le CNPF, puis le MEDEF, institue en effet une responsabilité des travailleurs et travailleuses vis-à-vis de leurs compétences tout en indiquant que c'est dans l'action – de travail mais aussi hors-travail –, qu'elles se développent et qu'il appartient à l'entreprise de les reconnaître et de les valoriser à des fins de mobilité interne mais aussi – et surtout ? – externe<sup>381</sup>. Or, comme le note Jean-Daniel Reynaud, la base de l'échange proposé par cette doctrine repose d'un côté sur l'engagement des salarié.es en termes de performance, de l'autre sur l'entretien et la reconnaissance de leur « employabilité »<sup>382</sup> par l'employeur. Ainsi, « le salarié s'engage à maintenir sa compétence,

---

<sup>381</sup> « La compétence professionnelle est observable en situation de travail. Mais sa portée doit dépasser le cadre de l'entreprise : "La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expérience et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer et, en lien avec les institutions, branches, système éducatif d'une part et les salariés d'autre part, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer." », extrait de la synthèse des travaux des journées internationales de Deauville publiée par le MEDEF en 1998 et cité par Jean-Daniel Reynaud (2001, p. 9).

<sup>382</sup> Pour une analyse des usages et enjeux de cette notion, voir notamment Gazier (1990) et Tiffon et al. (2017).

mais l'entreprise s'engage aussi à l'y aider, à lui en donner les moyens » (Reynaud, 2001, p. 13). Or, « il n'est pas absolument sûr que cette association pour le meilleur et pour le pire soit toujours pour le meilleur. Le pire n'est pas toujours sûr, mais le pire est beaucoup plus évident » (*ibid.*). De fait, les travailleurs et travailleuses rencontrés en bilan font état d'un déficit de reconnaissance de leurs compétences, voire d'un déni complet de celles-ci justifiant précisément de solliciter un dispositif proposant d'en faire le bilan. Il semble alors que la promesse de valorisation de l'investissement subjectif au travail et des compétences développées dans l'activité soit finalement déléguée – volontairement ou non<sup>383</sup> – aux travailleuses et travailleurs eux-mêmes et à des dispositifs comme le bilan de compétences, à distance *a priori* de l'idée selon laquelle la compétence se vérifierait dans l'action et qu'il appartiendrait à la seule entreprise de la reconnaître. Une tension se fait alors jour entre deux modalités d'appréhension des compétences : l'une à usage interne s'exprimant en termes de reconnaissance, l'autre externe, renvoyant alors à des enjeux d'employabilité. Dès lors, nous souhaitons analyser de plus près ce que le bilan de compétences fait précisément aux parcours et aux compétences : de quelle manière contribue-t-il à valoriser ceux-ci ? Et comment est articulé le travail sur le parcours et sur les compétences ? Est-ce que ce travail permet *in fine* de favoriser la mobilité professionnelle et/ou la sécurisation des parcours individuels ? Et, enfin, que deviennent les attentes de changement exprimées par les travailleurs et travailleuses sollicitant le dispositif et dont nous avons vu qu'elles tendent d'entrée de jeu à être modérées ? Mais modérer ne veut pas dire annihiler.

Dès lors, il s'agit de regarder plus précisément la manière dont sont fabriquées les compétences comme qualités valorisables et valorisées, mais aussi, par suite, la construction de projets professionnels s'appuyant, ou non, sur ces compétences. Concomitamment, se pose la question de la mise en relation des compétences et projets avec le marché du travail, donnant à voir un glissement de la vision psychotechnique de l'orientation, porteuse d'un adéquationnisme entre aptitudes et postes vers une vision plus psychologisante insistant davantage sur le sentiment de compétence – ou d'incompétence – propre au modèle actif. Cette dernière est soutenue, entre

---

<sup>383</sup> Nous ne disposons pas du matériau nécessaire pour en juger n'ayant pas porté le regard sur les pratiques de gestion des compétences en entreprise. Cependant, plusieurs travaux tendent à montrer que cette gestion est en effet amplement déléguée aux travailleurs et travailleuses elles-mêmes, par le biais des politiques de gestion des ressources humaines (Monchatre, 2002, 2007a), bien que ceci varie notablement d'une entreprise à l'autre en fonction notamment de sa politique de formation (Zimmermann, 2011). Les recruteurs (Marchal, 2015) relaient eux-mêmes, par divers canaux (Larquier & Rieucan, 2010 ; Marchal-Pillu et al., 2018), cette injonction responsabilisante à l'investissement subjectif et à la mise en forme de ses compétences.

autres, par tout le travail biographique et motivationnel analysé dans le chapitre précédent, mais aussi, par un traitement des compétences axé sur la singularisation et la valorisation de soi.

En effet, dans les pages qui précèdent, nous avons vu que les praticiennes de bilan de compétences, grâce à un dispositif sociotechnique combinant accompagnement et évaluation, participent à un processus de reconstruction et de totalisation biographiques subjectivant mais aussi potentiellement réifiant socialement, en cela que ce processus tend à figer et à décontextualiser – vis-à-vis du travail et de son marché – les caractéristiques et qualités professionnelles saisies sous le seul angle individuel. Ce processus est d'ailleurs nettement renforcé par le contexte d'activité, la formation et la socialisation propres des praticiennes, et la configuration économique de quasi-marché dans laquelle est pris le dispositif, suscitant un accroissement et une routinisation du recours aux outils de typification.

En effet, les pratiques de bilan telles que nous les avons observées et recueillies en entretiens conduisent à tout un travail de recensement, de (re)mise en forme et en valeur non seulement de soi et de son parcours mais aussi des qualités des travailleuses et travailleurs visant d'une part leur développement personnel à des fins de reconnaissance de soi et de remotivation (valorisation symbolique) ; et d'autre part, leur développement professionnel dans l'objectif cette fois de permettre aux travailleurs et travailleuses de motiver leurs projet ou leurs candidature, de faire valoir leur employabilité auprès d'employeur.ses, de recruteur.ses ou de financeur.ses (valorisation économique au sens d'attribution de valeur d'usage). Nous souhaitons montrer ici que ces principes de valorisation et de motivation, qui sont au cœur du travail sur les compétences, participent d'une fabrication de celles-ci, comme des projets professionnels, largement subjectivée et déconnectée de l'expérience du travail, notamment dans sa dimension socialisatrice et collective. Ceci alimente une centration sur la dimension symbolique de la mise en valeur des compétences, à des fins de remotivation individuelle, jetant un voile sur la dimension sociale des qualités comme des expériences dont elles sont issues. C'est ce que nous verrons dans un premier temps. Dans un deuxième temps, nous analyserons la manière dont les praticiennes se saisissent des questions de formation et d'emploi comme supports au développement et à la valorisation des compétences ainsi qu'à la formulation de projets professionnels, lesquels s'avèrent pensés en vue de concilier deux types de motivation – en termes de moyens et de fins. Nous verrons notamment, qu'à distance de pratiques d'insertion ou de placement – ou du moins des représentations qu'elles en ont –, les praticiennes de bilan de compétences contribuent à construire des parcours professionnels faits d'étapes et de projets dont le fil conducteur demeure la motivation moins comme mise en scène de soi sur le marché

du travail mais bien comme support à la construction d'un rapport au travail expressif et source de satisfaction. Cependant, en faisant des compétences acquises l'un des deux éléments centraux de la construction de projets – à côté de la motivation – l'orientation telle que menée en bilan de compétences favorise une certaine restriction de l'horizon des possibles. Simultanément, elle fonctionne comme un vecteur de diffusion de l'idée selon laquelle les problématiques d'emploi et de travail peuvent être résolues par la motivation individuelle à se former, chercher un emploi, créer son activité, ou à accepter polyvalence, contrat atypique, mobilité géographique, baisse de salaire et régression statutaire pour peu que les motivations de l'individu soient ailleurs, et ce malgré l'objectif de promotion sociale affiché initialement.

## 1 Acquérir une compétence de valorisation des compétences. Entre logique symbolique et économique

Le premier temps de ce dernier chapitre vise à analyser les formes et modalités du traitement des compétences dans le cadre d'un modèle actif d'orientation professionnelle plaçant en son cœur un principe d'activation préventive. Nous montrerons que l'originalité de ce modèle repose centralement sur tout un travail de stimulation de la confiance en soi visant à (re)mettre l'individu en forme pour qu'il soit en capacité de valoriser ses qualités professionnelles tout à la fois symboliquement et économiquement. Par la suite, nous étudierons l'un des autres outils centraux du dispositif sociotechnique des praticiennes de bilan, le portefeuille de compétences. Proposant une forme alternative de recensement et de valorisation des qualités professionnelles vis-à-vis d'autres instruments que sont le *curriculum vitae*, le diplôme ou la qualification, le portefeuille de compétences est également porteur d'un principe de démocratisation en cela qu'il est pensé et utilisé pour permettre à tout un chacun de faire valoir des qualités invisibilisées par ces autres instruments. De la mise en valeur de ces qualités dépendrait alors la capacité des travailleuses et travailleurs à se mouvoir sur le marché du travail et à évoluer professionnellement. Toutefois, cet instrument n'en est pas moins confronté à des limites similaires aux outils desquels il se distingue, tempérant les vertus attendues de la valorisation de qualités alternatives qu'il ambitionne de soutenir.

## 1.1 Reprendre confiance en soi, un préalable à la (re)mise en forme de soi et de ses compétences

Le récit de vie et d'expériences et l'analyse des valeurs, des intérêts, des motivations et de la personnalité des travailleurs et travailleuses sollicitant un bilan, s'avèrent être au fondement de la démarche biographique. Les deux répertoires méthodologiques sur lesquels s'appuie un tel travail soutiennent la fabrication d'un parcours et d'un profil tout à la fois singuliers, cohérents et débarrassés de leurs aspérités, qui se veulent valorisés aux yeux de la personne elle-même mais aussi valorisables en contexte de travail ou de recherche d'emploi. Pour cela, après avoir travaillé sur le parcours et le profil de personnalité et de motivation de l'individu, il s'agit de traiter des compétences toujours dans cette logique de « toilette » à des fins de reconnaissance pour soi mais aussi pour autrui :

« Notre *leitmotiv* c'est vraiment [d'être] révélateur de compétences. Ce n'est pas pour rien. Je ne sais pas si tu as déjà vu comment on prend une ancienne photo pour qu'elle soit révélée dans différents bacs. Tu as le premier bac qui va sortir un peu l'image, ensuite [on va] la nettoyer, et dans le dernier bac elle va vraiment se révéler. Et bien c'est un peu ce travail là qu'on engage dans le cadre du bilan : on révèle des compétences pour qu'elles soient vraiment au grand jour. Et ça c'est important ! » (Entretien avec Nadège Fernet, 47 ans, juriste de formation, ancienne RH reconvertie *via* un master en psychologie du travail, praticienne bilan au CIBC de Chavagne)

« Révéler » des compétences suppose alors non seulement de les identifier mais également de les « nettoyer » comme l'exprime cette praticienne, afin qu'elles apparaissent « au grand jour » et donc qu'elles soient mises en valeur. Cette mise en valeur est d'abord symbolique puisqu'elle suppose, avant de pouvoir être valorisées auprès d'un.e employeur.se ou d'un.e recruteur.se en des termes plus matériels et économiques, d'être reconnues par la personne elle-même. Cette opération est non seulement conçue comme une étape de ce processus de « révélation » des dites compétences mais également comme une phase nécessaire du travail motivationnel engagé en bilan. En effet, il relève aussi de la reprise de confiance en soi et en ses capacités, condition *sine qua non* pour que les travailleurs et travailleuses soient à même ensuite de faire valoir leurs compétences singulières dans un contexte professionnel.

Cette étape paraît d'autant plus nécessaire que, comme l'indiquent nombre de praticiennes de bilan, la plupart des travailleuses et travailleurs sollicitant un bilan se sentent dévalorisés dans leur compétence ou considèrent que leur activité ne requiert aucune compétence spécifique. Ce sentiment d'incompétence s'avère d'ailleurs amplement partagé, par-delà le genre, la qualification ou la position sociale et professionnelle des travailleuses et travailleurs en bilan.



Il n'est en effet pas réservé aux personnes faiblement diplômées et occupant un métier relativement déqualifié mais relève bien davantage de l'organisation propre du travail et notamment des relations avec sa hiérarchie, ce qu'accroît sans aucun doute l'individualisation des carrières et la promotion de l'engagement subjectif au travail. C'est ce qu'illustre le cas rapporté par une praticienne, cas présenté comme celui d'« une ingénieure qui bosse à Airbus, qui a fabriqué des sonars pour les sous-marins, qui embarquait dans les sous-marins, la seule femme à bord, pour vérifier, tester les sonars ». Celle-ci entame un bilan de compétences dans l'objectif de se réorienter face à la mise en doute de ses compétences dans son emploi, sous l'effet d'un changement de management :

« Il y a beaucoup de ré-assurance de l'estime de soi que les gens viennent chercher là, dont moi je n'avais pas forcément besoin quand j'ai quitté mes postes. J'avais l'estime de moi, de mes compétences... Tu vois ? Même des fois j'accompagne des gens comme ma nana d'Airbus qui est brillantissime et je me dis : mais pourquoi elle est là ? Mais ça veut bien dire qu'elle est paumée ! Enfin elle n'est pas paumée dans ce qu'elle a à faire, elle gère une équipe de quatre-vingts bonhommes mais elle est paumée dans son positionnement par rapport à son hiérarchique. Elle n'est pas bien. Elle n'identifie pas vraiment pourquoi donc effectivement elle commence quand même à douter de ses compétences alors qu'elle est brillantissime ! Et en fait, c'est son hiérarchique en l'occurrence qui a changé, qui veut tout maîtriser et qui lui pique sa place. Et comme elle est... pas introvertie mais elle ne se met pas sur le devant de la scène, elle n'est pas dans la prise de pouvoir et du coup elle le laisse faire et elle n'arrive plus à gérer sa place à elle alors qu'elle bossait en responsabilités. Là, elle le laisse faire et elle ne se sent plus légitime. Elle dit : "je suis nulle, dans ma gestion d'équipe, je ne sais pas faire ou il doit estimer que je ne fais pas bien mon boulot donc il prend ma place". Alors que non ! Lui il a besoin de tout maîtriser, il est hyper présent et du coup elle, elle se met en retrait. » (Entretien avec Pascale Travaine, 49 ans, formation initiale en administration économique et sociale, ancienne responsable RH puis institutrice, praticienne bilan depuis trois ans, titulaire d'un DU en accompagnement professionnel).

Ce cas atteste du fait que loin d'être un opérateur de développement et de reconnaissance des compétences, le travail peut aussi, à l'inverse, susciter un sentiment d'incompétence lorsque « sa place » est remise en question non seulement par son manager mais aussi par l'organisation propre du travail. Or, face à cette situation, cette ingénieure est ici renvoyée à elle-même et au fait qu'elle « ne se [mette] pas en avant, [qu']elle ne [soit] pas dans la prise de pouvoir », des compétences qui sont justement attendues des cadres (Salman, 2013). Ainsi, face à la remise en cause de sa « place », cette travailleuse « ne se sent plus légitime », quand bien même, selon Pascale, elle serait « brillantissime » et ferait son travail (« elle n'est pas paumée dans ce qu'elle a à faire, elle gère une équipe de quatre-vingts bonhommes »). Il s'agit là d'un des effets de la doctrine de la compétence. En effet, si celle-ci, loin s'en faut, n'a pas fait disparaître le modèle de la qualification (cf. chapitre 2), elle a bien favorisé la diffusion d'une appréhension

subjective et individualisante du travail suscitant une surexposition de soi potentiellement source de dévalorisation de ses compétences comme de soi lorsqu'on n'arrive plus à faire son travail et/ou à tenir sa « place ». Pour faire face, cette ingénieure entame alors une démarche de bilan de compétences, renforçant cette gestion individualisée et subjectivée du travail, mais qui apparaît seule à même de permettre une reconnaissance de ses compétences qu'elle ne parvient plus à obtenir au travail. Dès lors, le bilan apparaît bien comme un outil de « [rééducation] à valoriser » ses compétences et par-là, soi-même, afin de faire face à des situations d'épuisement voire de souffrance au travail, comme l'explique également Pascale :

« Dans le bilan, il y a une réalité sur les travailleurs handicapés, les mecs qui sortent de *burn out*, de harcèlement au travail, enfin de situations de souffrance au travail. Et alors moi je trouve que c'est là où j'ai le plus de résultats : la personne qui arrive plus bas que terre et avec qui tu travailles sur les compétences. La partie connaissance de soi y contribue, mais de reposer ce qu'elles savent faire, l'effet que ça fait ! En plus, ça me surprend doublement qu'au départ, quand je ne connaissais pas trop le bilan, je remettais en cause le travail sur les compétences du bilan de compétences. Je ne voyais pas bien l'utilité du truc. Et en fait c'est phénoménal ! [...] C'est vrai qu'il y a une difficulté de l'exprimer tu vois donc je les réédudques à valoriser. » (Entretien avec Pascale Travaine, 49 ans, formation initiale en administration économique et sociale, ancienne responsable RH puis institutrice, praticienne bilan depuis trois ans, titulaire d'un DU en accompagnement professionnel).

Comme l'indique cette praticienne, si travailler la « connaissance de soi » est effectivement un moyen de revaloriser les travailleurs et travailleuses rencontrant des problèmes notamment liés au contexte d'exercice du travail, elle ne se suffit pas à elle-même, d'où l'intérêt de ce travail sur les compétences. Ce faisant, tout en proposant de « réédudquer à valoriser » ses compétences et ses capacités, le bilan participe d'une logique que l'on retrouve au cœur de la doctrine de la compétence soit la promotion d'une responsabilité individuelle en matière de développement professionnel.

Pour cela, le travail mené en bilan repose d'abord sur une logique de revalorisation symbolique et pour soi de ses compétences, dont l'un des premiers effets recherché est la reprise de confiance en soi qui, si elle n'est jamais mentionnée dans les textes cadrant juridiquement le bilan de compétences, tend cependant à en être un des principaux résultats, comme l'indique une enquête menée par la DARES :

« Chez presque tous les bénéficiaires interrogés, le bilan a un effet positif immédiat sur le bien-être. Les demandeurs d'emploi comme les salariés s'expriment de manière plus audible, se tiennent plus droit, parlent d'avenir. La prise en charge individuelle pendant le bilan permet visiblement aux individus, en situation sociale difficile, de reprendre

confiance en eux et cela, quel que soit leur degré de satisfaction vis-à-vis de la prestation » (Gosseume & Hardy-Dubernet, 2005, p. 3).

De fait, le Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle (COPANEF) en charge des réflexions sur la rénovation du bilan de compétences suite à la réforme de la formation professionnelle de 2013, a lui-même acté qu'« en plus des objectifs initiaux du bilan de compétences (tels que définis par la réglementation), les besoins actuels constatés amènent à catégoriser les attendus du bilan de compétences et à définir [des] objectifs complémentaires » parmi lesquels des objectifs dits « psychologiques » ainsi définis :

« Le bilan de compétences doit permettre de renforcer la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle qui constituent des éléments moteurs de la motivation de la personne dans la mise en œuvre de son projet » (COPANEF, 2015, p. 15-16).

Cette fonction de reprise de confiance en soi, si elle est voulue attentive aux attentes et au « bien-être » des individus, ne relève donc pas seulement d'une forme de palliatif à l'affliction et aux épreuves vécues par les travailleurs et travailleuses. Elle prend pleinement place dans une démarche d'activation préventive reposant centralement, nous l'avons dit, sur un principe motivationnel participant à la diffusion de l'idée que les problèmes de travail et d'emploi seraient, au moins en partie des problèmes de motivation.

Ainsi, les praticiennes s'emploient systématiquement à convaincre les personnes reçues que le sentiment d'incompétence est avant tout une vue de l'esprit que contribuent à susciter non seulement l'absence de reconnaissance de leurs compétences au travail, mais également, l'usage routinier de ces compétences. C'est donc bien à débarrasser les travailleurs et travailleuses du voile jeté sur leurs compétences par ces phénomènes que travaillent les praticiennes. C'est ce dont témoigne l'extrait d'atelier de présentation du portefeuille suivant, au cours duquel un praticien, Amin, expose au travers du « schéma de la compétence inconsciente » les mécanismes d'acquisition et de déconsidération des compétences :

« Vous connaissez le schéma de la compétence inconsciente ? Ok, je vais prendre comme exemple le permis de conduire. Tout le monde a le permis aujourd'hui ? [les quatre clientes acquiescent] OK. Donc il y a quatre étapes. D'abord, qu'on soit Einstein, Platon ou une personne *lambda* comme moi, on fonctionne tous de la même manière. Donc il y a toujours quatre phases [dessine quatre rectangles au tableau reliés par des flèches allant d'un rectangle à l'autre, en sens unique et progressif]. Moi j'aime beaucoup dessiner même si je dessine très mal [rit]. Donc, quand vous aviez 10 ans, est-ce que le fait de conduire ça faisait partie de vos centres d'intérêts ? *A priori* non. [Elles confirment] Et donc à cette époque, vous ne saviez pas que vous ne saviez pas faire, que vous ne saviez pas conduire. Donc

c'est la phase où on est inconsciemment incompétent [il l'inscrit dans le premier rectangle]. Ensuite vers 16/17 ans, la question du permis de conduire commence à se poser et on est conscient qu'on ne sait pas conduire. Donc on sait qu'on ne sait pas faire. Et donc là on devient consciemment incompétent [le note dans le deuxième rectangle]. Et donc on va mettre des actions en place. Le mot "action" il est très important. [Il le note au tableau, au-dessus de la flèche reliant les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> rectangles] Là j'ajoute action. Donc qu'est-ce qu'on va faire comme action ? On demande à ses parents s'ils sont ok pour la conduite accompagnée ou on charbonne, on économise pour se le payer. Ensuite, on s'inscrit, on va aux leçons de code, on le passe une fois et tout. Puis on achète une voiture, et là on conduit tout le temps ! 24 heures sur 24. On conduit pour conduire, parce qu'on est content de savoir conduire. Et donc on devient consciemment compétent [le note dans le 3<sup>e</sup> rectangle]. Ok. Et aujourd'hui si je vous avais dit : listez-moi tout ce que vous savez faire dans votre vie professionnelle ou extra-pro, vous m'auriez dit un tas de choses mais qui m'aurait dit qu'il sait conduire une voiture ? [Elles restent muettes] Personne ! Pourquoi ? Parce qu'on devient inconsciemment compétent [l'inscrit dans le dernier rectangle]. C'est tellement ancré, c'est tellement mécanique, tellement naturel que pour nous c'est normal. D'accord ? [Elles hochent de la tête, les yeux fixés sur Amin, absorbées par son propos] Alors que c'est peut-être des choses qui sont recherchées dans le domaine de l'entreprise. Parce qu'aujourd'hui toutes les compétences elles sont transversales et transférables à d'autres domaines. Ce que vous avez exercé dans un domaine, vous pouvez vraiment vous en servir dans un autre. Tout ce que vous avez fait avant n'est pas perdu. Et pour que ce ne soit pas perdu, il faut en avoir conscience, et il ne faut pas oublier. Et donc aujourd'hui le but ça va être de se souvenir. Et pour moi, il y a une chose qui est très, très importante c'est qu'on est tous potentiellement compétents. Par contre on est chacun dans une de ces phases-là. Donc aujourd'hui il se peut que vous soyez inconsciemment incompétent parce que vous ne connaissez pas le métier que peut-être vous allez découvrir ici. Il se peut que vous connaissiez le métier mais qu'au jour d'aujourd'hui vous n'avez pas les compétences pour l'exercer et donc là on va étudier la formation, le chemin le plus adapté pour y parvenir. Et pour moi ce qui est très important c'est les actions que vous allez mettre en place. Parce que je le répète souvent, c'est dans l'action que se fait le changement. » (Extrait du journal de terrain, observation d'un atelier de présentation du portefeuille de compétences avec Amin Harfouch, CIBC de Chavagne)

Cet extrait illustre le déploiement d'une véritable pédagogie – quelque peu professorale ici (schématisation, tableau, alternance théorie/exemples, échanges avec la salle afin de s'assurer qu'elles suivent et sont convaincues) – visant à permettre la révélation de compétences décrites comme « inconscientes » ainsi que la mise en action des individus sur eux-mêmes d'abord afin d'identifier les compétences dont ils n'auraient pas conscience et, ensuite, en vue de développer et d'acquérir celles qui leur manqueraient. Ce faisant, cet extrait confirme également l'adoption systématique de la part des praticiennes d'un postulat de compétence (« pour moi, il y a une chose qui est très, très importante c'est qu'on est tous potentiellement compétents »). Ce postulat peut être perçu de deux manières : d'abord comme un outil de remotivation à même de contraster avec le sentiment d'incompétence auquel semblent régulièrement renvoyés les

travailleurs et travailleuses dans leur vie professionnelle ; ensuite comme un vecteur d'apprentissage de ce que nous qualifions de compétence de valorisation, à la fois symbolique, laquelle passe d'abord par un travail de remémoration (« Tout ce que vous avez fait avant n'est pas perdu. Et pour que ce ne soit pas perdu, il faut en avoir conscience, et il ne faut pas oublier. Et donc aujourd'hui le but ça va être de se souvenir ») ; mais aussi de valorisation économique à des fins d'employabilité et de mobilité (« c'est peut-être des choses qui sont recherchées dans le domaine de l'entreprise. Parce qu'aujourd'hui toutes les compétences elles sont transversales et transférables à d'autres domaines. »). La mention ici du fait que « toutes les compétences [...] sont transversales et transférables » permet d'éclairer la dimension économique de cette valorisation.

Bien que les praticiennes de bilan tendent presque systématiquement à afficher une « présomption de compétence » face aux travailleuses et travailleurs auxquels elles font face, laquelle repose sur une forme d'équivalence entre expérience et compétence ainsi que sur une invitation à reprendre confiance en ses capacités, leur intervention vise également à susciter l'acquisition d'autres compétences dont les individus sollicitant le dispositif seraient dépourvus. Il en va ainsi de la « compétence à s'orienter », promulguée notamment par les politiques européennes en matière de formation et d'orientation tout au long de la vie (cf. chapitre 4). Trois autres compétences de ce type peuvent également être repérées, constituant selon nous autant de supports à cette compétence à s'orienter : une première que nous nommons la compétence de valorisation – que traduit bien l'idée de « rééduquer à valoriser » émise plus haut ; et deux autres repérées par Frédéric Neyrat (2015) dans le cadre de son enquête sur la validation des acquis de l'expérience (VAE), un dispositif intrinsèquement lié au bilan dès l'origine (cf. chapitre 2) : les compétences d'autorisation et de capitalisation. Revenons d'abord sur celles-ci avant d'aborder plus amplement la première.

Dans la *Sociogenèse de la compétence* (2015)<sup>384</sup> qu'il propose, Frédéric Neyrat montre que bien que se voulant accessible à tou.tes et notamment aux moins qualifié.es et diplômé.es, le dispositif de VAE requiert des candidat.es à celle-ci d'abord un « sentiment d'autorisation » (Neyrat, 2015, p. 138) soit le fait de se sentir autoriser à obtenir la reconnaissance et la validation de ses acquis. Or, ce sentiment s'avère être une compétence socialement distribuée, dont sont davantage dotées les catégories sociales supérieures, opérant dès lors comme un premier filtre à l'entrée de la VAE ou en tout cas au type de diplôme que l'on souhaite obtenir

---

<sup>384</sup> Il s'agit là de son manuscrit d'HDR, lequel n'a pas fait à notre connaissance l'objet d'une publication.

par la VAE<sup>385</sup>. Ce ne semble pas être le cas en bilan où les personnes font davantage montre, quel que soit leur niveau de qualification ou leur genre, d'un sentiment de dévalorisation de leurs compétences endiguant *a priori* tout sentiment d'autorisation. Cependant, il nous semble tout de même que les travailleurs et travailleuses sollicitant un bilan de compétences se sentent effectivement autorisées de quelque chose, en l'occurrence à espérer autre chose du travail que l'expérience qu'ils et elles en font. En effet, entamer une démarche de bilan, laquelle pour rappel doit être volontaire, peut être lu comme un refus de se résigner à faire un travail insatisfaisant, éprouvant et dénigrant. Ici, le sentiment d'autorisation relèverait donc plutôt de la diffusion d'une attente, si ce n'est d'épanouissement, de bonheur (Baudelot & Gollac, 2003) et de réalisation de soi, du moins de pouvoir tirer quelque satisfaction de son travail, y compris en termes de compatibilité de celui-ci avec sa vie personnelle<sup>386</sup>. Et c'est bien ce sentiment là que les praticiennes s'appliquent à cultiver et à développer, justifiant l'adhésion et l'implication des individus dans la démarche. Or, en cultivant ce sentiment d'autorisation à faire valoir ses attentes professionnelles et personnelles – en termes de satisfaction plus que d'évolution<sup>387</sup> –, les praticiennes contribueraient à le transformer, pas à pas, en sentiment d'autorisation à faire valoir ses compétences, à les investir dans un projet professionnel et à devenir *in fine* acteur et actrice de son parcours, étant entendu que :

« le sentiment d'autorisation va déterminer ensuite d'autres compétences/aptitudes et notamment toutes celles qui ont à voir avec le calcul d'investissement. Parce que l'on se sent autorisé – ce qui est une quasi forme d'élection – on pourra envisager sereinement d'investir, de prendre le risque de l'investissement et d'en retirer dès lors les profits. Le paradigme de l'éducation et de la formation tout au long de la vie repose largement sur

---

<sup>385</sup> En effet, celle-ci peut soit permettre de valider un diplôme coïncidant à l'activité que l'on occupe sans avoir le diplôme correspondant, soit être une étape dans la validation d'un diplôme supérieur par le biais de la validation de certaines unités d'enseignement. Il s'agit alors d'une VAE partielle. La première stratégie tend ainsi à être celle des femmes et des moins qualifiés quand la seconde est plus régulièrement adoptée par les hommes et les personnes ayant déjà au moins un premier niveau de qualification.

<sup>386</sup> Si des attentes plus instrumentales, en termes de rémunération peuvent se faire jour, elles tendent plutôt à surgir en cours de bilan et ne sont jamais exprimées d'entrée de jeu dans les bilans que nous avons observés. Dans le chapitre 4, des hypothèses étaient émises à ce sujet. Il apparaît également que cette faible expression d'attentes instrumentales puisse être reliées au sentiment d'incompétence exprimé comme l'illustre cet échange faisant suite à la restitution du questionnaire des valeurs professionnelles ayant mis en exergue que la cliente accorde peu d'intérêt à la rémunération : « Vous vous voulez un peu de sous mais pas trop ? - Ce n'est pas une priorité. Il faut que je gagne ma vie mais c'est tout. - Vous ne demandez pas d'augmentation ? Jamais ? C'est cool pour votre employeur ! – Ça fait 25 ans que je fais la même chose, j'ai pas de raison d'être payée plus. Et puis chez nous tout le monde est à la même enseigne. - Ça c'est assez confortable pour l'employeur. Il n'a même pas à mentir pour dire non. Je comprends, ce n'est pas une de vos motivations principales. - Là je ne demande rien car il y a rien de nouveau dans mon poste. » (Extrait du journal de terrain, séance de bilan avec Jewed Hadjer, CIBC de Chavagne)

<sup>387</sup> En effet, nous avons vu dans le chapitre 4 que les praticiennes de bilan opéraient, dès les premiers temps du bilan, une modération des attentes de changement et de mobilité professionnelles exprimées par les travailleuses et travailleurs lors de l'entretien de primo-information préalable à la réalisation du bilan de compétences.

cette logique d'investissement. On attend du salarié acteur de sa formation qu'il co-investisse. » (Neyrat, 2015, p. 138-139)

En cela, la reprise de confiance en soi et en ses compétences apparaît bien comme une étape fondamentale du processus d'activation préventive et subjective sur lequel repose le bilan de compétences selon nous. Car se sentir autorisé.e à faire valoir ses compétences c'est aussi se sentir autorisé.e à les développer, les exploiter et à les investir au travail afin de sécuriser son parcours voire d'envisager une évolution ou une mobilité professionnelle, y compris ascensionnelle.

De plus, comme le montre Frédéric Neyrat, cette compétence d'autorisation est, dans la VAE, systématiquement combinée à une autre compétence relevant, cette fois, du « sens de la capitalisation » (Neyrat, 2015, p. 141) puisqu'il s'agit bien de montrer qu'on a accumulé les compétences correspondant à celles requises par le diplôme qu'on souhaite valider. Le même travail est engagé en bilan de compétences bien que celui-ci ne relève pas d'une démarche de validation officielle, du moins dans un premier temps, mais de valorisation. Or, cette compétence de capitalisation est, elle aussi, socialement située. Capitaliser est effectivement un comportement que l'on retrouve là aussi davantage parmi les classes supérieures. De plus, ici il s'agit bien de capitaliser des acquis et des compétences développées au cours d'expériences vécues, expériences qui ne sont pas neutres socialement et dépendent très largement de ses origines sociales, de sa formation initiale et des différents types et niveaux de capitaux en sa possession<sup>388</sup>. Dès lors, si, comme le montre Neyrat, le dispositif de VAE occulte la dimension sociale de ces deux compétences centrales dans toute démarche de validation des acquis de l'expérience, mettant en avant le caractère démocratique d'une telle démarche, le bilan, quant à lui, semble justement viser le développement de telles compétences par tout un chacun, bien que celles-ci ne soient guère conceptualisées comme telles. Pour ce faire, les praticiennes utilisent tout particulièrement un outil central des pratiques de bilan : le portefeuille de compétences.

---

<sup>388</sup> Frédéric Neyrat propose ainsi de parler de compétences sociales à propos du sentiment d'autorisation et du sens de la capitalisation en cela que « ces compétences renvoient à des dispositions, d'une part dans la mesure où ses compétences sont très ancrées dans les personnes (et l'on retrouve là l'explication de leur naturalisation) et qu'elles sont bien ces structures génératrices de pratiques (et d'opinions) qu'évoque Pierre Bourdieu. Le sentiment d'autorisation et le sens de la capitalisation me semblent bien être deux dispositions de l'habitus des classes dominantes » (*ibid.*, p. 133-134).

## 1.2 Le portefeuille de compétences, support de développement d'une compétence de valorisation

Plusieurs fois évoqué au cours de la thèse, le portefeuille de compétences est l'outil central du troisième répertoire méthodologique du dispositif sociotechnique mobilisé par les praticiennes de bilan dans la phase d'investigation. Ce répertoire est relatif non pas tant à l'analyse du parcours, des aptitudes, de la personnalité et des motivations individuelles mais bien des expériences et compétences. Reposant précisément sur l'acquisition d'un sens de la capitalisation, cet outil est censé également permettre de développer un sentiment d'autorisation. Cependant, à la différence de la VAE, il ne permet pas véritablement la reconnaissance de ces compétences, ne les validant pas en tant que telles. En revanche, il est un support essentiel de développement de la compétence de valorisation qu'il entérine en l'occurrence au travers des projets professionnels que cette valorisation permet de dessiner. En effet, parce qu'il opère un tri dans les compétences que l'on souhaite faire valoir mais aussi parce qu'il nécessite, pour être mis en œuvre, d'attribuer de la valeur à ces compétences, le projet professionnel apparaît comme une forme de reconnaissance d'une double compétence de valorisation – symbolique et économique – que le bilan se veut permettre de développer. Cette compétence de valorisation a également ceci d'intéressant qu'elle se présente comme une méta-compétence puisqu'il s'agit d'une compétence à valoriser ses compétences, ce en les capitalisant et en se sentant autorisé à les faire valoir. De surcroît, c'est sur l'acquisition de cette double compétence de valorisation que repose le principe d'activation motivationnelle propre au bilan de compétences car sans valorisation il ne peut guère y avoir de motivation et *vice-versa*.

Outil typique de la reconnaissance des acquis, le portefeuille de compétences<sup>389</sup> apparaît effectivement comme le support d'une double valorisation – symbolique et économique – des compétences. Si le portefeuille de compétences est aujourd'hui utilisé dans bien d'autres cadres<sup>390</sup>, les Centres interinstitutionnels de bilan de compétences demeurent l'un des tout premiers lieux d'application et de diffusion d'une telle démarche en France (Aubret & Blanchard, 2010). Le *Guide-repère pour la création d'un CIBC* (Michelli et al., 1990) en faisait d'ailleurs une étape propre de la démarche de bilan :

---

<sup>389</sup> Il s'inspire d'un autre outil le *portfolio* nord-américain (Aubret & Blanchard, 2010).

<sup>390</sup> Des expérimentations de son utilisation ont notamment été conduites dans les cursus universitaires (Aubret et al., 2012 ; Beaupère et al., 2015).



« Un bilan doit permettre, en quatre à six demi-journées étalées dans le temps, l'établissement d'un projet en trois phases : faire prendre conscience au consultant des compétences qu'il a pu antérieurement acquérir et en attester ; l'aider à les utiliser dans le cadre de ses recherches d'emploi et de formation ; lui faire acquérir pour le futur le "réflexe portefeuille de compétences", c'est-à-dire être attentif à garder des traces, voire des preuves, des capacités qu'il mettra en œuvre dans les situations où il s'insèrera » (Michelli & al. *op. cit.*, p. 7).

Si nous ne possédons pas d'éléments permettant d'attester de l'acquisition de ce « réflexe portefeuille de compétences » par les travailleuses et travailleurs à la suite de la prestation, en revanche, les praticiennes semblent, elles, l'utiliser de manière systématique. En effet, bien que comme les autres outils (tests, questionnaires, exercices des courbes ou sphère de vie, récit de vie, etc.), son usage n'est en rien obligatoire, d'après notre enquête par questionnaire, 87 % des répondantes déclarent utiliser un portefeuille de compétences, ce qui en fait incontestablement l'outil le plus utilisé. La forme du portefeuille varie d'un organisme à l'autre, les CIBC enquêtés le remaniant quasiment chaque année, mais on y retrouve systématiquement les mêmes étapes d'analyse du parcours, des compétences, des motivations et des projets professionnels. Centré sur l'analyse des expériences et compétences, le portefeuille de compétences se présente également comme un outil de synthèse des résultats tirés des deux autres répertoires méthodologique, permettant également d'en « garder les traces ». Il se compose<sup>391</sup> de différents exercices – dont certains ont été présentés dans le chapitre 5 – visant principalement à inventorier et analyser les expériences, à l'instar de l'inventaire chronologique des expériences (cf. Figure 5) et de la courbe de vie (cf. Figure 6), ainsi que les compétences. Il est aussi un outil support de la construction des projets professionnels dessinés en bilan et peut contenir des éléments de description des valeurs, intérêts et motivations professionnelles, à l'instar de celui utilisé au CIBC de Roquevans dont le sommaire est présenté ci-dessous (voir Figure 9).

---

<sup>391</sup> En plus des différents portefeuilles utilisés par les CIBC enquêtés, nous avons pu en consulter une dizaine d'autres transmis notamment par des praticiennes à l'issue des entretiens que nous avons réalisés avec elles, certains se présentant exclusivement en version papier, d'autres en version électronique. Ces derniers se développent tout particulièrement depuis quelques années. Le conseil régional de la région où se trouve le CIBC de Chavagne a ainsi mis sur pied son propre portefeuille de compétences électronique, à destination de l'ensemble des habitants et plus spécifiquement aux élèves, étudiant.es, demandeur.ses d'emploi et salarié.es en reconversion, le recours à cet outil étant systématiquement médié par des professionnels généralement de l'orientation et de l'insertion. Le CIBC de Chavagne utilise ainsi régulièrement ce portefeuille électronique en complément du sien propre, en version papier, résistant notamment au passage intégral à la version électronique préconisé par la région et la direction du CIBC, en partie pour des raisons de coûts en ce qui concerne ces derniers. Ainsi, les praticiennes impriment régulièrement elles-mêmes des portefeuilles tout particulièrement dans le cas de personnes qui auraient des difficultés avec l'informatique.

Figure 9 : Sommaire du portefeuille de compétences du CIBC de Roquevans

<b>SOMMAIRE</b>	
<b>CHAPITRE 1 : ANALYSE DU PARCOURS ANTERIEUR</b>	
▪ Itinéraire de vie	4
▪ Définition des savoirs	6
▪ Parcours professionnel	8
<b>CHAPITRE 2 : VALORISATION DES COMPETENCES</b>	
▪ Descriptif des activités	12
▪ Définition de la compétence	17
▪ Graphique de vos compétences mobilisables et transférables	18
▪ Repérage des compétences	19
▪ Votre référentiel de compétences	34
<b>CHAPITRE 3 : IDENTIFICATION DES INTERETS, APTITUDES ET CAPACITES PERSONNELS ET PROFESSIONNELS</b>	
▪ Questionnaire des attentes professionnelles	36
▪ Inventaire d'Intérêts professionnels	43
▪ Synthèses des capacités personnelles	46
<b>CHAPITRE 4 : FORMALISATION DE PROJETS</b>	
▪ Élaboration de pistes professionnelles	49
✓ Identification des pistes professionnelles et recherches d'informations	49
✓ Sur les métiers et secteurs d'activité.	
✓ Modalités de financement et recherche de formations	51
▪ Validation de projets	54
✓ Enquêtes métiers	54
✓ Analyse du marché de l'emploi	57
✓ Synthèse du projet principal	59
✓ Synthèse du projet alternatif	60
<b>CHAPITRE 5 : ATTESTATIONS ET ANNEXES</b>	
▪ Attestations des diplômes, formation professionnelle, stages...	62
▪ Annexe 1 : sites Internet spécialisés	63
▪ Annexe 2 : liste de verbes d'action	67
▪ Annexe 3 : Aptitudes intellectuelles suivant le test NV7	68
▪ Annexe 4 : Aptitudes intellectuelles suivant le test NV5	72

Ainsi, le portefeuille de compétences s'ouvre systématiquement sur un travail de recensement des différentes expériences professionnelles, extra-professionnelles et de formation composant le parcours de l'individu. Il s'agit du chapitre 1 dans l'exemple donné par la Figure 9. S'en suivent différents exercices visant à décrire certaines de ces expériences jugées significatives en termes de compétences acquises et/ou de satisfaction en vue de leur valorisation, comme le souligne l'intitulé du chapitre 2 dans notre exemple. Le chapitre 3, consacré à l'« identification des intérêts, aptitudes et capacités personnels et professionnels », renvoie aux résultats des tests et questionnaires précédemment présentés et qui, au CIBC de Chavagne font l'objet d'un document à part. Puis, à l'instar du chapitre 4 de notre exemple, plusieurs fiches sont

systématiquement centrées sur le(s) projet(s) professionnel(s). Enfin, présenté ici sous la forme d'un chapitre 5, le portefeuille de compétences vise également à compiler les différentes « preuves » de ses compétences que constituent les diplômes, certifications et toutes autres attestations de formation, de stage, etc.

Comme pour les deux autres répertoires méthodologiques (reconstruction et totalisation biographique), il s'agit donc d'abord de décomposer ce que l'on cherche à analyser, ici l'expérience et les compétences, afin ensuite de les recomposer au sein, cette fois non pas d'un parcours et d'un profil mais d'un projet cohérent. Or, parce qu'il prend appui sur bien d'autres éléments que les seules compétences professionnelles, mais aussi parce qu'il s'appuie sur le travail produit *via* l'application des deux premiers répertoires méthodologiques, ce projet peut être qualifié de biographique.

Central dans les pratiques d'accompagnement constituant le bilan, ce portefeuille est cependant avant tout conçu comme un outil d'auto-orientation professionnelle que la personne conserve et alimente tout au long de sa vie, dans une logique de clarification et de lisibilité de son parcours. En effet, il ne se limite pas, loin s'en faut, au cadre du bilan. Celui-ci apparaît alors bien comme un temps d'apprentissage de cette compétence de valorisation dont le portefeuille est le support central. Le travail d'écriture et d'archivage sur lequel il repose est ainsi censé éviter que des compétences « ne tombent aux oubliettes », selon le mot d'un praticien bilan, « afin de les faire valoir » (Lemoine, 2014, p. 189) comme le précise un manuel de formation au bilan de compétences réputé. C'est ce qu'illustre le cas suivant donnant à voir la présentation dudit portefeuille.

Cas d'observation 7 : « La traçabilité aujourd'hui elle n'est pas que pour les aliments, elle est aussi pour le travail et les compétences »

Extrait du journal de terrain

Entretien de bilan de compétences consacré à la présentation du portefeuille de compétences. Le praticien est Jewed Hadjer, 56 ans, exerçant au CIBC depuis dix-neuf ans. Il a d'abord exercé comme formateurs d'adultes pendant près de vingt ans avant de passer un DESS en sciences de l'éducation sur l'ingénierie et les fonctions d'accompagnement en formation.

CIBC de Chavagne

Il s'agit du troisième entretien du bilan de Laurine Chesnais, 46 ans. Titulaire baccalauréat en techniques commerciales, elle a d'abord enchaîné les petits boulots, notamment grâce à des emplois aidés, puis a trouvé un emploi d'assistante au service pièces détachées d'une grande entreprise industrielle où elle travaille depuis vingt-cinq ans. Sous l'effet d'une restructuration des services, le sien est en passe d'être sous-traité et donc de disparaître. Sa supérieure lui a conseillé de faire un bilan de compétences pour

qu'elle puisse réfléchir aux postes qui pourraient lui convenir en interne ou en externe avant que la décision ne lui soit imposée. Après un premier entretien sur son parcours, et un atelier de présentation du portefeuille de compétences, son conseiller référent, Jewed Hadjer, constatant qu'elle n'a que peu avancé sur la rédaction de celui-ci y revient en s'appuyant ici sur une vidéo de Bernard Liétard<sup>392</sup>.

1. Jewed Hadjer : Je vous présente Bernard Liétard. Mon copain Bernard va causer sur ça [désignant son portefeuille de compétences. Il lance la vidéo : "À quoi ça sert un portefeuille de compétences ? C'est un vecteur important de formalisation et de valorisation des acquis des personnes". Jewed met la vidéo sur pause] Un vecteur. Vous comprenez quoi par "vecteur" ?
2. Laurine : Bah c'est... [elle hésite]
3. Jewed : C'est un axe. Un axe de formalisation et de valorisation ! Formalisation, ça veut dire ?
4. Laurine : Le formuler, le...
5. Jewed : Voilà, écrire sur son expérience, son parcours de formation, mettre des mots sur des situations. Sans tomber dans la psychologie de bazar, quand on écrit sur son travail, quelque part on se l'approprie aussi. Et donc ça devient aussi quelque chose qui permet de valoriser notre travail auprès des gens à l'extérieur. Il faut déjà que vous même à votre niveau vous reconnaissiez ce que vous savez faire, même si vous faites un regard fâché et dites : "Non mais de toute façon c'est simple, n'importe qui peut le faire..." [elle rit]. Oui on peut rapetisser le truc, complètement l'aplatir... L'intérêt de cet outil c'est d'écrire sur ce que je fais, sais faire, sur mon travail. Ça peut représenter quelques difficultés mais qui sont surmontables. Et quand on passe par ce mécanisme-là, on considère ce qu'on a fait et on écrit dessus, on se l'approprie et on est en capacité de le valoriser auprès des autres, d'en parler en bien à l'extérieur, à commencer par ses propres chefs. Donc c'est un axe parce qu'il y a l'aspect chronologique. Moi j'ai mon portefeuille de compétences mais il fait peur ! Quand je l'ai fait, ça n'existait pas. Mon fil rouge c'était la géographie parce que j'avais pas mal déambulé en Europe, en Afrique. J'ai pris ça et j'ai mis à chaque escale ce que j'ai fait. C'est avec lui [montre Bernard Liétard sur l'écran] que j'ai fait ça il y a une trentaine d'années. Maintenant il doit peser 4 kg à peu près ! Nous on le propose dans la démarche de bilan de compétences mais aussi par exemple pour la validation des acquis. L'idée c'est que vous investissez dans cet outil pendant le bilan, avec l'aide qu'on vous propose mais que vous continuiez à le faire vivre, à le mettre à jour, à vous en occuper parce que le but c'est aussi d'avoir ce réflexe de noter les choses nouvelles. D'accord ?
6. Laurine : Oui.
7. Jewed relance la vidéo ["C'est un outil multifonctions, d'abord garde-mémoire"] : Voilà, garde-mémoire ! Vous allez dire "Ah j'ai oublié que j'avais fait ça". La traçabilité aujourd'hui elle n'est pas que pour les aliments, elle est aussi pour le travail et les compétences. Toujours dans un objectif de capitalisation. [Il remet la vidéo : "Un bon professionnel n'est pas toujours un bon tuteur. Il faut formaliser"] Là, il prend l'exemple du tuteur. Vous en avez qui s'occupent des stagiaires, des apprentis ?
8. Laurine : Oui, oui on en a.
9. Jewed : Alors dans les années 1970, dans l'industrie, on disait à l'ancien de s'occuper du stagiaire ou de l'apprenti parce que comme disent les québécois, il y a présomption de compétence. Mais l'ancien, on ne l'a pas fait travailler sur ce qu'il sait. Encore moins écrire.
10. Laurine : Oui donc il ne sait pas forcément le transmettre.

---

<sup>392</sup> Pour rappel, Bernard Liétard est l'un des deux chargés de mission de la Délégation à la formation continue, ayant travaillé à la création du bilan de compétences et de la validation des acquis professionnels et personnels, ancêtre de la VAE. Ayant ensuite quitté la délégation, il a continué à travailler, notamment en tant qu'enseignant et auteur, sur ces questions. Les extraits diffusés ont pu être reconstitués en revisionnant la vidéo lors de la transcription des notes de terrain. Ils ont cependant été raccourcis, le praticien répétant quasi systématiquement ce qui est dit dans la vidéo, en le retraduisant.

11. Jewed : Voilà ! On ne lui a pas fait acquérir d'outils de transmission. Et donc on a constaté assez rapidement que ça donnait des catastrophes. Parce que l'ancien avec sa rigueur tout ça, il voit arriver le jeune avec le jean sur les fesses [rit] et il risque de le dégouter du métier. Et c'est pour ça qu'on a dit halte là ! On arrête le massacre. OK on sollicite les anciens pour ça mais on va les faire travailler sur ce qu'ils savent faire et les aider à acquérir des outils de transmission. Et on a créé des formations de tuteurs. Ça permet de valoriser le tuteur aussi parce qu'on lui donne une certification. Donc ce n'est pas forcément parce qu'on est ancien et qu'on sait faire, qu'on sait en parler et le transmettre. Il faut travailler sur les compétences parce qu'on a peu l'occasion de réfléchir sur son travail et ce qu'on sait faire. C'est le travail du salarié de faire ce chantier-là. [Relance la vidéo : "Et puis c'est aussi avant tout un réflexe [...], cette fonction réflexe devant s'acquérir dès l'école !"] Alors voilà c'est ça, acquérir ce réflexe de garder une trace sur tout... une trace écrite, un papier sur tout ce qui peut donner une idée sur mon travail. Bien sur les contrats de travail, certificats, ce genre de documents officiels. Ou aussi le document rédigé à la suite d'un entretien annuel. Bien sûr les diplômes mais aussi les attestations si je fais deux jours de formation. On n'a pas tout le temps le réflexe de demander une attestation de formation, voyez ? L'employeur son soucis c'est plutôt l'émargement. Nous, il n'y a pas longtemps, on a demandé à un universitaire de venir nous causer, nous casser la tête [rit]. Et à 16h, il avait un TGV et nous on a dit : "On veut une attestation. Vous nous avez embêté toute la journée !". On court toujours pour qu'il nous l'envoie. Je provoque ! Les employeurs ne sont pas spécialement soucieux de ça et c'est encore une fois au salarié de s'en préoccuper et de demander des attestations. Vous en avez ?
12. Laurine : Bah nous on n'a pas de formations dans l'entreprise.
13. Jewed rit, un peu gêné : Ah bah ça résout le problème... Et cet outil on ne l'a pas inventé en France. On s'est inspirés d'un outil américain, le portfolio. Parce que les américains ils sont assez tôt dans leur cursus de formation sensibilisés à ça. Ils font des stages, ils vont travailler chez Mcdo... Ils demandent des attestations et le portfolio on peut le mettre sur la table quand on négocie un boulot, une formation, une augmentation... parce qu'on s'appuie sur des choses concrètes, écrites. Et pour tous les américains, c'est plutôt un outil vers l'extérieur. Mais en Europe on n'a pas cette mentalité-là. Donc on en a fait plutôt un outil pour le salarié qui lui permet de faire son propre chantier afin de définir sa stratégie. Donc il va falloir essayer de récupérer ce que vous pouvez. Vous avez trouvé des contrats c'est déjà pas mal.
14. Laurine : C'est pas mal hein !
15. Jewed : Oui c'est bien ! [Relance la vidéo : "C'est aussi quelque chose qui permet de brasser plus large que les simples acquis de la formation et les acquis des situations de travail, c'est aussi quelque chose où il faut faire figurer tout ce qui est comme acquis de la vie personnelle et sociale [...] Je terminerai là-dessus, c'est important qu'il n'y ait pas formalisation comme le portfolio nord-américain [...] il est important que le portefeuille de compétences reflète l'individu qui lui donne son sens."] Voilà donc nous on lui a donné une autre dimension sur les choses qu'on fait dans un contexte personnel, social... je suis membre d'une association, conseiller municipal, je fais du sport... Ce sont des activités qu'on peut mettre dans le pot commun des compétences. Après c'est à moi de dire si ces compétences-là je voudrais les utiliser de façon officiellement professionnelle ou bien je les garde du côté de l'extra-professionnel. Mais c'est intéressant aussi de les comptabiliser ces compétences, d'en parler aussi.
16. Laurine : Bien sûr oui, oui.
17. Jewed : Je vous ai parlé du gars qui travaillait dans le vin et qui a monté sa boîte pour s'occuper des rosiers, des arbres fruitiers et tout ça ? Ça c'est une chose qu'il a appris tout seul.
18. Laurin : Oui sans formation.

19. Jewed : Voilà. Et il a fini par monter sa boîte et faire les deux, réduire son temps de travail officiel et se consacrer un peu plus à son activité d'auto-entrepreneur dans l'entretien des vergers. Et il est bien. Et son projet il s'appuie plus sur ces compétences-là qui étaient extra professionnelles. Il faisait ça gratuitement parce que ça l'intéressait. Donc c'est intéressant de parler de ça, de valoriser ça. Si ça ne va pas plus loin que ça ce n'est pas grave mais ça fait quand même partie de moi quoi. »

Cet extrait d'entretien de bilan consacré à la présentation du portefeuille de compétences donne à voir d'abord le souci pédagogique du praticien, Jewed. Usant régulièrement d'humour et d'exemples pour illustrer son propos, celui-ci s'attèle à détailler les usages du portefeuille de compétences et à convaincre Laurine de sa pertinence non seulement à l'échelle du bilan mais aussi à celle de sa carrière, voire de sa vie. En effet, comme le souligne Bernard Liétard dans la vidéo diffusée et servant de support ici, il s'agirait idéalement d'utiliser un tel outil « dès l'école » (paragr. 11) et de continuer à l'entretenir tout au long de sa vie (« L'idée c'est que vous investissez dans cet outil pendant le bilan, avec l'aide qu'on vous propose mais que vous continuiez à le faire vivre, à le mettre à jour, à vous en occuper », paragr. 5).

Un tel outil relève pleinement d'une logique d'activation préventive et d'acquisition des compétences d'autorisation et de capitalisation<sup>393</sup>, ce notamment par la transformation de l'expérience en compétences, ces compétences ne valant que si elles sont formalisées et transformées en discours sur celles-ci. Ceci va dans le sens d'une autre des analyses formulées par Frédéric Neyrat, celle selon laquelle, « dans les pratiques éducatives comme dans les pratiques managériales, les usages de la compétence sont d'abord discursifs » (2015, p. 109), à distance de l'accent régulièrement mis sur le caractère opérationnel et situationnel des compétences, entendues comme un « savoir-agir en situation » (Le Boterf, 1997)<sup>394</sup>, ce qui en ferait d'ailleurs toute l'originalité vis-à-vis notamment de la qualification. L'exemple mobilisé par Jewed de l'« ancien » à qui est confié un rôle de tuteur ne dit pas autre chose : son savoir-faire ne devient compétence qu'à partir du moment où on « [met] des mots sur des situations » (paragr. 5), parce que « ce n'est pas forcément parce qu'on est ancien et qu'on sait faire, qu'on sait en parler et le transmettre » (paragr. 11). Dès lors, apprendre à parler de ses compétences

---

<sup>393</sup> Comme l'indique Frédéric Neyrat, « capitaliser, c'est donc tirer parti de toute expérience, ce qui signifie en premier lieu en garder la mémoire. Au besoin, de façon presque scolaire, en les notant sur un carnet, ce qui est déjà leur accorder du prix » (Neyrat, 2015, p. 144-145).

<sup>394</sup> Ainsi, avec Sylvie Monchatre, nous pouvons souligner le caractère opérationnel et contextuel attribué à la compétence par nombre de promoteurs et promotrices, y compris parmi les premières d'entre elles et eux : « Les définitions de la compétence qui prévalent dans le monde du travail et de l'éducation convergent toutes vers une même idée de "mobilisation adéquate de ressources en situation". Dans le sillage de l'incontournable triptyque "savoir, savoir-faire, savoir-être" initialement proposé par Louis D'Hainaut [1983], la compétence est conçue comme "la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés" [G. Le Boterf, 1994]. » (Monchatre, 2010, paragr. 13)

apparaît comme un préalable nécessaire non seulement à la transmission de celles-ci mais également à leur valorisation (« on a créé des formations de tuteurs. Ça permet de valoriser le tuteur aussi parce qu'on lui donne une certification, paragr. 11).

Dans la même logique, le portefeuille de compétence est présenté d'entrée de jeu comme un outil de « formalisation » et de « valorisation » des compétences (paragr. 3), l'une n'allant pas sans l'autre : pour valoriser, il faut d'abord formaliser ; et toute opération de formalisation est en soi déjà une forme de valorisation.

Cette double action de formalisation et de valorisation passe d'abord par l'écriture et la mise en mots. L'étape rédactionnelle permettrait de prendre conscience de ses compétences, de reconnaître qu'on n'en est pas dépourvu et de leur redonner une valeur à ses propres yeux (« il faut déjà que vous même à votre niveau vous reconnaissiez ce que vous savez faire », paragr. 5). Ceci permet ensuite de se réapproprier ses compétences (« sans tomber dans la psychologie de bazar mais quand on écrit sur son travail, quelque part on se l'approprie aussi. », paragr. 5)<sup>395</sup>. Cette réappropriation a pour objectif non seulement de reconnaître la valeur de ses compétences, mais aussi de pouvoir les valoriser « auprès des autres, d'en parler en bien à l'extérieur, à commencer par ses propres chefs » (paragr. 5). On retrouve ici très nettement l'articulation entre les deux registres de valorisation de l'expérience et des compétences : une valorisation symbolique – en termes de reconnaissance, pour soi et pour autrui – et l'autre économique – pour un.e employeur.se, un.e recruteur.se, ou tout autre acteur ou actrice du marché du travail procédant par attribution d'une valeur d'usage à ces compétences.

Permettant de garder la mémoire et la trace de toutes ses compétences (« Voilà, garde-mémoire ! [...] La traçabilité aujourd'hui elle n'est pas que pour les aliments, elle est aussi pour

---

<sup>395</sup> Comme pour la VAE (Astier, 2008), le recours à l'écriture peut là aussi introduire une forme d'inégalité sociale dans la capacité à mettre en valeur de ses compétences que les praticiennes n'ignorent généralement pas mais tendent soit à minorer comme dans le cas présent (« Ça peut représenter quelques difficultés mais qui sont surmontables », paragr. 5), soit à contourner localement par exemple en acceptant parfois de rédiger à la place de la personne ou *a minima*, de l'aider à remettre au propre certains éléments. Cependant, ici comme ailleurs, et notamment en VAE, le passage par l'écrit est tout à la fois susceptible d'être mobilisé comme un outil de repérage des capacités d'expression individuelle, en vue de leur valorisation notamment par la certification ou la VAE, ainsi que comme le témoin de la motivation de l'individu, acceptant de faire cet effort d'écriture. Dans le cas de Laurine, c'est ainsi parce que celle-ci ne s'est pas attelée à remplir son portefeuille de compétences suite à sa présentation en atelier que Jewed entreprend de revenir dessus et d'insister sur l'importance d'un tel outil. D'ailleurs, à la suite de l'extrait précédemment transcrit, Jewed demande à Laurine de mettre par écrit certaines expériences afin qu'ils puissent travailler dessus. Si ce travail se fait généralement à la maison, le peu de volontarisme dont Laurine fait montre en la matière conduit Jewed à la faire travailler « sur table » alors que nous allons de notre côté prendre un café et discuter, une discussion au cours de laquelle il revient plusieurs fois sur le fait qu'« elle n'a rien fait » ce qu'il explique aussi par le fait qu'elle n'a pas envie de changer de métier et n'arrive pas à se mettre « en dynamique ». Se fait ainsi jour l'aspect relativement scolaire d'un travail rédactionnel à faire à la maison ou « sur table », face auquel les individus sont inégalement dotés, notamment quand, comme dans le cas de Laurine, l'expérience scolaire a été plutôt négative ce que surenchérit le sentiment que son travail est à la portée de tout le monde et ne requiert aucune compétences spécifique.

le travail et les compétences. Toujours dans un objectif de capitalisation », paragr. 7), le portefeuille de compétences n'est pas un simple recueil de compétences que l'on pense détenir. Il doit permettre aussi d'en fournir la preuve en rassemblant différents documents qui en attestent. Ainsi, il apparaît également comme un support d'apprentissage de cette compétence de capitalisation toujours en vue d'une valorisation (« acquérir ce réflexe de garder une trace sur tout... une trace écrite, un papier sur tout ce qui peut donner une idée sur mon travail », paragr. 11). Faire cet apprentissage serait d'autant plus nécessaire qu'il en va de la responsabilité des travailleurs et travailleuses (« C'est le travail du salarié de faire ce chantier-là », paragr. 11) dédouanant l'employeur.se de sa responsabilité dans la valorisation des compétences (« Les employeurs ne sont pas spécialement soucieux de ça et c'est encore une fois au salarié de se préoccuper de ça, paragr. 11). Ainsi, de la même manière que les exigences de recherche active d'emploi faites aux chômeur.ses contribuent à en faire un travail à part entière (Demazière, 2017), le bilan de compétences participe à faire de la valorisation de ses compétences une activité quasi-professionnelle de laquelle dépend le maintien de son employabilité. Ce, alors que la promotion de la logique compétence s'appuyait sur une promesse de reconnaissance et de développement desdites compétences des travailleuses et travailleurs par l'entreprise. En cela, nous pouvons voir dans le portefeuille un outil conçu et appliqué dans la perspective d'une part, de palier aux défaillances des entreprises en la matière, et d'autre part de démocratiser l'acquisition de la compétence de valorisation en aidant les travailleuses et travailleurs, quel que soit leur statut ou position socio-professionnelle, à en faire l'apprentissage.

Par-delà, le portefeuille de compétences s'inscrit pleinement dans la démarche de biographisation que figurent les pratiques de bilan. Ainsi, comme le souligne Jewed, le portefeuille comporte un « aspect chronologique » dont la visée n'est pas seulement de détailler les étapes d'un parcours mais également d'en dessiner une certaine continuité, ce qu'il illustre à partir de son propre cas (« Moi, le fil rouge c'était la géographie parce que j'avais pas mal déambulé, en Europe, en Afrique. J'ai pris ça et j'ai mis à chaque escale ce que j'ai fait », paragr. 5). En cela, le portefeuille de compétences est caractéristique de l'intervention biographique ici mise en œuvre, s'appuyant sur une approche personnalisée et temporalisée des parcours dont il s'agit bien de faire ressortir « le fil rouge » (paragr. 5), par-delà la diversité des expériences, ainsi que la singularité (« Il est important que le portefeuille de compétences reflète l'individu qui lui donne son sens », paragr. 15). De surcroît, l'ordre des étapes du bilan – parcours, profil, compétences, projet – renforce cette démarche biographique tout en favorisant une certaine



restriction de l'horizon des possibles dessiné non pas sur la base de projets mais bien de l'histoire et des caractéristiques propres des travailleurs et travailleuses. En cela, le projet dessiné peut être considéré comme un projet biographique.

Cette dimension biographique se lit également dans l'ampleur des éléments pris en compte, s'inscrivant pleinement dans la logique des acquis de l'expérience qui implique la prise en compte de l'ensemble des espaces d'expérience des individus, et notamment des activités dites extra-professionnelles relevant tout à la fois d'expériences associatives (« je suis membre d'une association », paragr. 15), citoyennes et politiques (« conseiller municipal ») mais aussi personnelles (« je fais du sport »). Cette logique atteste ainsi d'une forme de colonisation des espace-temps hors travail par la logique professionnelle, ramenant dans le giron des compétences l'ensemble des activités des individus (« Ce sont des activités qu'on peut mettre dans le pot commun des compétences », paragr. 15), toujours dans cette perspective de totalisation biographique (« ça fait quand même partie de moi », paragr. 19) pouvant aller jusqu'à leur exploitation dans le cadre d'un projet professionnel (« Certaines personnes en bilan, on se pose la question de l'intérêt d'utiliser certaines de ces compétences pour un projet proprement professionnel pour le coup-là », paragr. 15). Jewed en donne un exemple, celui d'un client qui a fait de son passe-temps arboricole, une activité en auto-entreprise qu'il mène simultanément à son emploi dans le domaine viticole (« il a fini par monter sa boîte et faire les deux, réduire son temps de travail officiel et se consacrer un peu plus à son activité d'auto-entrepreneur », paragr. 19). L'exploitation d'activités extra-professionnelles en vue de leur transformation en un projet « officiellement professionnel » (paragr. 15), en phase avec ses motivations, participe pleinement de la construction d'un projet biographique permettant de concilier valorisation économique et symbolique de ses compétences. Ce faisant, elle participe à la diffusion d'une logique pluriactive que les parcours des praticiennes illustrent (cf. chapitre 3), étant dès lors d'autant plus enclines à porter une représentation du travail potentiellement éclaté en plusieurs activités, à l'échelle d'un parcours ou bien de manière simultanée. Nous reviendrons sur cette promotion de la multiactivité en dernière partie de chapitre.

En somme, c'est bien cette conciliation du symbolique et de l'économique qui est au cœur des usages ici promus du portefeuille, lesquels se distingueraient d'un autre type d'usage ayant cours en Amérique du nord et focalisé lui sur la dimension économique : « pour tous les américains, c'est plutôt un outil vers l'extérieur. Mais en Europe on n'a pas cette mentalité-là. Donc on en a fait plutôt un outil pour le salarié qui lui permet de faire son propre chantier afin de définir sa stratégie » (paragr. 13). Par-delà cette justification en termes de « mentalités », cet

extrait met en exergue le fait qu'en Europe, ou en tout cas dans le bilan de compétences tel qu'il se pratique en France, cet outil n'est pas seulement un support d'employabilité, il est aussi et avant tout un outil de réflexion, voire de réflexivité, sur son parcours permettant de l'appréhender comme un tout cohérent duquel sont alors déduites des « stratégies ». C'est ainsi la spécificité de cet usage biographique qui est ici mis en exergue ainsi que la nécessité de l'acquisition de cette compétence de valorisation que nous avons présentée. En effet, le portefeuille ne se suffit pas à lui-même, à la différence semble-t-il des États-Unis où « le portfolio on peut le mettre sur la table quand on négocie un boulot, une formation, une augmentation » (paragr. 13). Il ne s'agit dès lors pas tant d'un outil d'employabilité directe que de construction de son employabilité et donc d'activation préventive.

### 1.3 Usages et limites de la valorisation des compétences

S'affichant comme un véritable support à l'acquisition d'une compétence de valorisation non seulement de ses compétences mais aussi de soi, le portefeuille de compétences s'inscrit dans la continuité du principe de motivation et de la démarche biographique promues par le bilan. Il va s'agir donc maintenant de porter le regard sur ses usages concrets, en nous demandant si le portefeuille de compétences véhiculant l'idée d'une démocratisation de la capacité à valoriser ses compétences, touche au but, tout particulièrement vis-à-vis des moins qualifiés.

Tout d'abord, il importe de noter que bien que le travail mené sur les compétences apparaisse comme un élément essentiel du bilan, nous n'avons observé que peu de moments d'échange et de travail conjoint dédiés à l'inventaire et à l'analyse de celles-ci. En effet, l'essentiel du temps qui y est consacré en entretien porte sur la présentation de l'outil dont il appartient ensuite aux travailleurs et travailleuses de se saisir dans une perspective d'auto-orientation, toujours dans cette logique d'acquisition d'une compétence de valorisation. En arrière-fond, c'est donc le développement d'une « compétence à s'orienter » de manière active et autonome qui est visée (cf. chapitre 4). En effet, à la différence des deux répertoires méthodologiques étudiés dans le chapitre précédent – reconstruction et totalisation biographiques – s'appuyant sur des méthodes et des outils dont l'expertise est détenue par les praticiennes<sup>396</sup> –, le portefeuille de compétences est véritablement conçu comme un instrument dont les travailleurs et travailleuses peuvent, voire doivent se saisir pour prolonger la dynamique d'activation préventive suscitée par le travail de connaissance et de (re)mise en forme de soi.

---

<sup>396</sup> Notamment l'entretien, revendiquée par les praticiennes comme le lieu d'expression de leur expertise et de leur singularité professionnelle propre, et les tests et questionnaires qui conservent une part de « révélation » un peu « magique » valorisante pour les praticiennes.

Ainsi, à l'instar du dispositif de validation des acquis de l'expérience (Neyrat, 2015), l'essentiel du travail de recensement et de description des expériences et compétences est fait par les personnes elles-mêmes, en dehors des entretiens de bilan. Ce travail ne fait finalement que peu l'objet d'échanges approfondis, reposant sur une logique d'« auto-déclaration » ou d'« auto-positionnement » selon les termes usités par les praticiennes, comme l'illustre cette présentation du portefeuille centrée sur le détail de sa rédaction et de son maniement :

« Vous savez ce qu'est une compétence ? C'est un savoir agir en situation. Ça correspond à des savoirs, savoir-faire et savoir-être. [Elle donne au client un portefeuille neuf] Donc ça c'est pour vous permettre de transmettre au mieux vos compétences aux employeurs, aux recruteurs, etc. On va identifier des compétences purement métier : faire une permanente, un bilan comptable, etc. Il y a des compétences d'adaptation : chercher une information, se former... On va aussi regarder ce que vous commencez à savoir mais pas complètement parce qu'il manque soit la théorie, soit la pratique. La première étape c'est l'itinéraire, vous retracez de vos 16 ans à aujourd'hui toutes vos compétences acquises au travail, en formation ou extra-professionnelles c'est-à-dire les activités non rémunérées dans lesquelles vous vous investissez. On n'approfondira pas forcément tout mais tout noter. Si vous avez votre CV ça aide. Mettre les dates et la durée, niveau et type de formation, quel type de contrat, quel poste et quelle structure, etc. Ensuite vous piochez dans cet itinéraire certaines expériences que vous développez dans des fiches individuelles pour les approfondir. Ce n'est pas parce qu'une expérience est négative que vous n'avez rien appris. Donc sur vos formations, il y a un premier temps purement descriptif : étapes, objectifs pédagogique (certification, maîtrise d'un outil), le programme, les modalités et méthodes de formation (cours, atelier) et évaluation et appréciation de l'examen. Puis votre appréciation personnelle. Et à la fin, on vous demande de lister toutes les compétences acquises dans vos formations et le degré de maîtrise. Ensuite on va s'intéresser à l'emploi. On va regarder dans quel cadre les compétences ont été acquises car on ne développe pas les mêmes compétences. Donc pour le descriptif de chaque expérience professionnelle, on s'intéresse à la durée et à la modalité d'apprentissage pour le poste. Puis aux conditions de travail, aux résultats qu'on vous fixe ; et vous votre sentiment de réalisation par rapport au poste. Appréciation de l'expérience positive et négative. Et à la fin, on va vous demander d'identifier les compétences. Comme je vous disais c'est savoirs, savoir-faire et savoir-être. Donc lister dans le tableau activité par activité les compétences acquises. [Marine illustre par des exemples à chaque fois] Ensuite on a les activités extra-pro, soit dans un cadre associatif, soit personnel. Pareil, vous avez plusieurs fiches descriptives mais qu'un seul tableau parce qu'on suppose que vous passez moins de temps en extra-pro donc vous y acquérez moins de compétences. Donc pareil, on décline en savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ensuite on vous a mis la fameuse palette de compétences : compétences métier, transférables, comportementales et à développer. Tout ça, c'est de l'auto-évaluation. Et en annexe, vous avez des outils : liste de savoir-faire et une de savoir-être, et des petites définitions parce que là je parle vite et je ne serai pas toujours avec vous quand vous travaillerez. Puis une pochette pour les diplômes et tout » (Extrait du journal de terrain, observation de la présentation d'un portefeuille de compétences par Marine Pelloux, 35 ans, Master de psychologie du travail obtenu en formation initiale, praticienne bilan de compétences et VAE depuis sept ans, CIBC de Chavagne)

Reprenant plusieurs des éléments déjà indiqués dans le Cas d'observation 7, cette présentation diffère quelque peu notamment en termes de pédagogie. Si Jewed travaillait à convaincre Laurine de l'intérêt d'un tel outil et de la démarche sous-jacente, ici Marine est nettement plus directive, sa présentation s'apparentant à une distribution de consignes, combinée à l'usage d'exemples afin de s'assurer de la compréhension de l'exercice par le client, mais sans guère d'explication quant à la finalité des devoirs donnés. De par l'ampleur du travail demandé, on comprend que le portefeuille ne puisse que difficilement être traité sur le temps du bilan. Par ailleurs, bien que le contexte suggère que sa remarque quant au fait qu'elle « ne sera pas toujours avec [lui] quand [il travaillera] » implique qu'elle ne l'accompagnera pas constamment dans la rédaction de son portefeuille, elle est aussi susceptible d'évoquer le fait qu'il soit important qu'il apprenne à faire ce travail lui-même afin de le prolonger après le bilan. Cet extrait donne enfin à voir la variété des catégories de compétences maniées : outre la subdivision classique entre savoir, savoir-faire et savoir-être, il est également fait mention de « compétences métier, transférables, comportementales et à développer ». Combinées, ces catégories ont pour objectif de fournir un « diagnostic de sécurisation du parcours professionnel » comme l'indique la fiche de synthèse suivante :

Figure 10 : Fiche synthèse des compétences, extrait du portefeuille de compétences du CIBC de Chavagne

<b>DIAGNOSTIC SECURISATION DU PARCOURS PROFESSIONNEL</b>			
Après rédaction des fiches de synthèse de vos compétences (formation, professionnelles, extra-professionnelles), indiquer celles qui caractérisent votre profil en les classant dans l'une de ces catégories.			
<b>Compétences -métier dominantes</b> (spécifiques, peu ou pas transférables, ex : maçonnerie, développement informatique, cuisine, chaudronnerie, analyses bio- médicales, contrôle de gestion...)	<b>index</b> for, pro, xp	<b>Compétences transversales</b> (ex : organiser gérer, manager, animer, piloter, contrôler...)	<b>index</b> for, pro, xp
<b>Compétences d'adaptation</b> (ouverture intellectuelle, curiosité, variété d'expériences, diversité des savoirs, capacités d'apprentissage, relations professionnelles et réseau)	<b>index</b> for, pro, xp	<b>Savoir-faire et connaissances à développer</b> (en lien avec votre métier ou projet)	

La catégorisation ici illustrée donne à voir le détail du traitement opéré sur les expériences professionnelles et la manière dont en sont extraites différents types de compétences variablement valorisables. Les deux catégories en haut du tableau semblent permettre de distinguer deux types de savoir-faire : des savoir-faire précis et propres à un métier « peu ou pas transférables », et des savoir-faire plus génériques qui eux sont transférables. Les exemples donnés pour les premières tendent à embrasser tout type de métier et de catégories socioprofessionnelles (« maçonnerie, développement informatique, cuisine, chaudronnerie, analyses bio-médicales, contrôle de gestion... ») quand les illustrations des secondes réfèrent plutôt à des compétences ayant trait à des responsabilités (« organiser, gérer, manager, animer, piloter, contrôler... »). Les compétences d'adaptation semblent, quant à elles, renvoyer avant tout à ce qui est nommé savoir-être ou « compétences comportementales », dans l'extrait précédent. La lecture des exemples donnés tendent immédiatement à situer socialement de telles compétences, autorisant une lecture bourdieusienne (1964) distinguant des capitaux scolaires (« diversité des savoirs, capacités d'apprentissages »), culturels (« ouverture intellectuelle, curiosité, variété des expériences ») et sociaux (« relations professionnelles et réseaux »). Enfin, la dernière catégorie, celle des « savoir-faire et connaissances à développer » est intéressante par l'éviction des « savoir-être », suggérant que ceux-ci ne peuvent être développés, ce qui n'est pas sans rappeler l'usage essentialisant de la notion de « profil » (cf chapitre 5). De ce tableau, il ressort donc que les compétences susceptibles de servir de point d'appui à une mobilité professionnelle, soit les compétences transversales et d'adaptation sont *a priori* inégalement distribuées et loin d'être neutres socialement, référant à un certain niveau de responsabilités pour les unes – ou du moins à leur présentation sous forme de responsabilités plutôt que comme tâches d'exécution –, et de capitaux pour les autres. Ainsi, cette catégorisation sociotechnique semble recéler une forme de catégorisation – et de singularisation – sociale qu'il s'agit d'explorer par-delà l'analyse de ce seul outil.

Produit hybride entre, d'un côté, la logique de valorisation économique et, de l'autre, le travail de maïeutique aux vertus symboliques auquel donne lieu le bilan, le portefeuille occupe ainsi une position ambiguë vis-à-vis de la logique de singularisation de soi et de ses compétences promue par le dispositif. Parfois nommé « passeport compétences »<sup>397</sup> soulignant l'objectif de mobilité dont il se veut être un support, le portefeuille est également conçu pour fournir aux travailleuses et travailleurs des outils de description de leurs compétences « dans des termes professionnels, RH », selon le mot d'une autre praticienne. L'acquisition de ces termes relève

---

<sup>397</sup> C'est le cas au CIBC de Chavagne.

ainsi de l'idée d'un langage commun, permettant de se valoriser dans des mots compréhensibles et convenables vis-à-vis d'un.e employeur.se ou d'un.e recruteur.se. C'est donc aussi à tout un travail de formatage des compétences – et d'apprentissage à en parler, ou à les vendre – que donne lieu la rédaction de ce portefeuille dont l'appellation même signale l'objectif de marchandisation. Nous retrouvons ici la tension évoquée dans le chapitre précédent, entre typification et singularisation.

Comme pour la VAE, « c'est par rapport au référentiel des compétences du diplôme [ou du métier] que le candidat va constituer son propre référentiel, celui de ses acquis. » (Neyrat, 2015, p. 114), étant entendu que ce référentiel personnel se doit de restituer la singularité des compétences de chacun.e. En effet, ces référentiels visent avant tout à être des supports permettant d'alimenter le recensement des compétences et leur mise en mots « professionnels ». Pour cela, les portefeuilles de compétences recèlent quantité de fiches descriptives et de listes de compétences censées aider les personnes à formuler leurs savoir-faire. En voici un exemple :

Figure 11 : Liste de compétences, extrait du portefeuille de compétences du CIBC de Chavagne

**Vos principales compétences**

⇒ Voici une liste de verbes d'action regroupées en 15 Fonctions. Sélectionner les verbes correspondant aux savoir – faire **que vous pensez avoir développés** durant votre parcours professionnel et replacez les dans la colonne verbe des tableaux de formalisation des compétences. Vous pourrez ensuite préciser les compléments d'objets.

CONTROLE AUDIT	RECHERCHE	COMMERCE	CONSEIL	AUTRES : Art , culture , cuisine , couture...
Apprécier	Concevoir	Accueillir	Accompagner	Cuire
Enquêter	Construire	Acheter	Aider	Assaisonner
Eprouver	Découvrir	Prospecter	Clarifier	Dresser
Evaluer	Elaborer	Fidéliser	Comprendre	Monter
Examiner	Imaginer	Arbitrer	Eclairer	Décorer
Mesurer	Innover	Argumenter	Ecouter	Reproduire
Prouver	Inventer	Convaincre	Guider	Filmer
Superviser	Renouveler	Démontrer	Inciter	Ecrire,
Surveiller	Transformer	Débattre	Orienter	Décrypter
Tester	Trouver ...	Influencer	Préconiser	Jouer
Valider	Explorer	Persuader	Proposer	Interpréter
Etalonner	Rêver	Proposer	Recommander	Représenter
Calibrer	Envisager	Inciter	Assister	Coudre
Vérifier	Investiguer	Négocier	Comprendre	Surfiler
	Composer	Vendre		Styliser
		Présenter		Dessiner
				Transfigurer
				Chanter
				Planter
				Irriguer
				Bouturer
				Semer
				Tailler
				Emonder

Si l'on se réfère à la catégorisation sociotechnique précédemment évoquée, cet outil doit permettre la description de compétences-métier – puisqu'il s'agit de savoir-faire répartis en métiers et censées être complétés<sup>398</sup> – et donc permettre de décrire le réel de l'activité. À la lecture de ce tableau, l'usage de tels référentiels semble pourtant davantage susceptible de favoriser un formatage de ces compétences plutôt que leur singularisation en raison de l'aspect extrêmement générique des verbes d'action ici listés. Bien qu'il s'agisse d'un support à la description de compétences-métier, celui-ci semble plus à même de soutenir certaines représentations professionnelles qui peuvent paraître décalées vis-à-vis du réel du travail. En effet, si l'on prend l'exemple des compétences décrites comme étant celles de la recherche, on pourrait s'attendre à trouver des verbes comme « écrire »<sup>399</sup> ou « rédiger » si l'on considère l'importance du travail rédactionnel que revêt l'activité, ou ne serait-ce que « chercher » plutôt que « rêver » ou « transformer »<sup>400</sup>. Ainsi, renvoyant à un imaginaire de la recherche qui relève principalement de l'invention, de l'innovation et de la création, ces compétences semblent être porteuses de représentations des métiers décalées vis-à-vis de leurs aspects concrets, à l'instar de ce que nous observions déjà concernant les questionnaires de valeurs et d'intérêt professionnels et la mise en équivalence de profils de personnalité et de métiers (cf. chapitre 5). Ni complètement fausses, ni véritablement exactes, ces compétences apparaissent surtout extrêmement génériques et plus à même de tout dire et de ne rien dire que de permettre la valorisation de compétences singulières, quand bien-même tout dépend de l'usage que la personne en fait. Or, cet usage s'avère amplement déterminé par la capacité propre de chacun.e à considérer certaines de leurs tâches et de leurs activités sous l'angle de la compétence, mais aussi par la variété et la richesse des expériences considérées.

C'est ce qu'illustre le cas précédemment présenté de Laurine (cf. Cas d'observation 7). En effet, malgré la présentation extrêmement pédagogique de Jewed, celle-ci peine à avancer sur la rédaction de son portefeuille de compétences, ce que Jewed perçoit comme un certain attentisme ainsi qu'une forme de résignation vis-à-vis du fait qu'elle n'aurait pas de

---

<sup>398</sup> Ajoutons que l'extrême précision des savoir-faire listés dans la colonne « autres » (« cuire », « assaisonner », « surfiler », « chanter », « irriguer », « bouturer »...) tend à confirmer qu'il s'agit bien là de compétences-métier et non de compétences transversales. De surcroît, cette catégorie « fourre-tout » interroge notamment quant à la juxtaposition de compétences qui semblent relever de métiers et de domaines d'activité bien différents, à la fois artistiques, culturels, journalistiques touristiques, créatifs, ou encore relevant plutôt du jardinage, de l'horticulture ou de l'agriculture.

<sup>399</sup> Ce savoir-faire est cité mais dans la colonne « autre » suggérant que l'écriture relève principalement d'activités artistiques ou journalistiques, se trouvant encadré par les verbes « filmer » et « décrypter ».

<sup>400</sup> Soulignons aussi la présence de trois petits points derrière le verbe « trouver » qui interroge quant à leur signification sauf à penser qu'il s'agit là d'une référence à peine déguisée à une assertion couramment usitée pour interroger de manière amusée l'utilité sociale de la recherche.

compétences spécifique. Celui-ci insiste à plusieurs reprises, dans l'extrait précédent comme dans les échanges qui s'en suivent, sur le fait que si elle a l'impression que son travail ne requiert aucune compétence valorisable et que son parcours ne lui a pas permis de développer des acquis méritant d'être mis sur papier, ce ne serait pas la réalité mais juste un effet de son manque de confiance en elle et de la routine développée au cours de ses vingt-cinq années de travail, ayant suscité une forme de « compétence inconsciente » selon le schéma évoqué plus haut (cf. 1.1). Cependant, le cas de Laurine semble en bien des endroits caractéristique d'un emploi et d'un parcours de déqualification difficilement valorisable : après avoir validé un baccalauréat technologique en commerce, elle a enchaîné les petits boulots, notamment grâce à des emplois aidés, à l'instar d'un emploi de surveillante de cantine scolaire sous contrat TUC (Travaux d'utilité collective) qu'elle n'a guère apprécié. Elle a ensuite entamé une formation dans le domaine de l'œnologie qui lui a beaucoup plu mais qu'elle n'a pas validé. Puis, elle a trouvé un emploi d'assistance au service pièces détachés dans l'entreprise où elle est désormais en poste depuis vingt-cinq ans, une entreprise qui comme elle le dit, ne propose aucune formation à ses salarié.es. Dès lors, la « révélation » et la mise en valeur de compétences paraissent plus que compliquées par le fait même qu'elle ne semble guère à même d'en faire valoir de nombreuses, répétant qu'elle « [fait] la même chose depuis 25 ans ». Si elle finit par faire la description des tâches réalisées au cours des trois expériences citées, c'est forcée et contrainte par Jewed qui lui demande de le faire « sur table » pendant que nous, nous allons prendre un café afin de lui laisser le temps de s'exécuter. Cependant les quelques savoir-faire que Laurine finit alors par mettre sur papier s'avèrent être essentiellement une description de ses tâches d'exécution (« répondre au téléphone », « traiter les dossiers dans l'ordre prioritaire indiqué », « passer les commandes de pièces ») décrivant des tâches précises et relatives à des procédures propres à son emploi, un emploi amené à disparaître. Selon la terminologie du dispositif, il s'agit essentiellement de compétences-métier considérées comme « peu ou pas transférables » et que Jewed tente de reformuler de manière plus générique (« assurer le service client », « gérer l'urgence », « rigueur et respect des consignes »). La présentation que fait par la suite Jewed de ces compétences dans la synthèse du bilan de Laurine donne à voir la difficulté de valorisation de ces savoir-faire, conduisant alors Jewed à en déduire des compétences transversales et d'adaptation voulus transférables sans que Laurine n'ait été à même de les décrire elle-même comme telles ni ne paraisse convaincue de les posséder :

« Dans la réalisation de vos responsabilités d'assistante "pièces détachées", vous avez acquis une grande maîtrise des processus et développé des capacités relationnelles efficaces



dans la gestion des situations litigieuses ; ces acquis ont été favorisés par votre approche rigoureuse, votre souci de fiabilité et votre sens des responsabilités. Ces acquis pourront vous servir d'appui "sérieux" pour valoriser votre profil de compétences auprès d'un employeur éventuel » (Extrait de la synthèse du bilan de Laurine Chesnais, CIBC de Chavagne)

Si Jewed s'applique à valoriser les compétences de Laurine, en témoigne cet extrait, l'usage des guillemets appliqués au terme « sérieux » dans la dernière phrase souligne la fragilité des compétences ici mises en avant. En somme, la situation de Laurine atteste des difficultés – voire des limites – d'une démarche de valorisation des compétences comme des outils que sont le portefeuille et les référentiels de compétences pourtant conçus pour permettre à tout un chacun de faire valoir des acquis développés au cours de diverses expériences mais non reconnus comme tels. Soutenant une conception de l'expérience comme nécessairement apprenante et enrichissante, une telle approche jette un voile sur les déterminants sociaux de cette conception de l'expérience, susceptible de renforcer le sentiment d'incompétence de certains travailleurs et travailleuses par le fait même de mettre en exergue qu'ils et elles sont non seulement dépourvus de diplômes mais aussi d'expériences à faire valoir. Ce, bien que les praticiennes déploient quantité d'arguments et de pédagogie pour valoriser ces compétences. En ce sens, la remarque de Jewed indiquant que son portefeuille de compétences à lui « fait peur » puisqu'il « doit peser 4 kg à peu près ! » (Cas d'observation 7, paragr. 5,) peut paraître violente symboliquement, d'autant à l'aune du fait qu'ils ont à peine plus de dix ans de différence d'âge. La métaphore même du « portefeuille » semble contenir ce potentiel de violence symbolique si l'on considère qu'un portefeuille peut effectivement être plein, mais aussi vide. On en revient au caractère socialement construit non seulement des compétences de capitalisation, d'autorisation et de valorisation, mais aussi de la possibilité même de faire valoir ses expériences.

De surcroît, l'usage du terme « responsabilité » (dans l'extrait de synthèse reproduit) fait écho à ce que nous disions plus haut : il s'agit moins de responsabilités au sens généralement usité en entreprise – l'emploi de Laurine étant en bas de la hiérarchie des métiers de l'entreprise – que d'une tournure rhétorique permettant de valoriser les compétences de Laurine. Cet usage élargi du terme de « responsabilité » apparaît comme un autre indicateur du processus de responsabilisation individuelle auquel participe le bilan puisque dans l'acception ici utilisée, toute tâche attribuée à l'individu devient une responsabilité qui, quand elle est assumée, se transforme en « sens des responsabilités » et donc en savoir-être plutôt qu'en savoir-faire, à l'instar du « sentiment de compétence ». En effet, comme le soulignent les travaux sur le

dispositif de VAE (Astier, 2008 ; Neyrat, 2015), la promotion d'une lecture en termes de compétences, notamment diffusée par l'intermédiaire des référentiels, a favorisé l'introduction d'un nouveau type de compétences : les savoir-être. Ceux-ci sont généralement présentés comme un élément central de singularisation et de différenciation des candidatures sur le marché du travail (Marchal-Pillu et al., 2018), y compris dans des secteurs d'activités présentés comme alternatifs dont on pourrait penser qu'ils promeuvent d'autres pratiques de recrutement que celles communément observées dans le secteur privé (Rodet, 2018). Par-delà le fait qu'ils contribuent à ce que nous avons désigné comme une forme de colonisation de la vie hors travail par une logique professionnelle promettant de valoriser ainsi la subjectivité de tout un chacun, ces savoir-être sont sources de nouvelles injonctions faites aux travailleuses et travailleurs.

En effet, ces derniers ne doivent plus seulement être qualifiés ou en capacité de faire le travail mais doivent également faire preuve d'authenticité, se démarquer, singulariser leur candidature, investir leur subjectivité tout en fournissant des signaux de leur compétence et de leur employabilité qui doivent pouvoir être facilement décryptés par employeur.ses et recruteur.ses. L'introduction des notions d'acquis et de compétences a de fait suscité une perte de repères quant aux qualités professionnelles valorisables sur le marché du travail et à leurs modes d'identification (Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Souvent peu à même de formaliser et d'énoncer les qualités précises attendues pour un poste, les recruteurs et recruteuses privilégient régulièrement une sélection « au feeling » basée sur des savoir-être qu'on ne sait guère évaluer et qualifier (Marchal, 2015). Le bilan doit alors permettre d'éviter ce trouble et l'incertitude qui en découle en matière d'évaluation professionnelle *via* un processus de construction de l'employabilité et la fabrication de repères de qualité professionnelle. Or, toujours dans cette logique de singularisation, les savoir-être, parfois nommés compétences « comportementales » ou « d'adaptation » sont particulièrement mis en avant dans les synthèses de bilan que nous avons pu consulter, notamment parce qu'ils tendent aujourd'hui à être perçus comme des éléments fondamentaux d'une logique de mobilité étant considérés comme davantage transversaux que les savoir-faire, plus spécifiques à un métier et à un contexte particulier, quand les savoirs sont régulièrement taxés d'un manque d'opérationnalité. Or, si ces savoir-être sont censés être un opérateur de singularisation, il apparaît d'une part que certains tendent à être plus souvent valorisés que d'autres et d'autre part, qu'ils font eux aussi l'objet d'un certain formatage. Ayant pu consulter plusieurs synthèses sur nos deux terrains (n=30)<sup>401</sup>, nous avons entrepris de relever les savoir-être recensés par celles-ci et constitué le tableau suivant.

---

<sup>401</sup> 13 au CIBC de Roquevans et 17 au CIBC de Chavagne.

Tableau 25 : Liste des savoir-être recensés dans les synthèses de bilan de compétences

<b>Savoir-être et compétences comportementales citées dans les synthèses (n=30)</b>	<b>Nombre de citations</b>
Communication, nouer des contacts et des relations	16
Rigueur, respecter les règles, les positions, des contraintes	16
Sens de l'organisation, capacité de gestion de son travail, de ses tâches et de son temps	10
S'adapter aux personnes et aux situations, capacité à intégrer un nouvel environnement	10
Autonomie	9
Travailler sous pression	9
Ténacité, pugnacité, persévérance, combativité	8
Capacité d'initiative, d'innovation	7
Faire preuve de méthode, de précision	7
Écoute, empathie, capacité à gérer les émotions d'autrui	7
Travailler en équipe	6
Manager, organiser le travail des autres, sens des responsabilités	5
Être prévoyant, faire preuve d'anticipation, de prudence	5
Se mettre au service d'autrui	5
Apporter des solutions concrètes, pratiques	4
S'investir dans ses missions, s'impliquer dans son travail	3
Maturité/stabilité émotionnelle, maîtrise de soi	3
Sensibilité, intuition	3
Discrétion, respect de la confidentialité	3
Convaincre, s'affirmer	3

Source : synthèses de bilan de compétences recueillies aux CIBC de Chavagne et Roquevans.

Même si nous n'avons pu mettre directement en relation ces savoir-être et compétences comportementales avec les caractéristiques socio-économiques des travailleurs et travailleuses concernées, celles-ci étant diversement renseignées dans les synthèses du fait même qu'elles soient destinées à la personne, laquelle connaît sa situation, ce tableau permet de mettre en exergue le fait que certains savoir-être semblent moins singuliers que d'autres, le sens de la communication et de la rigueur et du respect des règles étant cités dans plus de la moitié des synthèses consultées. Par ailleurs, ces savoir-être font amplement écho à des attendus des organisations et du marché du travail eux-mêmes. En effet, le type de savoir-être recensés et leur formulation même semblent reprendre amplement ceux régulièrement mis en avant par les magazines RH, les sites d'orientation professionnelle ou les intermédiaires à l'emploi<sup>402</sup>, à

<sup>402</sup> En voici quelques exemples : « Les 15 soft skills à maîtriser en entreprises », Forbes, 29 septembre 2017, <https://www.forbes.fr/management/les-15-soft-skills-a-maitriser-en-entreprise/> ; « Soft skills : quelles sont celles que les entreprises s'arrachent », Cadremploi, 17 mai 2019, <https://www.cadremploi.fr/editorial/conseils/conseils-candidature/entretien-embauche/detail/article/soft-skills-queles-sont-celles-que-les-entreprises-s-arrachent.html> ; « Top 5 des soft skills que les recruteurs adorent », Orientation-pour-tous, 5 décembre 2019, <https://www.orientation-pour-tous.fr/actualites/article/top-5-des-softs-skills-que-les-recruteurs-adorent> ; « Les 10

l'instar de la liste constituée par Pôle emploi des « principales compétences comportementales attendues par les employeurs » :

« Capacité à s'organiser, prioriser les tâches (98 %) ; Capacité d'adaptation (94 %) ; Autonomie (93 %) ; Sens des responsabilités / fiabilité (93 %) ; Travail en équipe (90 %) ; Connaissance et respect des règles (84 %) ; Capacité à actualiser ses connaissances (83 %) ; Sens de la relation client (72 %) ; Capacité d'initiative / créativité (69 %) ; Capacité à travailler sous pression et à gérer le stress (62 %) » (Source : Enquête complémentaire BMO 2017 - Pôle emploi, BVA et Crédoc)

Si l'ordre des savoir-être ici présentés diffère quelque peu de celui mis en avant dans le Tableau 25 où dominant le sens de la communication et la rigueur, ceci peut s'expliquer notamment par la surreprésentation des femmes et des activités de service parmi le public du bilan de compétences.

On retombe donc ici sur l'idée d'acquérir un vocabulaire commun et des « termes RH » en vue de valoriser ses compétences et tout particulièrement ses savoir-être qui, dans ce contexte, apparaissent moins personnels que professionnels. On comprend dès lors l'importance de l'acquisition d'une compétence de valorisation ainsi que du travail sur la motivation : le bilan permettant finalement peu de se singulariser par ses compétences, il s'agirait donc avant tout d'acquérir confiance en soi, résilience et motivation pour affronter le marché du travail plutôt que de véritablement faire valoir sa singularité, tout particulièrement dans des situations telle que celle de Laurine, dont les expériences n'ont pas permis de développer des savoir-faire valorisables et transférables. Dans ces situations, l'approche par les savoir-être semble alors tourner à plein. Les compétences techniques nécessitant peu de qualifications spécifiques, il s'agit alors de se singulariser par ce qu'on est plutôt que par ce que l'on sait faire<sup>403</sup>.

De tels outils, dont l'usage a pour finalité de favoriser la mise en avant de compétences singulières, permettent ainsi de cadrer et de soutenir le travail d'inventaire et de description des compétences afin que celui-ci permette de mettre en avant des compétences négligées ou oubliées (valorisation symbolique) mais aussi et surtout, des compétences exploitables dans un projet professionnel et vendables sur le marché du travail (valorisation économique). Ce cadrage et ce soutien apparaissent d'autant plus nécessaires que l'essentiel du travail réalisé sur les compétences est mis en œuvre par les travailleuses et travailleurs eux-mêmes, à des fins là

---

compétences les plus recherchées par les employeurs», Nouvelle vie pro, 1<sup>er</sup> juillet 2020, <https://www.nouvelleviepro.fr/actualite/536/les-10-competenances-les-plus-recherchees-par-les-employeurs>

<sup>403</sup> Jean-Marie Pillon (2018) observe symétriquement que les conseillers de Pôle emploi mettent davantage l'accent sur les éléments ayant trait au comportement et au savoir-être pour distinguer parmi les demandeurs et demandeuses d'emploi peu qualifiées celles et ceux qui sont le plus à même de pouvoir retourner en emploi relativement rapidement.

encore d'acquisition de cette compétences de valorisation et d'auto-orientation. Maniés par des « profanes » de la compétence, ces outils sont aussi susceptibles de céder à une certaine simplification que seul un travail approfondi avec les praticiennes serait susceptible de compenser, travail inégalement mis en œuvre selon les praticiennes dont les pratiques varient notamment entre profilage et co-construction, nous y reviendront en troisième partie. Ainsi, tout en donnant aux travailleuses et travailleurs des outils pour se valoriser et tenter de se singulariser sur le marché du travail, les praticiennes ont cependant souvent conscience de la portée limitée de ce type d'instruments à des fins d'insertion professionnelle, le percevant davantage comme un outil de valorisation symbolique et de reprise de confiance en soi :

« Enquêtrice : Et le passeport c'est un outil pour qui ? Pour la personne ou pour le conseiller ? [Edda reste silencieuse] La question est peut-être un peu tordue...

Edda : Non, non. Elle est juste, au contraire [rit], elle est intéressante. Je ne sais pas. Je dirais quand même pour le client car quand c'est bien amené, bien expliqué, on leur dit : notre espoir c'est que vous l'utilisiez au-delà du bilan. C'est l'outil pour continuer à garder une vision de votre carrière pour le moment où vous souhaitez prendre du recul et regarder ce que vous savez faire, par où vous êtes passé etc. Donc on les encourage toujours à garder ça, à continuer à l'alimenter jusqu'à la retraite. Mais évidemment après chacun décide de le faire ou a la vision nécessaire pour le faire. Très sincèrement, moi en tant que consultante, je m'en sers très peu. Moi ce qui m'intéresse c'est ce qu'ils me disent. Ça m'est arrivé de m'en servir mais... Ce qui est important quand même c'est le projet et en quoi ils ont des compétences qu'on peut intégrer et utiliser dans le projet. Ça c'est une co-construction, ça se fait au fil du bilan, ce n'est pas au moment où ils font l'analyse des compétences.

Enquêtrice : Et en général les personnes adhèrent à ce passeport, ils l'entretiennent après ?

Edda : On a eu quand même pas mal de retours positifs oui, oui... Tout à fait. Après c'est beaucoup plus facile pour ceux qui ont un niveau bac et bac+ franchement. On le voit, c'est beaucoup plus investi par les gens qui ont un peu moins de... enfin un peu plus l'habitude simplement d'utiliser l'écrit. Ça c'est pour moi c'est une évidence ouais !

Enquêtrice : Et tu penses que c'est aussi une question de niveau l'impression qu'ils ont parfois de ne rien avoir à dire sur soi et son travail ?

Edda : Il y en a certains qui ont cette approche-là, souvent c'est lié à une estime de soi pas très élevée. Vu qu'on en parle toujours après, on les aide à remplir parce qu'ils ont tous plein de choses à dire, c'est évident. Mais quand il y a cette sensation-là, c'est souvent parce qu'ils ne se rendent pas compte de tout ce qu'ils... parce que les emplois évoluent tellement que même si on est resté sur un même poste, il y a forcément plein plein de choses à dire. Et puis souvent, ils ont une vie personnelle riche. Il y a souvent plein de choses à dire.

Enquêtrice : Et ça fait partie du travail de bilan de voir un peu la richesse de son parcours ?

Edda : Ouais, ouais. Tout à fait. Souvent ça les rebooste. Tout à fait. » (Entretien avec Edda Hartmann, 43 ans, titulaire d'une maîtrise de psychologie cognitive et d'un DESS en ingénierie des apprentissages en formation, praticienne bilan depuis quatorze années)

Rappelant la dimension biographique et stratégique du portefeuille, Edda confirme ici que le portefeuille est un outil pour les travailleuses et travailleurs eux-mêmes, peu utile aux

praticiennes en tant que tel, du moins dans son cas à elle (« Très sincèrement, moi en tant que consultante je m'en sers très peu. Moi ce qui m'intéresse c'est ce qu'il me disent et ce qu'il me disent »). Elle confirme également que par-delà l'objectif de démocratisation d'un tel outil, celui-ci est susceptible d'être socialement discriminant en fonction du rapport à l'écrit des travailleuses et travailleurs, amplement déterminé par leur expérience scolaire : « c'est beaucoup plus facile pour ceux qui ont un niveau bac et bac+ quoi, franchement. On le voit, c'est beaucoup plus investi par les gens qui ont un peu moins de... enfin un peu plus l'habitude simplement d'utiliser l'écrit. Ça c'est pour moi c'est une évidence ouais ! ». Ce résultat va dans le sens de nombre de travaux portant sur l'insertion socio-professionnelle qui montrent que quantité de dispositif présentés comme à même de ramener vers l'emploi ceux et celles désignées comme en étant les plus éloignées comportent toujours une part de sélection excluante en fonction de divers critères et « freins » repérés par les professionnel.les (Astier, 1996 ; Domingo, 2012 ; Lima, 2016 ; Pillon, 2018).

Néanmoins, dans cet extrait, la praticienne réaffirme cette présomption de compétence amplement partagée par les praticiennes (« les emplois évoluent tellement que même si on est resté sur un même poste, il y a forcément plein plein de choses à dire. Et puis souvent ils ont une vie personnelle riche par ailleurs enfin il y a souvent plein de choses à dire »), laquelle apparaît également comme un postulat nécessaire à leur activité et à la pertinence même du dispositif de bilan de compétences.

Surtout, cet extrait met en exergue l'importance de la dimension symbolique de la compétence de valorisation dont les praticiennes travaillent l'acquisition, celle-ci apparaissant avant tout comme un outil pour « [rebooster] » les travailleuses et travailleurs. Toutefois, comme le signale Edda « ce qui est important quand même c'est le projet et en quoi ils ont des compétences qu'on peut intégrer, enfin qu'on peut utiliser dans le projet » (p. 501). Dès lors c'est sur ces projets ainsi que sur les enjeux de développement des compétences et de l'employabilité que nous allons porter l'attention.

## 2 Articuler employabilité, compétence et motivation : la projection biographique

Au-delà des usages et limites précédemment repérés, une autre difficulté de l'approche par les compétences se fait jour, soit celle d'un décalage potentiel entre les compétences mises en valeur par un outil comme le portefeuille de compétences, et des perspectives de projection professionnelle notamment en termes d'employabilité. Cette difficulté n'est pas propre au bilan

de compétences. En effet, Sabrina Loufrani-Fedida, Ewan Oiry et Ève Saint-Germes (2015) soulignent, à la lecture de manuels et de travaux de gestion des ressources humaines, combien les définitions de ces deux termes clés des politiques de gestion du travail contemporaines que sont la compétence et l'employabilité ont connus des évolutions et sont loin d'être immédiatement stabilisés<sup>404</sup>. Surtout, les définitions de ces notions ont eu tendance à diverger l'une vis-à-vis de l'autre au cours des trente dernières années. En effet, la manière dont a été développée la notion de compétence, et les référentiels correspondant qui sont désormais légion, tend à se focaliser sur les situations et organisations de travail ce qui en fait plutôt un concept à usage interne. C'est ce qu'illustre notamment la catégorie de « compétences-métier » repérée plus haut. *A contrario*, l'employabilité se présente, elle, davantage comme un outil à usage externe :

« C'est ainsi que, dans les différents travaux de recherche, les compétences individuelles ont été progressivement "réduites" à l'individu dans la situation de travail (Defélix *et al.*, 2006) et l'employabilité a été très focalisée sur la transférabilité des compétences et les transitions professionnelles sur le marché du travail (De Cuyper *et al.*, 2008) » (Loufrani-Fedida *et al.*, 2015, p. 18).

Les catégories de compétences « transversales » et « d'adaptation » semblent alors s'inscrire pleinement dans cette deuxième perspective. Dès lors, bien qu'elles ont en commun de promouvoir « une même philosophie de l'acteur : celle du "salarié acteur" de son propre avenir, individuellement responsable de son travail et de son emploi » (*ibid.*), les notions de compétences et d'employabilité, et les approches de la gestion de la main-d'œuvre sous-jacentes, s'avèrent difficilement conciliables.

Sabrina Loufrani-Fedida, Ewan Oiry et Ève Saint-Germes ont cependant repéré quelques travaux qui tentent de rapprocher compétence et employabilité, sur la base desquels ils identifient quatre modalités – ou conventions dans l'approche qui est la leur – de conciliation. Ces quatre conventions se distinguent notamment selon l'origine des compétences considérées (soit exclusivement individuelles, soit au moins en partie façonnées par l'organisation) et la manière dont elles sont perçues (soit de manière statique, comme un capital dont on peut faire état, soit comme un processus dynamique supposant entretien et développement). Ils distinguent alors une convention d'employabilité « biographique » s'appuyant sur

---

<sup>404</sup> « Leurs définitions ont été longues à se stabiliser. Ce n'est que récemment qu'un certain accord s'est construit sur l'idée que la compétence peut être définie comme une combinaison de ressources qui rend une personne au travail capable de (...) en situation professionnelle, « dans un contexte précis » (Defélix *et al.*, 2006, p. 2) et l'employabilité comme l'ensemble de compétences et des conditions de GRH nécessaires et suffisantes permettant de retrouver un emploi en interne ou en externe (Saint-Germes, 2010) » (Loufrani-Fedida *et al.*, 2015, p. 18).

l'identification d'un « patrimoine » de « compétences détenues » par les individus ; une convention d'employabilité « projective » centrée sur le « déploiement » de « compétences potentielles » ; une convention d'employabilité « différentielle » fondée sur les « compétences reconnues » par l'organisation au terme d'une évaluation classante et hiérarchisante visant à positionner les individus vis-à-vis de niveaux de qualification ; et enfin, une convention d'employabilité « supportée » considérant elle les « compétences mobilisées » en situation de travail en vue de leur développement dans le cadre notamment de politiques de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

De fait, le dispositif sociotechnique mobilisé en bilan s'inscrit prioritairement dans la convention biographique, à l'instar du portefeuille de compétences qui promeut une approche patrimoniale des compétences détenues par les travailleurs et travailleuses accompagnées. Cependant, cette convention d'employabilité biographique est régulièrement articulée, au moins dans les discours, à la convention d'employabilité différentielle – la « révélation » des compétences visant à les mettre « au grand jour » (cf. p. 471) et permettre leur reconnaissance par les employeur.ses. Cette articulation repose centralement sur l'acquisition d'une compétence de valorisation précédemment étudiée.

Par ailleurs, la convention biographique peut aussi être combinée à la convention d'employabilité supportée. C'est là tout l'objectif de l'identification de « savoir-faire et de connaissances à développer » (cf. Figure 10) auxquelles il s'agit de répondre notamment par la formation. Enfin, la convention biographique peut être mise en relation avec la convention d'employabilité projective – si l'on considère notamment la mention dans les objectifs de la phase d'investigation, du fait de permettre au travailleur ou à la travailleuse de « déceler ses ressources et ses potentialités inexploitées » (Circulaire DFP n° 93-13 du 19 mars 1993 relative au bilan de compétences, p. 210).

Dès lors, en nous appuyant sur les pistes dégagées par les trois auteurs.rices, nous regarderons dans un premier temps les usages qui sont fait de la formation en vue du développement des compétences, et de leur mise en valeur et en forme à des fins d'employabilité. Dans un second temps, nous nous intéresserons à l'articulation des approches compétences et projet, toujours à l'aune de la question de l'emploi et de la démarche biographique et motivationnelle au cœur du bilan de compétences. Pour finir, nous traiterons, dans un troisième temps, de la question de l'espace des mobilités professionnelles et des modalités et possibilités de sécurisation des parcours professionnels que dessinent notamment les praticiennes et, par-delà, le dispositif.



## 2.1 Le bilan de compétences et la formation. Entre développement, validation et signalement des compétences

Nous avons vu que le travail sur les compétences n'est pas toujours à même d'en permettre la valorisation, notamment dans les cas de personnes faiblement ou non diplômées et occupant des postes très peu qualifiés, les expériences professionnelles vécues n'ayant pas permis d'acquérir des compétences valorisables. Si l'intérêt de l'approche par la valorisation des acquis et des compétences à des fins de reprise de confiance en soi et de motivation est d'être plus positive et stimulante qu'une approche par les manques relevant selon Denis Castra d'une forme de « handicapologie » marquant particulièrement l'intervention et l'insertion sociale (2003), elle ne s'en écarte cependant pas radicalement. En effet, Didier Demazière soulignait déjà en 1991 que tout bilan de compétences demeure au moins en partie un « bilan de carences » (1991, p. 48). Si identifier des manques peu permet de mettre en place des stratégies pour les combler à des fins de sécurisation des parcours, il demeure un risque, particulièrement élevé dans le cas de travailleurs et travailleuses peu diplômés et qualifiés, de focaliser davantage l'attention sur les carences individuelles et d'en favoriser la cristallisation à la faveur d'une forme de réification sociale des parcours. Il s'agit alors de regarder quelles solutions sont mobilisées par les praticiennes pour éviter que le bilan de compétences ne se transforme effectivement en bilan de carences peu à même de permettre une véritable sécurisation des parcours.

Parmi ces solutions se trouve notamment la formation, laquelle peut être considérée sous deux angles : d'abord, celui de son contenu en termes d'apprentissage et de développement de ses compétences par l'acquisition de nouvelles ; ensuite celui de sa forme finale c'est-à-dire comme diplôme, certification ou toute autre forme d'attestation. Ces deux facettes de la formation se trouvent diversement maniées par les praticiennes de bilan mais, celles-ci tendent à se rejoindre sur un usage stratégique de la formation, permettant moins *a priori* de favoriser un développement des compétences que leur mise en conformité et leur signalement vis-à-vis du marché du travail, au nom toujours de leur valorisation. En effet, de la même manière que la doctrine de la compétence n'a pas permis de rompre avec le modèle de la qualification (Monchatre & Rolle, 2003 ; Oiry & d'Iribarne, 2001), bien que se présentant à l'origine comme une alternative à celui-ci, les dispositifs de reconnaissance des acquis, pensés comme des modes de valorisation de compétences non prises en compte dans les systèmes de qualification et non validés par des diplômes, n'ont guère permis de s'y substituer complètement. De plus, à

l'instar des diplômes, la valorisation des acquis et des compétences ne parvient guère à s'émanciper complètement du caractère socialement construit des expériences et donc des qualités personnelles et professionnelles issues de celles-ci, annihilant une partie de son intérêt initial.

De plus, les politiques et pratiques de qualification comme de formation ont elles-mêmes évolué, intégrant une partie des critiques qui leurs étaient adressées, notamment quant à la tendance uniformisatrice de modèles construits et appliqués collectivement, et aux effets socialement discriminants de systèmes consacrant les inégalités socio-économiques d'origine (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Dubar, 2004) et ne permettant guère d'y échapper faute de reconnaissance des qualités et des efforts individuels. Surtout, la crise économique de la fin des années 1970, et ses conséquences sur l'emploi, a renchéri ces critiques en mettant en défaut ces systèmes de qualification et de formation dans leur dimension protectrice, du moins dans les discours invitant à prendre acte d'une nouvelle donne économique imposant flexibilité et mobilité pour tou.tes. Si nous savons que le diplôme et la qualification continuent d'être des armes non négligeables contre le chômage (Delès, 2013 ; Dubet et al., 2010 ; Maillard, 2017), elles n'en ont pas moins perdu de leur valeur protectrice dans les représentations communes, ne serait-ce que si l'on considère la croissance des transitions, y compris pour les plus qualifié.es, et la tendance à la dévalorisation des diplômes face à une hausse généralisée de leur niveau pour les générations qui constituent aujourd'hui l'essentiel de population active (Baudelot & Establet, 1990). Olivier Mazade et Catherine Negroni (2019) rappellent alors combien la formation a été construite dans les années 1970 comme le meilleur, si ce n'est le seul moyen de permettre la « transformation » des travailleuses et travailleurs, notamment en situation de reconversion et de requalification volontaire ou imposée. Pour ce faire, les modalités de recours à la formation, notamment en termes de financement, ont été progressivement individualisées, depuis la création du congé individuel de formation jusqu'à l'intronisation récente du compte personnel de formation, en passant par le droit individuel à la formation (cf. chapitre 2). À côté de cette individualisation qui a également marqué une évolution des pratiques de gestion de la main-d'œuvre, un autre processus de transformation propre des logiques de formation s'est simultanément mis en place : la professionnalisation (Iori, 2017 ; Maillard, 2012 ; Quenson, 2012 ; Tanguy, 2001). Présentée à l'origine comme un vecteur d'ascension sociale, avec toutes les ambiguïtés que cette idée soulevait déjà à une période où une forte demande de qualification était exprimée de la part notamment des entreprises industrielles afin de se placer dans la compétition économique internationale, la

formation s'est rapidement affrontée à la crise économique de la fin des années 1970 dont les conséquences en matière d'emploi se sont avérées structurelles, revalorisant une perspective adéquationniste de la relation formation-emploi. Cette perspective a alors conduit à la promotion d'une doctrine de la compétence d'abord au sein des secteurs de l'éducation et de la formation puis au travail et dans les entreprises (Neyrat, 2015 ; Tanguy, 1986). Au travail, cette doctrine se propose comme une autre manière de gérer la mobilité interne en l'appuyant davantage sur l'évaluation individuelle, contre le modèle de la carrière et de l'ancienneté qui avaient cours, ce que le politique a accompagné notamment par l'individualisation de la formation et la démultiplication des certifications professionnelles (Maillard, 2017). Ce faisant, et c'est là la troisième transformation qu'a connue la formation, elle est progressivement devenue moins un moyen d'ascension sociale que de sécurisation de l'emploi, en vue de permettre aux travailleur.ses de se qualifier non plus seulement ni principalement pour gravir les échelons mais pour pouvoir garantir une mobilité heureuse, c'est-à-dire simultanément facilitée et épanouissante, en permettant aux individus de faire des choix de formation et ainsi de choisir la direction donnée au développement de leurs compétences et de leurs parcours. Or, comme l'a notamment montré Claude Dubar (2004), une tension continue de se faire jour entre modèle ascensionnel et développemental et modèle adéquationniste en matière de formation. Cette tension se retrouve dans le bilan de compétences qui tend cependant à la dépasser par la mise en avant d'un modèle que nous pourrions qualifier de stratégique, s'appuyant sur des usages plus pragmatiques et instrumentaux de la formation, appliqués à l'échelle individuelle. En effet, dans les pratiques de bilan telles que nous avons pu les observer et les recueillir en entretien, la formation tend à être mobilisée comme un instrument là encore de valorisation des compétences, cette dernière passant notamment par le signalement des compétences à destination du marché du travail. Cet usage peut d'ailleurs être mis en perspective voire relié au rapport que les praticiennes entretiennent elles-mêmes vis-à-vis de la formation puisque c'est moins leur formation que leur expérience qu'elles mettent en avant pour justifier de leur compétence à exercer le bilan de compétences, n'ayant pas de formation commune et n'affichant aucun consensus quant à la manière de s'y former (cf. chapitre 3).

Cet usage instrumental de la formation peut se lire d'abord dans son éviction des objectifs attribués au dispositif par les praticiennes (cf. chapitre 4, Tableau 21, p. 337 et Tableau 22, p. 346). Celle-ci apparaît en effet davantage comme un moyen pour valoriser symboliquement les compétences, les praticiennes présentant régulièrement la validation d'un diplôme comme « un premier niveau de reconnaissance » (Cas d'observation 2, p. 390, paragr. 7) au travers d'une

mise en équivalence entre expérience et compétence<sup>405</sup>. Cette valorisation symbolique est alors censée devenir économique à partir du moment où il existe une attestation, sous quelque forme que ce soit, permettant de prouver ses compétences et surtout de les signaler au marché, de manière plus claire et efficace que ne le serait par exemple le portefeuille de compétences. L'extrait d'entretien suivant confirme l'usage qui peut être fait des diplômes, à des fins de valorisation symbolique d'abord, et économique ensuite :

« J'essaye vraiment d'aller par petites touches avec [celles et ceux qui sont peu qualifiés] pour les sensibiliser à cette démarche-là [de formation]. Et j'ai des belles réussites pour autant. Par exemple, Madame Pierre – je crois que je l'ai demain d'ailleurs – elle est pilote, pas pilote de ligne hein, mais de chaîne, pour une usine d'œufs. Elle lance la production pour les mettre dans les boîtes. Elle s'est arrêtée en seconde. Elle a été prise à 16 ans ou 17 ans, elle y est depuis 22 ans. Elle est usée et elle n'arrive pas à imaginer qu'elle puisse valider un baccalauréat. Ses enfants sont en train de passer le bac, l'un est en première ou terminale et l'autre suit derrière. Elle avait les larmes aux yeux quand je lui ai dit qu'elle pouvait avoir un niveau bac. Je suis allée chercher avec elle le référentiel, parce qu'elle n'avait aucune appropriation des référentiels, des diplômes, des machins, des VAE. Je suis allée voir notre conseiller VAE parce que ça lui faisait peur, pour qu'elle ait déjà quelques infos, sur le référentiel pilote machin. Elle a vu que c'était un niveau baccalauréat, elle a vu dans les items que c'était des choses qu'elle faisait, qu'elle n'avait pas besoin d'aller à l'école, qu'elle allait être validée juste en écrivant ce qu'elle faisait au quotidien, que c'était clair et qu'elle allait valider un diplôme comme ses enfants ! Elle en avait les larmes aux yeux quoi ! Ça m'a troublé je t'assures, ça m'a fait [prend une grande inspiration puis souffle de soulagement] ! Parce que pour elle c'était quelque chose d'inaccessible ce baccalauréat. Elle avait un complexe d'infériorité par rapport à ses enfants. C'est dur enfin c'est... Elle les poussait tellement à avoir le bac parce qu'elle, elle voit le bac comme quelque chose d'inaccessible quoi ! Et là c'était han ! Voilà. Et ça lui a poussé des ailes. Elle va pouvoir demander un poste de manager d'une équipe de cinq personnes parce qu'elle a 22 ans dans la même structure donc voilà. Et je dis avec ça, une petite formation au management qui est accessible au niveau bac, parce qu'elle a du mal à asseoir son autorité. Sinon elle ne pouvait pas donc elle voit l'utilité de le faire au-delà même de cette reconnaissance. Donc ouais c'est mon cheval de bataille surtout pour les moins qualifiés. » (Entretien avec Nadège Fernet, 47 ans, juriste et RH reconvertie *via* un master en psychologie du travail, praticienne bilan au CIBC de Chavagne)

Ce cas illustre d'abord la violence sociale qui peut être ressentie en l'absence de tout diplôme. La logique de validation des acquis paraît effectivement ici être un outil non négligeable de réhabilitation de soi. La VAE se présente effectivement moins comme une alternative au diplôme qu'à la formation. Ce cas donne alors à voir un usage de la formation comme

---

<sup>405</sup> « Vous avez acquis des compétences qui permettraient de valider un bac+3 parce que vous n'étiez pas qu'une commerciale export, vous aviez d'autres missions », Cas d'observation 3, p. 414, paragr. 5 ; « On a créé des formations de tuteurs. Ça permet de valoriser le tuteur aussi parce qu'on lui donne une certification », Cas d'observation 7, p. 482, paragr. 11).

« réparation » biographique vis-à-vis d'un parcours scolaire interrompu par la nécessité de travailler. Cependant, notons qu'il appartiendra à la cliente, à la suite du bilan, d'enclencher cette démarche de VAE que Nadège travaille à garantir en l'accompagnant en rendez-vous avec le conseiller VAE du CIBC. Afin de compléter cette démarche relevant d'abord d'une valorisation symbolique de ses acquis, Nadège préconise également la réalisation d'une « petite formation au management qui est accessible au niveau bac, parce qu'elle a du mal à asseoir son autorité ». Il y a donc ici une véritable articulation entre démarche de validation d'acquis, formation et diplôme d'une part, et valorisation symbolique et économique d'autre part. Cette articulation à laquelle travaille ici Nadège donne simultanément à voir la diversité et la complexité des modalités d'acquisition et de valorisation des compétences, à laquelle la cliente dont il est question n'aurait sans doute pas accès seule. C'est ainsi un des effets de la démultiplication des dispositifs et modalités d'acquisition et de développement des compétences, appelant d'autres dispositifs pour parvenir à construire une stratégie appropriée, « surtout pour les moins qualifiés » qui risquent en effet d'être d'autant plus désarmés s'ils ne sont pas accompagnés, un accompagnement qui nécessite rappelons-le d'être volontaire et d'avoir connaissance au moins de l'existence du bilan.

Situé au croisement entre les politiques de formation, de validation des acquis et de valorisation des compétences, le bilan est donc à même de permettre la mise en place de stratégies non seulement de valorisation mais aussi de développement des compétences. Cependant, s'appuyant fondamentalement sur l'idée que l'expérience est la source essentielle de la compétence, les praticiennes peuvent également être régulièrement amenées à minorer l'importance des diplômes au moins dans leur dimension génératrice de compétence, tout en défendant le fait de permettre l'accès à la formation que ce soit par la diffusion d'informations notamment sur les financements, ou par l'identification de « savoir-faire et de connaissances à développer ». Plus qu'une contradiction, ce rapport équivoque à la formation et aux diplômes nous paraît précisément relever d'une logique stratégique et pragmatique en la matière. Qu'il s'agisse de réparation biographique, de reconnaissance symbolique, de valorisation économique ou d'acquisition de compétences complémentaires s'additionnant à celles tirées de l'expérience, il apparaît que le rapport qu'entretiennent les praticiennes à l'égard de la formation, que ce soit dans leurs parcours propres ou dans leurs pratiques d'orientation soit avant tout instrumental. C'est ce qu'illustre le cas suivant donnant à voir la juxtaposition de logiques de dépréciation de la valeur des diplômes, de valorisation des acquis et des savoir-être,

de promotion d'une certaine autodidactie en matière de développement de compétences, et de prescription de formations courtes, seulement en guise de complément :

« Amin : Vous avez dit que vous aviez un parcours scolaire chaotique mais ce n'est pas le diplôme qui fait la compétence. Vous êtes agent de maîtrise. Vous voulez devenir cadre ?

Cliente : Manager une équipe ça me plairait mais c'est un niveau d'études que j'ai pas...

Amin : Vous reprenez d'études mais le management ce n'est pas un diplôme, c'est une attitude. [...] Pour moi, tout ce que vous venez de dire, c'est exactement la définition d'un manager au top.

Cliente : Oui. Après faut le mettre en pratique.

Amin : Qu'est-ce qui vous en empêche ?

Cliente : De ne pas avoir le diplôme. Et l'écriture et lecture, il faudrait que j'améliore.

Amin : L'écriture, vous pouvez faire une formation. Il y en a dans votre entreprise je pense. Après être modeste c'est bien mais ça peut avoir son revers aussi. Par exemple si on vous a parlé de passer cadre et que vous avez décliné.

Cliente : C'est mon ancienne cheffe qui m'en avait parlé. Après la prise de parole à l'oral, je l'ai travaillé mais ce n'est pas encore ça. Et je veux le faire calmement, prendre le temps.

Amin : OK. Vous avez une clé USB ?

Cliente : Pas sur moi.

Amin : Vous en amèneriez une et je vous donnerai des livres numérique sur la prise de parole, le management. Ça va vous permettre de vous approprier les mots du management. Niveau lecture et écriture, on va regarder pour une formation courte. Par rapport à la modestie, y a des gens moins compétents qui se mettent en avant et ça fait un système bancaire. Y a un juste milieu entre modestie et prétention. » (Extrait du journal de terrain, entretien de bilan avec Amin Harfouch, CIBC de Chavagne)

Dans cet extrait, le praticien promeut l'idée que la compétence n'a que peu à voir avec le diplôme ou avec la formation, étant ici davantage « une attitude ». Il travaille à convaincre la cliente qu'elle ne doit pas être trop « modeste » et prendre confiance en ses compétences qui lui permettent d'être manager, ce que semble attester le fait que son ancienne cheffe lui ait justement proposé de passer cadre. Il tente également de la rassurer en lui proposant non pas d'obtenir un diplôme qu'elle appelle de ses vœux, mais plutôt en comblant ses manques par des formations courtes et ciblées, et par la recommandation de manuels, dans une logique d'autodidactie assistée. Ainsi, si les personnes accompagnées s'avèrent souvent frileuses à l'idée de reprendre une formation longue, les praticiennes elles-mêmes les y incitent peu, qu'il s'agisse comme ici de promouvoir l'autodidactie et la confiance en soi ou, comme dans le cas suivant, d'opter pour une forme de réalisme tenant compte du décalage existant entre formation et emploi et du fait que certains emplois puissent être accessibles sans formation par-delà ce qui en est dit notamment par les organismes de formation ou d'information professionnelle – ce qui révèle là aussi la complexité que recèle le système de formation et le marché du travail, notamment lorsqu'on s'y affronte seul et sans être doté de qualités permettant de s'y repérer.

Cas d'observation 8 : « Vous n'aurez pas besoin du BTS, oh non ! »

Extrait du journal de terrain

Entretien de bilan avec Edda Hartmann, 43 ans, titulaire d'une maîtrise de psychologie cognitive et d'un DESS en ingénierie des apprentissages en formation, praticienne bilan depuis quatorze années.  
CIBC de Chavagne

Il s'agit ici de l'avant-dernière entretien avant la fin du bilan d'une cliente de 42 ans, qui est visiteuse médicale depuis une quinzaine d'années. Suite à l'annonce d'un plan de licenciement dans son entreprise, elle entreprend de faire un bilan afin de savoir si elle souhaite rester dans ce secteur ou opérer une reconversion professionnelle. Plusieurs projets sont examinés, dont celui d'agent immobilier qui la séduit particulièrement.

1. Edda : Donc j'avais noté comme projets : création d'entreprise, commerce, coaching, RH, hôtellerie-restauration, immobilier.
2. Cliente : Alors l'immobilier... Mouais... Bah en fait j'ai regardé un peu [sors un paquet de feuilles].
3. Edda : Ah quand même ! [rit]
4. Cliente : J'en ai imprimé des fiches hein ! J'en ai lu. Et en fait, le problème c'est qu'au niveau des études c'est un BTS, 2 ans, donc c'est un peu limite ça pour moi.
5. Edda : Oh pour l'immobilier ?
6. Cliente : Ouais.
7. Edda : Ah non ! Vous n'aurez pas besoin du BTS, oh non ! Non ! Non. Pour agent immobilier, si vous travaillez pour une agence hein, Century machin tout ça, vous n'en aurez pas besoin. Après si vous voulez créer votre agence, là c'est autre chose parce qu'il faut une carte d'agent je ne sais pas quoi. Pour se mettre à son compte, il faut un niveau quoi.
8. Cliente : Hum. Alors après moi l'autre côté qui me dérange aussi, moi qui ne veux plus de challenge, de pression par rapport au résultat, je pense que dans l'immobilier y a. Donc ça c'est les deux côtés négatifs que j'ai noté.
9. Edda : Ouais. [Elle saisit un petit paquet de cartes professionnelles et les regarde les unes après les autres] mais nous on a eu pour nos locaux ici, en faisant appelle à ImmoD, et la dame, si elle y est encore, elle a créé l'agence avec un autre collègue, elle était très bien cette fille. Et eux ils font que, *a priori*, de l'immobilier pro. Donc si je trouve sa carte...
10. Cliente : Parce que j'avais vu le truc sur l'organisme de formation, à côté, pour le BTS.
11. Edda : BTS profession immobilière oui.
12. Cliente : Ouais. Après je peux faire un stage d'immersion, ça ne coûte rien.
13. Edda : Exactement ! Non elle était bien là nana, vraiment la tête sur les épaules.
14. Cliente : Donc voilà ce qu'il en est pour le côté immobilier. Ce que j'avais noté c'est ce côté... ma copine me disait que c'est des requins quoi, c'est incroyable.
15. Edda : Ouais ça par contre, ils se tirent dans les pattes. Et ça... Ah bah voilà ! [elle trouve la carte de l'agent immobilier de chez ImmoD]. Je vous ferai la photocopie. Même si vous voulez tourner une journée avec elle, ça m'étonnerait qu'elle soit contre, enfin je ne sais pas.
16. Cliente : Bah je vais essayer, je vais la contacter, je vais lui demander.
17. Edda : Ouais approfondissez. C'est chouette de voir des pro et éventuellement de tourner une journée avec, par contre il faut suivre vos tripes quoi. Si vous avez l'impression que c'est un monde de requins et que vous n'avez pas envie d'y aller bah il ne faut pas. Moi j'ai eu plusieurs personnes qui étaient dans l'immobilier particulier et j'ai vaguement le souvenir de deux – j'en

- ai vu pas mal hein – mais je me souviens de deux qui n'en pouvaient plus, qui en avaient marre voilà, et de deux autres qui s'éclataient et qui sont venus parce qu'il fallait le statut justement pour pouvoir assurer une certaine sécurité financière. Et dans l'immobilier particulier y a pas besoin de formation, ils les lancent quoi, enfin les gens font une semaine avec un agent et puis après pffft ! Vas-y que je t'estime un bien. Enfin voilà, c'est de l'apprentissage sur le tas quoi.
18. Cliente : Ouais c'est pour ça, le BTS même s'il avait l'air assez complet... Mais bon c'est deux ans, ça me freine un peu. J'étais partie sur l'idée que s'il fallait que je refasse une formation c'était une année pour être opérationnelle la dernière année avant de plus être au chômage quoi.
19. Edda : Tout à fait. Il faut peut-être vérifier si y a moyen de négocier un allègement de formation.
20. Cliente : Non. Sinon, comme vous dites, j'y vais en *freestyle*.
21. Edda : Oui et valider éventuellement le BTS au bout de trois ans en VAE. Trois ans comme salariée et après vous faites une validation en neuf mois à peu près. »

Défendant ici la nécessité de « suivre [ses] tripes » (paragr. 17) en matière d'orientation professionnelle, Edda s'emploie à désacraliser l'idée d'une nécessaire formation dans le cas d'une reconversion dans la vente immobilière, une piste que la cliente semble prête à éliminer après avoir lu qu'elle requerrait un BTS en deux ans (paragr. 4). En effet, considérant d'une part que de par sa longue expérience de visiteuse médicale, la cliente possède déjà des compétences en matière de démarchage et de négociation (ce qui est évoqué dans un autre passage de l'entretien), et s'appuyant d'autre part sur l'accompagnement de plusieurs client.es travaillant dans ce domaine (paragr. 17), Edda s'emploie à convaincre sa cliente qu'elle n'a en rien besoin d'une formation, ce type de métier s'apprenant « sur le tas » (« dans l'immobilier particulier y a pas besoin de formation, ils les lancent quoi, les gens font une semaine avec un agent et puis après pffft ! Vas-y que je t'estime un bien. Enfin voilà, c'est de l'apprentissage sur le tas quoi », paragr. 17). En effet, sur la base de son expérience, il apparaît à Edda que si la cliente vise un poste dans une agence, la formation n'est pas nécessaire, ou peut être au moins « [allégée] » (paragr. 19). Si la cliente veut en revanche se mettre à son compte, situation dans laquelle le diplôme est requis, elle peut esquiver la formation en exerçant « trois ans comme salariée et après [en faisant ] une validation en neuf mois à peu près » (paragr. 21), la VAE étant accessible à partir de trois années d'expérience. Au terme de l'entretien, la piste de la vente immobilière est conservée, la cliente admettant qu'elle puisse y aller « en *freestyle* » (paragr. 20). Cette piste deviendra d'ailleurs un projet propre, validé dans la synthèse du bilan comme projet transitoire en vue d'accumuler un capital censé permettre, par la suite, une création d'activité (projet à long terme). Ainsi, bien que la formation en BTS ne soit pas directement dévalorisée, la praticienne s'emploie ici à montrer qu'elle n'est pas indispensable pour faire le travail, voire même que trois ans d'expérience – auxquels s'ajoutent tout de même neuf mois de VAE – seraient équivalents à deux ans de formation, si ce n'est en termes de contenu, au



moins vis-à-vis de l'accès au diplôme. La frontière est mince qui sépare ici cette vision de la formation, de sa présentation comme une perte de temps et d'argent. Si le propos d'Edda s'appuie sur son expérience et sa connaissance du métier, invitant cependant la cliente à vérifier par elle-même en rencontrant des professionnel.les, allant jusqu'à lui fournir un contact direct, il n'en reste pas moins qu'ici la formation apparaît davantage comme un obstacle potentiel à l'orientation et à l'exercice d'un métier plutôt que comme une ressource pour faire le métier. Ainsi, le travail de désacralisation de la formation, s'il permet de faciliter l'accès au diplôme notamment pour les moins qualifié.es, participe bien d'une appréhension stratégique de la formation pouvant aller jusqu'à en déconseiller le recours non pas tant en raison de son contenu que de la « réalité » du marché du travail. On retrouve ici, d'une certaine manière, l'objectif de rationalisation et d'optimisation du recours à la formation par le biais de l'orientation, affiché dans les rapports Sullerot (1979) et Jouvin (1980) préparant la création d'un service public d'orientation des adultes qui prend la forme du bilan de compétences (cf. Chapitre 2). C'est aussi une position défendue dans l'extrait suivant par une conseillère FONGECIF :

« Il y a une espèce de mythe autour de la formation en France, et puis on le vend comme ça, donc en gros c'est l'idée qu'on va faire une formation et puis tout ira mieux. Et que tu vas faire une formation, et puis le métier arrive juste au bout, en fait parce t'as la formation. Et puis, il y a aussi le fait que c'est souvent des gens... alors il y a deux styles : soit des gens qui n'ont pas du tout fait d'études et qui ont encore un peu le mythe de faire des études pour en gros... enfin voilà ; et l'autre possibilité c'est que t'as aussi des gens qui ont fait des études et qui... bah il se trouve que finalement ça n'a servi à rien mais c'est... il y a un problème avec ce qu'ils veulent faire derrière quoi. Et ils pensent qu'en refaisant une formation... Or, tout ne nécessite pas de la formation... Donc la plus grosse difficulté, et je pense que le bilan c'est un bon outil pour ça, c'est effectivement en douceur amener quelqu'un à se rendre compte que la formation d'abord n'est pas une nécessité et n'est pas la première chose à viser. Mais c'est parce que tu te confrontes sur l'extérieur, avec ton petit bagage de ce que tu as déjà, que tu peux être en capacité de voir ce dont tu as besoin. »  
(Entretien avec Julie Montardit, 39 ans, conseillère FONGECIF).

On retrouve ici une approche en termes de carences et de besoins propre à cette vision stratégique de la formation, celle-ci étant appréhendée ici presque uniquement sous l'angle de l'emploi. Derrière l'argumentaire, au moins en partie justifié, du fait que la formation ne soit pas une solution miracle aux problèmes d'emploi (Allek, 2014) bien que régulièrement présentée comme telle notamment par les pouvoirs publics<sup>406</sup>, on perçoit également un autre

---

<sup>406</sup> La crise du coronavirus en donne un nouvel exemple, les mesures de chômage partiel étant combinée à l'annonce d'un vaste plan de formation à destination de celles et ceux bénéficiant de telles mesures.

élément, celui de l'activation et de la rationalisation des dépenses publiques auxquelles s'affrontent également les praticiennes de bilan. C'est ce qu'indique Edda :

« Enquêtrice : Et inscrire de la formation dans le plan d'action, ça arrive régulièrement ?  
Edda : Ça arrive régulièrement ouais, ouais. Tout à fait. Maintenant on sait que les budgets se raréfient, que c'est plus difficile donc on prévient les gens. Moi j'essaie toujours de dire : bon bah si vous n'avez pas votre financement comment vous faites ? Quel est le plan d'action qui exclue la formation ? Mais changer de métier sans formation c'est extrêmement compliqué quand même. » (Entretien avec Edda Hartmann, 43 ans, titulaire d'une maîtrise de psychologie cognitive et d'un DESS en ingénierie des apprentissages en formation professionnelle, praticienne bilan depuis quatorze années au CIBC de Chavagne)

Ainsi, l'usage stratégique de la formation que tendent à promouvoir les praticiennes, s'il se fait régulièrement au nom du réalisme – certains métiers ne requérant pas nécessairement de formation pour être accessibles, sans pour autant être nécessairement déqualifiés –, est également à relier aux enjeux de financement, bien qu'ici Edda reconnaisse que « changer de métier sans formation c'est extrêmement compliqué quand même ». Dès lors, déconseiller le recours à la formation c'est aussi, au moins en partie, éviter le potentiel coup d'arrêt que mettrait à un projet et à une dynamique de mise en action un refus de son financement. En cela, cet usage stratégique apparaît comme une technique d'adaptation de la part des praticiennes non seulement aux représentations qu'elles ont du marché du travail, mais aussi à l'état des financements publics. L'accent mis sur la valorisation des compétences peut ainsi paraître comme étant, au moins en partie, le fruit non pas tant d'une croyance absolue dans les vertus de la doctrine de la compétence mais aussi comme une nécessaire adaptation face à des possibilités de financement de formation limitées. Cependant, le système de formation français ne repose pas exclusivement sur des financements publics. Les entreprises, au travers notamment du plan de formation, ont une responsabilité en la matière, une responsabilité qui tend cependant à être partagée avec les salarié.es dans le cas notamment où ceux-ci prennent l'initiative d'un bilan de compétences pour ensuite demander à leur entreprise le financement d'une formation, à l'instar du cas exposé ci-dessous par une praticienne :

« Valérie Moreau : Ce matin, j'avais, un jeune homme qui a 38 ans, donc plus si jeune... niveau BTS, et il se rend compte que pour passer à un niveau cadre, parce qu'il est agent de maîtrise, il a besoin d'un diplôme supplémentaire, d'ingénieur. Donc l'objectif est d'élever son niveau de formation, trouver un diplôme d'ingénieur, rencontre avec des écoles, programme de formation, mise en place d'un financement possible avec l'entreprise, avec l'aval de l'entreprise sinon FONGECIF. Voilà. Donc j'espère qu'il va réussir à faire sa formation, obtenir son diplôme d'ingénieur et passer son statut cadre, avoir son statut cadre pour être chargé d'affaires ou technico-commercial.

Enquêtrice : Et là t'en es à quel niveau du bilan avec lui ?

Valérie : J'ai terminé là ce matin, là je vais finir de rédiger la synthèse mais, tu vois, il est dans sa boîte depuis une vingtaine d'années quoi, en prestations de service et il tourne chez les clients, tu vois, en moyenne, il tourne tous les deux ou trois ans chez les clients, il est en architecture navale. Voilà, et donc son objectif de bilan c'était... [elle ouvre le dossier puis lit un document complété à la main par le client]. Il sent qu'il a peu d'évolution professionnelle dans son secteur d'activités, et que, s'il veut changer, c'est maintenant, hein à 38 ans, c'est bien. Donc, comment évoluer ? Est-ce qu'il doit rester dans le naval ? Se diriger vers des secteurs plus porteurs ? Donc, l'objectif du bilan, c'est d'avoir un ou deux projets professionnels en adéquation avec ses compétences et ses envies. » (Valérie Moreau, 48 ans, ancienne RH, diplômée de coaching, praticienne indépendante exerçant au CIBC de Roquevans et dans deux cabinets privés)

Ainsi, comme le montre Bénédicte Zimmermann (2011), par-delà la mise en avant de politiques de compétences justifiant la flexibilisation de l'emploi et du travail par une compensation en termes de formation et de développement de ses compétences, le cas rapporté ici indique qu'en matière de formation, de nombreuses grandes entreprises renvoient – directement ou non – les salarié.es à une prise en charge individuelle et responsabilisante. Plus, comme l'indique cette autre praticienne, les travailleuses et travailleurs rencontrés ne feraient pas seulement état d'un manque d'accompagnement de leur entreprise dans leur évolution professionnelle mais aussi d'un manque d'information, voire d'une désinformation :

« J'essaie de les sensibiliser au fait de se former plus parce que la plupart des gens qu'on rencontre ont une trentaine d'années, quarantaine ou cinquantaine donc peuvent encore imaginer aller plus loin. Et les sensibiliser sur le compte personnel de formation, sur les dispositifs, sur les possibilités, comme ça le jour où ils entendront dans l'entreprise Ah ! une possibilité de..., ils vont se dire : tiens ! Je vais en profiter ! Je vais prendre la voie qui est devant moi. Et ils entendront très rarement parler dans leur contexte professionnel de la formation. Il y a une désinformation de l'information sur la formation. Tu me suis ? Et toi qui est actrice de la formation, même si tu peux l'entendre beaucoup, les salariés que tu peux croiser, ils en parlent très peu. On a un rôle d'information et de sensibilisation. Et je trouve que ce rôle d'information c'est important parce que ce n'est pas transmis suffisamment. » (Entretien avec Nadège Fernet, 47 ans, juriste et RH reconvertie *via* un master en psychologie du travail, praticienne bilan au CIBC de Chavagne)

Ainsi, Nadège se fait un devoir de « sensibiliser au fait de se former plus », considérant, au vu de l'âge des personnes accompagnées, que celles-ci « peuvent encore imaginer aller plus loin ». Si cette conception fait écho au modèle ascensionnel et développemental de formation, cette action semble également justifiée par le fait qu'il y ait en entreprise une « désinformation de l'information sur la formation ». Dès lors, le bilan, s'il soutient les travailleuses et travailleurs dans leurs démarches de formation, conduit néanmoins, malgré lui si l'on peut dire, à participer de cette responsabilisation individuelle par le fait même que les salarié.es doivent chercher

conseil auprès de dispositifs généralement financés par des fonds publics et réalisés hors du temps de travail, quand bien même il s'agisse dans le cas rapporté plus haut par Valérie Moreau d'une grande entreprise dotée de services de ressources humaines et de responsables de formation censés accompagner les travailleurs et travailleuses dans de telles démarches. Ce type de situation tend à renforcer un usage stratégique de la formation transmis aux travailleuses et travailleurs, ceux-ci devant prendre eux-mêmes en charge leur évolution professionnelle faute d'accompagnement par l'entreprise. De surcroît comme en atteste le cas de l'agent de maîtrise en architecture navale, cette prise en charge par lui-même de son évolution professionnelle ne peut aboutir que si sa demande de financement ou d'absence pour formation est acceptée par l'entreprise, celle-ci n'étant en rien tenue de suivre les préconisations déterminées en bilan. C'est une limite propre des démarches de valorisation et de reconnaissance des acquis : le travail mené en bilan de compétences, comme en VAE, n'est couvert d'aucune garantie d'effets en termes d'évolution et de mobilité professionnelle du fait de la « faiblesse de la promotion interne » et de la rareté des voies de valorisation économique des compétences autrement que sur le marché du travail et par la mobilité externe :

« Le patronat, qui s'engage régulièrement à promouvoir la VAE et fait l'éloge de ce dispositif, ne s'estime pas lié par les résultats de la VAE. Dit autrement, il refuse toute prise en compte directe/automatique du titre obtenu par cette voie. Le refus sera plus manifeste encore lorsque la VAE est de l'initiative pure/pleine du salarié. Dès lors que la VAE n'ouvre finalement pas droit à une reconnaissance statutaire ou salariale, la reconnaissance des compétences du salarié apparaît bien limitée ; et le paradoxe – pour un dispositif qui en reconnaissant les compétences voulait réduire l'influence des titres – tient ici dans ce que la reconnaissance ne sera que par le titre/le diplôme, une reconnaissance seulement formelle et symbolique donc. » (Neyrat, 2015, p. 122-123).

Dès lors, la valorisation symbolique des compétences, notamment par le biais de leur validation par un diplôme, apparaît d'autant plus essentielle qu'elle est la seule à même d'offrir quelques bénéfices aux travailleurs et travailleuses – notamment en termes d'employabilité –, même si ces bénéfices se traduisent centralement par de la reprise de confiance en soi et de la remotivation en vue d'une activation préventive qui paraît seule à même d'espérer que ses compétences ne soit, *a minima*, pas dévalorisées :

« La motivation c'est deux choses : c'est avoir une vision enfin quelque chose une projection qui donne envie et c'est avoir l'impression qu'on a les moyens d'y arriver. Et donc le travail sur les compétences ça fait partie des moyens que les gens imaginent pour pouvoir y arriver. Voilà. C'est tout à fait ça oui.

Enquêtrice : Et en général ça fonctionne ou il y a vraiment des cas de personnes pour qui c'est trop difficile ?

Edda : Ouais... Pfff... Ouais j'ai un souvenir d'une dame, elle était attachante. Elle avait travaillé dans l'horticulture, elle avait essayé le CAP horticulture je crois à trois reprises elle l'a toujours loupé, après elle a fait la formation adaptée aux personnes handicapées parce qu'elle avait, comment dire ? Un soucis de raisonnement, elle avait un raisonnement un petit peu lent et un soucis de mémorisation. Elle l'a loupé aussi. Et après elle a travaillé plutôt sur des postes qui étaient des contrats aidés dans le domaine de l'horticulture et forcément elle avait des compétences, je veux dire à force elle avait vu quand même pas mal de choses. Mais... pouah ! C'était quand même réduit et puis compliqué de trouver d'autres solutions quoi. Honnêtement pour le coup, là j'étais... j'avais plus d'idées. Parce que forcément elle avait aussi des soucis de dos etc. Donc au bout d'un moment... Mais petit diplôme ça ne veut pas dire qu'ils ne sont pas capables. Moi j'en ai eu pareil, un qui avait loupé son CAP cuisine et là il est formateur à l'AFPA. Il était juste... Il avait un très très mauvais vécu de l'école mais il était excellent quoi enfin ça ne veut rien dire hein. Il y a des CAP... Enfin pareil un gars qui était chauffeur poids lourds, qui a eu un méchant cancer, qui est venu en... en congé bilan parce qu'après sa leucémie, il avait encore des médicaments qui lui rendait impossible de conduire des convois exceptionnels donc il a été licencié mais il était... enfin c'était excellent quoi ! Ça n'a rien à voir avec ce qu'on imagine d'un CAP donc ça ne veut pas forcément dire grand-chose non plus. Mais oui si c'est quelqu'un qui est vraiment resté au ras des pâquerettes, qui n'a pas évolué, qui n'a pas non plus forcément d'intérêt, là c'est plus compliqué ouais. » (Entretien avec Edda Hartmann, 43 ans, titulaire d'une maîtrise de psychologie cognitive et d'un DESS en ingénierie des apprentissages en formation professionnelle, praticienne bilan depuis quatorze années)

Au travers des deux derniers exemples, il apparaît que pour Edda, c'est moins le diplôme ou son absence qui est un indicateur ou non de compétence, que les possibilités d'évolution rencontrées et donc la qualité des expériences réalisées ce qui, répétons-le, dépend amplement des caractéristiques socio-économiques des travailleurs et travailleuses, mais aussi des politiques et pratiques des organisations. La grande majorité des cas rencontrés lors de nos observations attestent des défaillances des organisations en la matière, celles-ci ne les formant pas ou exclusivement en fonction de besoins propres à l'entreprise, ne les informant que peu ou pas sur les dispositifs de formation et de financement de celles-ci, voire les désinformant selon l'une des praticiennes. En ce qui concerne le bilan de compétences, d'après les statistiques réalisés par les CIBC étudiés, les personnes sollicitant un bilan le font majoritairement grâce au bouche-à-oreille c'est-à-dire à un.e collègue ou un.e ami.e qui en a déjà réalisé un. À cela s'ajoutent les cas de personnes indiquant qu'elles n'ont jamais eu d'entretiens professionnels, malgré les obligations juridiques en la matière. Si nous ne possédons aucun moyen de vérifier ces informations livrées par les praticiennes et/ou les travailleurs et travailleuses en bilan, nous ne pouvons que constater que ces dernières privilégient une démarche individuelle, manifestant très souvent le souhait que leur entreprise ne soit pas au courant qu'ils ou elles réalisent un bilan de compétences. En cela, la doctrine de la compétence, dans le cas de ces salarié.es, semble

avoir tout à la fois réussi et échoué : elle a réussi à susciter une responsabilisation individuelle des travailleuses et travailleurs dans la gestion de leurs parcours, de leur évolution professionnelle et dans l'entretien de leur employabilité ; mais elle a échoué – pour la majorité des cas rencontrés – à leur fournir les moyens d'assurer cette évolution professionnelle, contrepartie promise à la flexibilisation du travail et de l'emploi. Dès lors, le développement par les praticiennes d'un usage stratégique de la formation, de la valorisation des acquis et de leur reconnaissance semble au moins en partie être un effet du manque de perspectives réelles de mobilité professionnelle mais aussi de reconnaissance et de possibilités de valorisation économique des compétences en interne. Cependant, les cas cités par Edda en attestent, le bilan de compétences, comme la validation des acquis de l'expérience, s'ils ont pour finalité d'être des outils permettant de bousculer les modes de jugement et de classement professionnels en revalorisant des capacités non prises en compte, n'y parviennent guère, en tout cas vis-à-vis des personnes les moins qualifiées. Dès lors, si la logique de valorisation notamment économique s'avère, dans les faits, limitée, qu'en est-il de la construction de projets professionnels ?

## 2.2 Avoir l'envie et/ou les moyens : projets vocationnels et projets adéquationnistes

De l'observation de séances de bilan et de l'analyse de synthèses<sup>407</sup>, il ressort que les projets formés à l'issue de la prestation peuvent être divisés en deux types correspondant aux deux dimensions de la motivation décrite précédemment par Edda : « la motivation c'est deux choses : c'est avoir une vision enfin quelque chose une projection qui donne envie et c'est avoir l'impression qu'on a les moyens d'y arriver. Et donc le travail sur les compétences ça fait partie des moyens que les gens imaginent pour pouvoir y arriver ». Dans le prolongement de cette partition entre deux type de motivation, nous avons repéré d'une part des projets que l'on qualifiera d'« adéquationnistes », et d'autre part des projets « vocationnels ». Cette partition recouvre sensiblement la distinction opérée par les praticiennes elles-mêmes (cf. chapitre 4) entre des bilans plus « techniques » et centrés sur les compétences et d'autres visant à retrouver

---

<sup>407</sup> N'ayant pas pu que consulter des synthèses que brièvement, sans pouvoir les emporter, et de surcroit en nombre limité (les prestataires se devant normalement de les détruire à l'issue de la prestation), nous n'avons pas pu conduire une analyse systématique de l'ensemble de leur contenu. De surcroit, la synthèse étant un produit du bilan essentiellement rédigé par les praticiennes, et documentant très inégalement les éléments permettant de caractériser les individus concernés (des éléments comme l'âge, le métier, le niveau de diplôme, ou le parcours ne sont pas systématiquement indiqués), il apparaît difficile de s'appuyer sur ce seul élément pour produire une analyse, en tout cas sans avoir accès à un nombre plus élevé de synthèses, seul à même d'autoriser une analyse plus poussée. Dès lors, nos analyses se centreront essentiellement ici sur les synthèses de bilans dont nous avons pu observer des séances, permettant ainsi de contextualiser les projets définis.

un « désir de travailler » et donc davantage ancrés dans des enjeux de satisfaction subjective. Si bien des projets tentent de concilier moyens et envie, profil de compétences et satisfaction, il s'avère cependant que certains – les projets adéquationnistes – sont essentiellement motivés par le fait d'avoir les « moyens d'y arriver », quand d'autres – les projets vocationnels – relèvent davantage de la motivation comme « envie ».

Les projets adéquationnistes sont donc des projets concrétisables à court terme et reposant majoritairement sur un transfert de compétences vers un métier proche du sien – en termes de compétences – voire identique mais envisagé dans un autre contexte, impliquant alors une mobilité externe. Si cette forme d'adéquation se distingue du sens généralement attribué à cette notion – l'adéquation formation-emploi<sup>408</sup> –, il nous semble tout de même pertinent d'y recourir en ce sens qu'il s'agit toujours d'une forme de mise en relation voulue optimale, ou du moins optimisée, entre des qualités dont sont porteurs les travailleurs et travailleuses, et d'autres qualités, cette fois requises par des emplois, des postes ou des métiers. Il s'agit ici davantage d'une adéquation de poste à poste ou plutôt de profil de compétence à poste, l'orientation permettant d'éviter ou en tout cas d'optimiser le recours à la formation. Simultanément, nous le verrons, c'est aussi la question de l'emploi qui est ici remaniée, voire occultée, au nom de la motivation, variable clé de l'évolution sur le marché du travail.

Les projets vocationnels, eux, sont davantage envisagés sur le moyen voire le long terme, ou comme une activité complémentaire, et ils impliquent soit la transformation en activité professionnelle d'une activité extra-professionnelle, soit l'exploitation d'un désir professionnel pouvant parfois remonter à l'enfance.

Si certains projets tentent de combiner ces deux logiques, ceux-ci se présentent plus souvent sous la forme de deux projets distincts mais combinés dans une logique de double détente. Cependant, les projets adéquationnistes retenus s'appuient au moins en partie sur des intérêts professionnels identifiés en cours de bilan. On ne trouve en effet guère de traces de projets susceptibles d'être justifiés uniquement par la capacité à faire le métier et d'y trouver un emploi. Quels qu'ils soient, les projets dessinés en bilan reposent en effet systématiquement sur un intérêt pour l'activité, bien plus d'ailleurs que sur des compétences réellement détenues, certains projets vocationnels apparaissant en effet comme peu justifiés par des compétences réelles. C'est le cas présenté dans le chapitre précédent de Landry Cafond, chef de chantier puis de services dans le secteur des machines spéciales pendant près de trente années, ayant eu un

---

<sup>408</sup> Une notion qui soutient d'ailleurs des acceptions plus diverses que ce qu'il y semble souvent, voir Vincens (2005).

grave accident du travail lors d'une mission, lui valant plusieurs mois de coma et qui, au terme de son bilan, a deux projets : assurer en intérim des missions sur des postes en intervention technique, conception et études, soit un projet correspondant à ses compétences ; et devenir bénévole pour des associations humanitaires. C'est également le cas de cette visiteuse médicale qui souhaite devenir agent immobilier temporairement, ce métier correspondant sensiblement à ses compétences en négociation, prospection et vente, ce afin d'acquérir un capital suffisant afin de pouvoir créer le salon de thé dont elle est rêve depuis toujours. C'est aussi le cas de cette autre cliente, Annette Gerbot, conductrice de bus de ville pour un opérateur privé depuis une vingtaine d'années qui « ressent une lassitude concernant le contenu de son métier qui lui semble aujourd'hui routinier » et a vécu « un accrochage bénin » (extraits de la synthèse) qui lui fait douter de ses compétences. Les projets alors dessinés sont les suivants :

Figure 12 : Projets de Madame Gerbot, extrait de la synthèse

**Projet 1 : Proposition de remplacements sur des postes d'assistante**

Le projet dépend des besoins et appétences de l'entreprise. Néanmoins, il convient d'argumenter pour l'avantage que cette proposition peut représenter à l'entreprise, dans une logique gagnant – gagnant : un remplacement sera assuré par une personne connue dans l'entreprise.

Il aura la vertu, pour Mme Gerbot, d'interrompre la monotonie du quotidien de la conduite.

Mme Gerbot est consciente qu'il y a un différentiel entre la rémunération d'un poste de conducteur et d'un poste d'assistante.

**Projet 2 : Education canine**

Le marché est assez confidentiel et il ne semble pas possible de vivre à 100 % d'une activité d'éducatrice canine.

Mme Gerbot en est consciente et envisage éventuellement (selon les événements de l'année 2016 et les finances de la famille) de demander à son employeur de travailler à temps partiel (80%) pour consacrer une journée par semaine professionnellement à l'éducation canine. Elle peut travailler en bénévolat dans un premier temps pour se faire un réseau et une clientèle.

Des échanges avec des éducateurs canins lui ont permis de mieux connaître ce métier et les conditions de réussite. En effet, ses interlocuteurs étaient essentiellement bénévoles.

Ici, le premier projet s'avère typique d'un projet adéquationniste : il n'implique pas de formation et s'appuie sur des compétences qu'Annette Gerbot possède pour l'essentiel, ayant été assistante administrative durant quelques années avant de devenir conductrice de bus. Un



simple apprentissage « sur le tas » est envisagé pour lui permettre notamment d'utiliser le logiciel administratif de l'entreprise. Ce projet ne suppose pas non plus de mobilité externe, bien qu'il doive être négocié avec l'employeur.se. Il correspond également à certaines des attentes d'Annette, notamment en termes de diversification de ses activités et de ce qui est identifié comme un intérêt pour les activités administratives. Il implique cependant une baisse de rémunération à laquelle consent *a priori* Annette.

Le deuxième projet est, quant à lui, illustratif des projets vocationnels : il repose centralement sur une logique motivationnelle. Il est en effet indiqué dans la liste de ses motivations qu'« elle a une passion : les chiens, notamment l'éducation canine ». Ce projet repose également sur la réalisation d'une enquête-métier, Annette ayant rencontré des éducateurs canins. Dès lors, une stratégie est construite pour pouvoir mener à bien ce projet, d'abord parallèlement à son activité principale de conductrice de bus, afin notamment de « se faire un réseau et une clientèle » dans l'espoir de pouvoir peut-être un jour investir cette activité de manière plus professionnelle. Une formation qualifiante a d'ailleurs été repérée afin de maximiser les chances de réalisation de ce projet vocationnel. Ainsi, on le voit ici, cette logique de double projet est intégrée dans une logique de parcours par étapes, avec l'idée qu'Annette puisse à terme espérer consacrer l'essentiel de son temps professionnel à son projet vocationnel. Ceci s'inscrit pleinement dans ce que nous avons qualifié de projection biographique. En effet, les perspectives professionnelles ici dessinées intègrent les compétences, aptitudes, intérêts et traits de personnalité d'Annette tout en s'appuyant sur ses expériences ainsi mises en parcours. Les deux projets s'articulent et prennent sens par le biais d'une finalité proprement motivationnelle, chacune des étapes dessinées étant guidées par cette perspective qui permet tout à la fois de les justifier et d'en stimuler la mise en place.

Ainsi, l'orientation professionnelle telle qu'elle est pratiquée en bilan place en son cœur, la motivation, y compris et même surtout quand les travailleuses et travailleurs auxquels les praticiennes font face sont dans des situations qui ne semblent guère permettre d'envisager de pouvoir tirer quelque satisfaction du travail. Il en va ainsi du cas rencontré plus haut d'Yvan Destombes (Cas d'observation 6, p. 441), peintre en bâtiment contraint à se reconverter du fait d'un problème d'épaule amené à s'aggraver si celui-ci devait continuer son métier. Relativement classique de situations de reconversion imposant de « faire le deuil » de son métier, selon l'expression couramment utilisée par les praticiennes, celui-ci peine à appréhender cette reconversion comme une opportunité pour aller vers une activité au moins aussi satisfaisante, si ce n'est plus. Exprimant le fait qu'il aime véritablement son métier, sa

praticienne référente, Edda cherche d'abord des pistes dans le domaine du bâtiment, avec l'idée notamment d'exploiter son aptitude numérique révélée par le test d'aptitude qu'elle lui a fait passer. Convaincue qu'il s'agit là d'un moyen de rester dans son domaine tout en développant son potentiel pour le calcul, Edda lui propose plusieurs pistes : métreur, géomètre, conducteur de chantier et économiste de la construction. Elle reçoit cependant systématiquement une fin de non-recevoir de la part d'Yvan qui rejette en bloc tout métier de « bureau ». Appréciant conduire, Yvan émet alors le souhait de construire un projet sur cette base. Différentes possibilités sont alors considérées en cours de bilan : chauffeur de taxi, auxiliaire ambulancier, livreur de colis, chauffeur routier, ou encore, conducteur dans le transport mortuaire. Craignant que ce type de métier implique des tâches physiques de portage de marchandises ou d'objets lourds, Edda tente cependant de l'orienter vers d'autres perspectives qu'elles considèrent plus à même d'être compatibles avec ses restrictions médicales mais aussi plus valorisantes et motivantes. Elle semble également craindre, dans le cas du transport de personnes, que le franc-parler d'Yvan ne lui soit défavorable dans le cadre d'une activité où il serait régulièrement confronté à une clientèle. Elle l'indique d'ailleurs dans la synthèse de son bilan : « Le contact clientèle, notamment avec des clients difficiles ou tatillons, peut s'avérer ardu. Se montre sociable seulement s'il a un certain degré d'autonomie, n'aime pas dépendre des autres ».

Ainsi, peinant à faire émerger un projet qui corresponde à ses compétences comportementales, à ses aptitudes et à ses contraintes physiques, mais aussi au sein duquel Yvan pourrait trouver de la satisfaction, Edda incite Yvan à prendre un maximum d'informations, y compris auprès de professionnels pour être à même de cerner toutes les facettes des métiers envisagés. En effet même si celui-ci témoigne d'un certain intérêt pour la conduite, ceci semble davantage être une activité par défaut. Arrivé à la toute dernière séance du bilan consacrée à un atelier collectif intitulé *Exprimer son projet* et réunissant en l'occurrence seulement deux personnes, Yvan ne sait toujours pas vers quel projet s'orienter. C'est alors que, pendant un échange entre Edda et l'autre cliente, il nous montre des photos de gâteaux qu'il fait pour ses enfants et autour desquels il crée de véritables décors en pâte à sucre. Edda et la cliente, en découvrant ces photos, sont tout à la fois extrêmement surprises et admiratives du résultat. Ils commencent alors à parler pâtisserie, Yvan détaillant la manière dont il adapte les recettes, recherche de quoi faire les décors qu'il imagine, fabrique certains outils pour pouvoir fourrer des éclairs ou sculpter la pâte à sucre. L'autre cliente lui fait remarquer que quand il parle de tout cela, il a « les yeux qui brillent ». Edda saisit alors l'occasion et ils commencent tous les trois à mettre sur pied un projet de pâtissier. Si Yvan semble extrêmement séduit, il indique cependant ne pas vouloir suivre une

formation longue. La cliente présente lui explique avoir elle-même entamé, quelques années auparavant, une formation dans la cuisine et qu'à sa connaissance, au vu du fait qu'il possède déjà un CAP (de peintre en bâtiment), il n'aura pas besoin de passer la partie théorique du CAP pâtissier, seulement la partie pratique. Ainsi, de fil en aiguille, le projet prend forme. Lors de la séance suivante, clôturant le bilan, Edda et Yvan valident les deux projets inscrits dans la synthèse :

Figure 13 : Projets d'Yvan Destombes, extrait de synthèse, CIBC de Chavagne

2. DIAGNOSTIC – EVALUATION PROFIL - PROJET				
PROJET 1	Accéder à un poste de chauffeur livreur			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>POINTS FORTS Compétences acquises, motivations, aptitudes</th> <th>POINTS DE PROGRES Compétences à développer, freins, obstacles</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p><b>Motivations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aime être en mouvement.</li> <li>-Se sent capable d'acquérir rapidement les compétences nécessaires à l'exercice du métier.</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <p>Monsieur Destombes peut s'appuyer sur les aptitudes suivantes : Il est très à l'aise en raisonnement numérique, dans lequel ses aptitudes se situent bien au-dessus d'une moyenne d'une population du niveau IV (baccalauréat). Il a des résultats correspondant au niveau IV en raisonnement spatial et non verbal.</p> <p><b>Compétences transférables</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiser la logistique : anticiper les besoins, préparer le matériel</li> <li>- Assurer un bon contact avec le client / patient</li> <li>- Organiser le temps de travail, tenir compte des temps de déplacement, de préparation</li> <li>- Prendre soin du matériel de travail</li> <li>- Appliquer les connaissances en gestes et postures pour protéger la santé</li> </ul> <p><b>Compétences comportementales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personnalité prudente et réfléchie</li> <li>- Se montre rigoureux et respecte les consignes</li> <li>- Fait preuve de pugnacité, ne s'arrête pas à un échec</li> </ul> </td> <td> <p><b>Inconvénients</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégrer un poste de chauffeur impliquera une baisse de salaire pour M. Destombes.</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- M. Destombes n'est pas à l'aise en raisonnement verbal, et n'est donc pas porté sur des tâches qui impliquent l'expression verbale ou écrite.</li> </ul> <p><b>Compétences à acquérir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acquérir de l'aisance dans la conduite d'un véhicule de grande taille.</li> <li>- Acquérir la connaissance de la terminologie utilisée dans le domaine de la logistique.</li> </ul> <p><b>Points de vigilance en compétences comportementales :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut se montrer imperméable aux conseils</li> <li>- Se montre sociable seulement s'il a un certain degré d'autonomie, n'aime pas dépendre des autres.</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	POINTS FORTS Compétences acquises, motivations, aptitudes	POINTS DE PROGRES Compétences à développer, freins, obstacles	<p><b>Motivations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aime être en mouvement.</li> <li>-Se sent capable d'acquérir rapidement les compétences nécessaires à l'exercice du métier.</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <p>Monsieur Destombes peut s'appuyer sur les aptitudes suivantes : Il est très à l'aise en raisonnement numérique, dans lequel ses aptitudes se situent bien au-dessus d'une moyenne d'une population du niveau IV (baccalauréat). Il a des résultats correspondant au niveau IV en raisonnement spatial et non verbal.</p> <p><b>Compétences transférables</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiser la logistique : anticiper les besoins, préparer le matériel</li> <li>- Assurer un bon contact avec le client / patient</li> <li>- Organiser le temps de travail, tenir compte des temps de déplacement, de préparation</li> <li>- Prendre soin du matériel de travail</li> <li>- Appliquer les connaissances en gestes et postures pour protéger la santé</li> </ul> <p><b>Compétences comportementales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personnalité prudente et réfléchie</li> <li>- Se montre rigoureux et respecte les consignes</li> <li>- Fait preuve de pugnacité, ne s'arrête pas à un échec</li> </ul>	<p><b>Inconvénients</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégrer un poste de chauffeur impliquera une baisse de salaire pour M. Destombes.</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- M. Destombes n'est pas à l'aise en raisonnement verbal, et n'est donc pas porté sur des tâches qui impliquent l'expression verbale ou écrite.</li> </ul> <p><b>Compétences à acquérir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acquérir de l'aisance dans la conduite d'un véhicule de grande taille.</li> <li>- Acquérir la connaissance de la terminologie utilisée dans le domaine de la logistique.</li> </ul> <p><b>Points de vigilance en compétences comportementales :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut se montrer imperméable aux conseils</li> <li>- Se montre sociable seulement s'il a un certain degré d'autonomie, n'aime pas dépendre des autres.</li> </ul>
POINTS FORTS Compétences acquises, motivations, aptitudes	POINTS DE PROGRES Compétences à développer, freins, obstacles			
<p><b>Motivations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aime être en mouvement.</li> <li>-Se sent capable d'acquérir rapidement les compétences nécessaires à l'exercice du métier.</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <p>Monsieur Destombes peut s'appuyer sur les aptitudes suivantes : Il est très à l'aise en raisonnement numérique, dans lequel ses aptitudes se situent bien au-dessus d'une moyenne d'une population du niveau IV (baccalauréat). Il a des résultats correspondant au niveau IV en raisonnement spatial et non verbal.</p> <p><b>Compétences transférables</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiser la logistique : anticiper les besoins, préparer le matériel</li> <li>- Assurer un bon contact avec le client / patient</li> <li>- Organiser le temps de travail, tenir compte des temps de déplacement, de préparation</li> <li>- Prendre soin du matériel de travail</li> <li>- Appliquer les connaissances en gestes et postures pour protéger la santé</li> </ul> <p><b>Compétences comportementales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personnalité prudente et réfléchie</li> <li>- Se montre rigoureux et respecte les consignes</li> <li>- Fait preuve de pugnacité, ne s'arrête pas à un échec</li> </ul>	<p><b>Inconvénients</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégrer un poste de chauffeur impliquera une baisse de salaire pour M. Destombes.</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- M. Destombes n'est pas à l'aise en raisonnement verbal, et n'est donc pas porté sur des tâches qui impliquent l'expression verbale ou écrite.</li> </ul> <p><b>Compétences à acquérir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acquérir de l'aisance dans la conduite d'un véhicule de grande taille.</li> <li>- Acquérir la connaissance de la terminologie utilisée dans le domaine de la logistique.</li> </ul> <p><b>Points de vigilance en compétences comportementales :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut se montrer imperméable aux conseils</li> <li>- Se montre sociable seulement s'il a un certain degré d'autonomie, n'aime pas dépendre des autres.</li> </ul>			
PROJET 2	Apprendre le métier de pâtissier			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>POINTS FORTS Compétences acquises, motivations, aptitudes</th> <th>POINTS DE PROGRES Compétences à développer, freins, obstacles</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p><b>Motivations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectuer un travail méticuleux avec un résultat concret, visible.</li> <li>- M. Destombes élabore souvent des pâtisseries sur son temps libre, c'est une activité qui lui plaît.</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <p>Monsieur Destombes peut s'appuyer sur les aptitudes suivantes : Il est très à l'aise en raisonnement numérique, ce qui peut lui faciliter le calcul lorsqu'il faut augmenter ou diminuer les recettes.</p> <p><b>Compétences transférables</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Élaborer des pâtisseries et les décorer de façon créative.</li> <li>- Organiser le temps de travail, tenir compte des temps de déplacement, de préparation</li> <li>- Organiser la logistique : anticiper les besoins, préparer le matériel</li> <li>- Prendre soin du matériel de travail</li> <li>- Appliquer les connaissances en gestes et postures pour protéger la santé</li> <li>- Respecter strictement des consignes, dosages, réglementations...</li> <li>- Travailler en binôme</li> <li>- Trouver des solutions innovantes en cas de problème</li> <li>- Assurer un bon contact avec le client / patient</li> </ul> <p><b>Compétences comportementales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se montre rigoureux et respecte les consignes, ne tolère pas l'approximation, ce qui est un atout dans le métier de pâtissier (dosages très précis)</li> <li>- Fait preuve de pugnacité, ne s'arrête pas à un échec</li> <li>- Personnalité prudente et réfléchie</li> </ul> </td> <td> <p><b>Inconvénients</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- M. Destombes est motivé par le métier, mais non par le fait de passer par une phase de formation théorique.</li> <li>- Intégrer un poste de pâtissier impliquerait une baisse de salaire</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- M. Destombes n'est pas à l'aise en raisonnement verbal, ce qui le rend moins performant dans des situations de vente, lorsqu'il faut trouver les mots pour convaincre.</li> </ul> <p><b>Compétences à acquérir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les compétences techniques propres au métier sont à acquérir, l'élaboration de pâtisseries se limite aujourd'hui au domaine des loisirs.</li> <li>- Les compétences et connaissances liées à la sécurité et à l'hygiène, propres aux métiers de la bouche, seront également à acquérir.</li> </ul> <p><b>Points de vigilance en compétences comportementales :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le contact clientèle, notamment avec des clients difficiles ou tatillons, peut s'avérer ardu.</li> <li>- Se montre sociable seulement s'il a un certain degré d'autonomie, n'aime pas dépendre des autres. Une cohabitation proche dans un laboratoire exigü pourrait être difficile.</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	POINTS FORTS Compétences acquises, motivations, aptitudes	POINTS DE PROGRES Compétences à développer, freins, obstacles	<p><b>Motivations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectuer un travail méticuleux avec un résultat concret, visible.</li> <li>- M. Destombes élabore souvent des pâtisseries sur son temps libre, c'est une activité qui lui plaît.</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <p>Monsieur Destombes peut s'appuyer sur les aptitudes suivantes : Il est très à l'aise en raisonnement numérique, ce qui peut lui faciliter le calcul lorsqu'il faut augmenter ou diminuer les recettes.</p> <p><b>Compétences transférables</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Élaborer des pâtisseries et les décorer de façon créative.</li> <li>- Organiser le temps de travail, tenir compte des temps de déplacement, de préparation</li> <li>- Organiser la logistique : anticiper les besoins, préparer le matériel</li> <li>- Prendre soin du matériel de travail</li> <li>- Appliquer les connaissances en gestes et postures pour protéger la santé</li> <li>- Respecter strictement des consignes, dosages, réglementations...</li> <li>- Travailler en binôme</li> <li>- Trouver des solutions innovantes en cas de problème</li> <li>- Assurer un bon contact avec le client / patient</li> </ul> <p><b>Compétences comportementales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se montre rigoureux et respecte les consignes, ne tolère pas l'approximation, ce qui est un atout dans le métier de pâtissier (dosages très précis)</li> <li>- Fait preuve de pugnacité, ne s'arrête pas à un échec</li> <li>- Personnalité prudente et réfléchie</li> </ul>	<p><b>Inconvénients</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- M. Destombes est motivé par le métier, mais non par le fait de passer par une phase de formation théorique.</li> <li>- Intégrer un poste de pâtissier impliquerait une baisse de salaire</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- M. Destombes n'est pas à l'aise en raisonnement verbal, ce qui le rend moins performant dans des situations de vente, lorsqu'il faut trouver les mots pour convaincre.</li> </ul> <p><b>Compétences à acquérir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les compétences techniques propres au métier sont à acquérir, l'élaboration de pâtisseries se limite aujourd'hui au domaine des loisirs.</li> <li>- Les compétences et connaissances liées à la sécurité et à l'hygiène, propres aux métiers de la bouche, seront également à acquérir.</li> </ul> <p><b>Points de vigilance en compétences comportementales :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le contact clientèle, notamment avec des clients difficiles ou tatillons, peut s'avérer ardu.</li> <li>- Se montre sociable seulement s'il a un certain degré d'autonomie, n'aime pas dépendre des autres. Une cohabitation proche dans un laboratoire exigü pourrait être difficile.</li> </ul>
POINTS FORTS Compétences acquises, motivations, aptitudes	POINTS DE PROGRES Compétences à développer, freins, obstacles			
<p><b>Motivations</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Effectuer un travail méticuleux avec un résultat concret, visible.</li> <li>- M. Destombes élabore souvent des pâtisseries sur son temps libre, c'est une activité qui lui plaît.</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <p>Monsieur Destombes peut s'appuyer sur les aptitudes suivantes : Il est très à l'aise en raisonnement numérique, ce qui peut lui faciliter le calcul lorsqu'il faut augmenter ou diminuer les recettes.</p> <p><b>Compétences transférables</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Élaborer des pâtisseries et les décorer de façon créative.</li> <li>- Organiser le temps de travail, tenir compte des temps de déplacement, de préparation</li> <li>- Organiser la logistique : anticiper les besoins, préparer le matériel</li> <li>- Prendre soin du matériel de travail</li> <li>- Appliquer les connaissances en gestes et postures pour protéger la santé</li> <li>- Respecter strictement des consignes, dosages, réglementations...</li> <li>- Travailler en binôme</li> <li>- Trouver des solutions innovantes en cas de problème</li> <li>- Assurer un bon contact avec le client / patient</li> </ul> <p><b>Compétences comportementales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se montre rigoureux et respecte les consignes, ne tolère pas l'approximation, ce qui est un atout dans le métier de pâtissier (dosages très précis)</li> <li>- Fait preuve de pugnacité, ne s'arrête pas à un échec</li> <li>- Personnalité prudente et réfléchie</li> </ul>	<p><b>Inconvénients</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- M. Destombes est motivé par le métier, mais non par le fait de passer par une phase de formation théorique.</li> <li>- Intégrer un poste de pâtissier impliquerait une baisse de salaire</li> </ul> <p><b>Aptitudes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- M. Destombes n'est pas à l'aise en raisonnement verbal, ce qui le rend moins performant dans des situations de vente, lorsqu'il faut trouver les mots pour convaincre.</li> </ul> <p><b>Compétences à acquérir</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les compétences techniques propres au métier sont à acquérir, l'élaboration de pâtisseries se limite aujourd'hui au domaine des loisirs.</li> <li>- Les compétences et connaissances liées à la sécurité et à l'hygiène, propres aux métiers de la bouche, seront également à acquérir.</li> </ul> <p><b>Points de vigilance en compétences comportementales :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le contact clientèle, notamment avec des clients difficiles ou tatillons, peut s'avérer ardu.</li> <li>- Se montre sociable seulement s'il a un certain degré d'autonomie, n'aime pas dépendre des autres. Une cohabitation proche dans un laboratoire exigü pourrait être difficile.</li> </ul>			

Ce cas illustre là aussi l'articulation d'un projet adéquationniste, accessible et correspondant aux moyens d'Yvan, avec un projet vocationnel, reposant davantage sur ses envies, mais nécessitant une formation. On notera d'ailleurs que ce projet permet à Edda de valoriser dans une certaine mesure l'aptitude au raisonnement numérique mise en exergue par le test d'aptitudes : « il est très à l'aise avec le raisonnement numérique ce qui peut lui faciliter le calcul lorsqu'il faut augmenter ou diminuer les recettes » (Extrait de la synthèse). Cet élément fait ressortir la manière dont les praticiennes font « feu de tout bois » pour essayer de nourrir un projet professionnel permettant aux travailleurs et travailleuses de recouvrer quelque satisfaction au travail, y compris dans un cas comme celui d'Yvan où l'horizon des possibles s'avère particulièrement restreint eu égard à sa situation de santé, son faible niveau de qualification et au fait, que tout projet de reconversion implique soit de se former, ce à quoi il est réfractaire, soit d'accepter une baisse de salaire, son niveau actuel de rémunération ayant été acquis grâce à son ancienneté. S'ajoute à cela les contraintes propres à sa situation familiale, ayant deux enfants en bas âge et une femme qui travaille de nuit ce qui nécessite de trouver un emploi qui convienne à leur organisation familiale et à leurs besoins en termes de niveau de vie.

Par ailleurs, ce cas comme les précédents, met en exergue le fait que les expériences extra-professionnelles sont saisies par les praticiennes comme un véritable creuset de possibles pour redonner du sens à son travail, à sa vie et à sa biographie. Si l'exploitation d'activités extra-professionnelles atteste d'une forme de colonisation du hors-travail et d'activités que l'on fait pour soi par une logique professionnelle impliquant précisément de « faire feu de tout bois », face aux réticences et difficultés à retourner en formation ainsi qu'à un marché du travail offrant des débouchés limités, il s'avère que c'est essentiellement par ce biais et donc par la construction de projets vocationnels que les praticiennes parviennent à rouvrir quelque peu cet horizon des possibles. Or, nous l'avons dit, ces projets ne sont guère réalisables à court terme, impliquant régulièrement formation et/ou création d'activité ce qui tend à les différer dans le temps. Tout l'enjeu étant bien qu'ils soient suffisamment motivant pour espérer qu'ils se réalisent. Pour autant, nous pouvons également voir dans ces projets un ressort propre de la motivation non pas tant, à les réaliser un jour, mais à se doter d'un horizon motivant à même de permettre de tenir dans un travail moins satisfaisant. Ainsi, ces projets vocationnels peuvent aussi être perçus comme un ressort de l'activation préventive à court terme.

Cependant, si les projets vocationnels peuvent être saisis comme une forme d'enchantement du sens du travail – en termes de signification comme de direction – en contexte de

désenchantement social<sup>409</sup>, les projets adéquationnistes reposent eux-aussi sur des éléments motivationnels déterminés notamment par le biais des questionnaires de personnalité, de valeurs et d'intérêts professionnels. Entre volonté de réintroduire de la satisfaction au travail et promotion d'une activation motivationnelle, les praticiennes s'efforcent d'appuyer systématiquement les projets dessinés sur des intérêts propres de la personne, permettant de s'assurer, dans une certaine mesure, que ces projets soient menés à bien. De la même manière, les projets vocationnels ne sont jamais le fruit d'un pur désir, et s'appuient toujours, même de manière limitée, sur des capacités et des expériences vécues par la personne. C'est ce que résume l'expression plusieurs fois entendue lors de l'enquête, selon laquelle il s'agirait de n'être « ni pelleteur de nuages, ni briseurs de rêves ».

Pour éviter ces deux écueils, il s'agit, comme l'expliquait Edda, de combiner des envies et des moyens, ce qui passe moins souvent par la construction d'un seul projet intégrant ces deux dimensions que par un parcours à double détente dont la première étape relève quasi systématiquement d'un transfert de compétences. Cette logique donne tout son sens au travail mené sur les compétences. À côté du portefeuille de compétences, dont nous avons vu qu'il n'était finalement que marginalement utilisé par les praticiennes elles-mêmes, celles-ci disposent d'autres outils pour soutenir ce travail soit des outils de documentation (notamment fiches métiers), d'investigation (enquête métiers) et des logiciels d'orientation, à l'instar de Transférance, présenté dans l'extrait d'observation qui suit :

« Alors, j'aimerais bien vous faire passer Transférance. Ce logiciel, c'est la conjonction de deux mots, transfert et compétences. Ce test-là, c'est une introspection mais cette fois par rapport au travail. On fait la distinction dans ce test entre la capacité de faire un travail et l'envie de le faire. Donc là c'est vraiment de la projection. La suprême compétence c'est avoir envie et être capable. On peut avoir envie mais ne pas être capable donc là on peut monter en compétences. Et on peut ne pas avoir envie et être capable et là on est sur le transfert de compétences. Et l'incompétence c'est ne pas être capable et ne pas avoir envie. Une fois que vous avez fait ça vous pouvez cliquer sur des fiches thématiques métier pour regarder la formation, l'accès à la formation, au métier etc. Et vous pouvez comme ça classer une liste qui vous paraît acceptable. Ça c'est Transférance, et je le trouve agréable quand on a quelques compétences. Moi je le passe de temps en temps pour regarder aussi chaque année ce que j'ai envie de développer, ou sur quoi me former. [On va en salle informatique pour que CB lui montre directement sur ordinateur le fonctionnement de Transférance] On n'est pas compétent dans l'absolu en tout. Ça dépend aussi de notre éducation, de nos expériences, de votre famille, si vous avez été l'aînée, la cadette, désirée par vos parents... Et tout ça fait qui l'on est. Et donc se dire, finalement je prends aussi ce

---

<sup>409</sup> Nous détournons ici l'expression d'Hélène Stevens mobilisée dans le chapitre précédent et décrivant le travail d'évaluation des motivations professionnelles comme une forme d'« enchantement de la subjectivité en contexte de désenchantement social » (Stevens, 2005, p. 423)

bilan pour moi. » (Extrait du journal de terrain, observation d'un entretien de bilan avec Nadège Fernet, CIBC de Chavagne)

Si la praticienne semble ici reconnaître la part sociale des expériences en faisant mention du fait que l'éducation ou la famille puissent influencer le développement de ses compétences, les exemples qu'elle donne immédiatement après offrent plutôt la vision d'une forme de psychologisation essentialisante participant de la totalisation biographique repérée dans le chapitre précédent (« Ça dépend aussi de notre éducation, de nos expériences, de votre famille, si vous avez été l'aînée, la cadette, désirée par vos parents... Et tout ça fait qui l'on est »). C'est aussi les logiques de subjectivation (« se dire, finalement je prends aussi ce bilan pour moi ») et de connaissance de soi (« c'est une introspection mais là par rapport au travail ») qui apparaissent ici, ainsi qu'un travail d'orientation s'appuyant sur des représentations des métiers plus qu'il ne les déconstruit (« vous pouvez classer une liste [de métiers] qui vous paraît acceptable ».)

Par ailleurs, faisant écho au schéma de la compétence inconsciente mobilisé par Amin et présenté dans la première partie de ce chapitre (cf. paragraphe 1.1, p. 471), la présentation ici faite par Nadège de la compétence reprend aussi clairement l'idée d'une combinaison entre envies et moyens, poussée un peu plus loin encore (« La suprême compétence c'est avoir envie et être capable. [...] Et l'incompétence c'est ne pas être capable et ne pas avoir envie »). Ce faisant, elle met en lumière un nouvel aspect de la compétence permettant de justifier l'importance accordée à la logique motivationnelle : le fait que la compétence n'est pas seulement, ni même principalement, une capacité mais aussi, à part égale, une envie. Ici, le transfert de compétences est nettement défini comme le fait d'être capable mais de ne pas avoir envie, une vision souvent plus nuancée dans les faits mais révélant clairement le fait que le réalisme ou l'adéquationnisme n'impliquent pas nécessairement l'envie et la compatibilité avec son profil de personnalité<sup>410</sup>. C'est d'ailleurs ce réalisme qui, selon Nadège, lui vaudrait de pouvoir revendiquer le fait d'avoir de bons résultats quant à l'application des projets par les travailleurs et travailleuses qu'elle a suivis :

« Nadège : Sans me vanter, plus de 50 % ont engagés le plan d'action que je propose.

Enquêtrice : Tu fais des statistiques ?

Nadège : Ouais j'aime bien savoir à peu près. Ouais. C'est pour ça que je ne vais pas sur l'irréalisable. Ça donne une frustration ! Tu te dis « Hannn ! Merde, j'ai suivi un bilan et finalement je ne peux pas... », non c'est... C'est encore pire ! C'est cruel ! On ne vend pas

---

<sup>410</sup> C'est là l'exemple du « râtisseur de pelouse » mobilisé par Florence dans le chapitre précédent pour illustrer le fait que l'on puisse aller contre son profil dans le cadre d'un projet d'insertion mais que cela sera rapidement source d'insatisfaction professionnelle.

du rêve, on ne peut pas se permettre ça. Aujourd'hui la société dans laquelle on vit est difficile, on ne peut pas vendre du rêve pendant 24 heures. On discréditerait le dispositif du bilan quoi. Non ! On ne peut pas se permettre ça. C'est mon point de vue hein. » (Entretien avec Nadège Fernet, 47 ans, juriste et RH reconvertie *via* un master en psychologie du travail, praticienne bilan au CIBC de Chavagne).

Ainsi construire des projets adéquationnistes repose sur plusieurs éléments et techniques. D'abord donc, ne pas « vendre du rêve », au risque de « [discréditer le dispositif] ». Ensuite, rapprocher les profils de compétences des personnes accompagnées des métiers visés. Et enfin, documenter le projet et le confronté au marché du travail.

### 2.3 Construire des projets adéquationnistes : l'espace restreint (de l'accompagnement) des mobilités socio-professionnelles

Au gré des échanges alimentés tout au long du bilan par les différents exercices, tests, questionnaires et autres outils de description des compétences, plusieurs pistes professionnelles sont examinées, négociées, approfondies et éliminées afin, petit à petit, de définir généralement deux projets professionnels ou plus. Ces échanges donnent lieu à tout un travail de sélection des projets plus ou moins négocié. En effet, c'est sans doute ici que les pratiques des praticiennes se distinguent le plus nettement, notamment selon l'importance accordée aux résultats des tests et questionnaires dans la détermination de projets. Deux types de pratiques se font jour : d'un côté, une approche davantage fondée sur le profilage expert, de l'autre une démarche relevant plutôt de la co-construction.

Le profilage-expert est une approche s'appuyant amplement sur les tests et questionnaires, porteuse d'une vision relativement enchantée du travail, du moins quand celui-ci correspond au profil de la personne. Il tend à être davantage mobilisé soit par les praticiennes n'ayant suivie quasiment aucune formation au bilan ou à la psychologie, soit par des praticiennes diplômées de psychologie, notamment clinique. Ainsi, quand les premières s'en remettent aux outils d'évaluation plutôt par manque d'assurance ou de savoir-faire en matière d'orientation (cf. chapitre 5, paragr. 2.3, p. 459), les secondes tendent à défendre l'idée d'un profil quasi-absolu et essentiel qu'il s'agirait de mettre au jour afin d'assurer un épanouissement au travail. Ceci peut les conduire parfois à formuler des analyses qui paraissent quelque peu péremptoires même si la plupart du temps celles-ci s'appuient sur des résultats de questionnaires et tendent à être confirmées par les personnes. C'est le cas rapporté dans le chapitre précédent, de Florence, psychologue clinicienne de formation, qui sur la seule base des tests et questionnaires dit à la cliente de Pascale à qui elle restitue un test de personnalité qu'elle n'a pas du tout un profil



entreprenant, notamment en raison de son niveau d'anxiété qui fait qu'elle ne se lancera jamais dans la création d'entreprise que la cliente appelle pourtant de ses vœux, et l'envoie alors sur un poste en *back office* (cf. suite du cas d'observation 5, p. 448). C'est aussi une technique que déploie Pascale, non formée à la psychologie, dévoilant à Landry Cafond d'après les résultats du questionnaire d'intérêts professionnels qu'il a un profil social (cf. suite du cas d'observation 5, p. 448) ce qui se transforme en un projet bénévole en association humanitaire. C'est également le cas de Béatrice de Currière, psychologue clinicienne, et qui à l'issue d'un seul entretien avec une cliente vendeuse qui ne se plait plus dans la boutique dans laquelle elle travaille, nous confie :

« Elle n'est pas trop faite pour la boutique. Les clients, c'est du commercial terrain hein. Non mais elle n'est pas très agréable au niveau contact. Je me suis dit bon, vendeuse dans un magasin, moi n'y vais pas. C'est ce que j'ai pensé hein. Je n'y vais pas parce ce n'est pas... dans un magasin c'est quelqu'un qui enveloppe quand même, enfin il faut se sentir bien et là, on ne se sent pas bien avec elle. Elle est un peu dans le... elle cherche le rapport de force. En même temps ce n'est pas très compliqué comme bilan là j'ai envie de te dire, là elle est vraiment faite pour être attachée commerciale, on va travailler ses qualités pour être attachée commerciale. Non et puis aller vers le client, ne pas être sédentaire, aller vers les clients. Bah c'est une vraie commerciale hein, il faut qu'elle adoucisse un peu le profil juste. » (Entretien avec Béatrice de Currière, 57 ans, formation initiale – DESS en psychologie clinique, praticienne au CIBC de Roquevans)

S'il s'agit là d'un propos de coulisse qui doit donc être relativisé à cette aune, il apparaît cependant que Béatrice s'est déjà fait une première idée du profil de la cliente et du type de poste correspondant à ce profil, sur la seule base d'un entretien de surcroît dans un contexte qui n'est pas le contexte professionnel et alors que la cliente recourt précisément au bilan parce qu'elle ne souhaite plus faire son métier. Un dernier exemple, tiré de l'observation d'une séance de bilan, illustre l'usage de pratiques de profilage-expert. Il s'agit là d'une cliente de Nadège Fernet travaillant sur une fonction d'assistante au service vente d'une entreprise industrielle et qui souhaite se réorienter notamment du fait d'une situation de harcèlement professionnel par sa supérieure qui a d'ailleurs également fait un bilan avec Nadège :

« La cliente dit qu'elle s'est renseignée sur le milieu des plantes, des fleurs, etc. Nadège lui dit que c'est un secteur "qui souffre" : "en termes d'opportunités professionnelles, vous n'allez pas y trouver votre compte, vous allez y perdre en rémunération et dévaloriser vos compétences". Nadège la ramène vers l'industrie. Elle lui parle d'une grande entreprise industrielle qui a son propre site de formation à quelques kilomètres de là où vit la cliente : "Donc j'irais plus là, pour que vous développiez des compétences techniques pour aller ensuite vers des sites industriels. Aujourd'hui je n'irai pas pour vous vers un

repositionnement car vous n'êtes pas assez stable émotionnellement. Je suis très directe en fait. Un peu trop ? Non ça va ?". La cliente fait la moue et finit par dire que "non, ça va". Elles regardent toutes deux sur l'ordinateur de Nadège des formations et leur descriptif. Nadège lui montre une formation de douanière, puis dans l'import-export.

Nadège : L'aspect commercial n'est pas quelque chose qui vous plait. Vous ne serez pas armée. [...] Vous vous situez plus sur un aspect assistanat, personne de l'ombre et en même temps, un contact direct avec la production. C'est plus cohérent et vous vous y retrouverez.

Cliente : Non le commercial, c'est vrai que... Non.

Nadège : Je vous imagine peu sur la relation commerciale. Vous n'avez pas la fibre. Aujourd'hui c'est un environnement rude et vous aurez peine à le supporter. Vous n'êtes pas faites pour négocier, ce n'est pas votre truc, mieux vaut être là où vous pouvez développer vos compétences. [...] Si vous développez des compétences d'assistante des ventes, votre N+1 va vous envoyer sur de la relation client en plus ». (Extrait du journal de terrain, observation d'un entretien de bilan avec Nadège Fernet, CIBC de Chavagne)

Cet extrait illustre ainsi ce registre d'orientation que nous avons qualifié de profilage-expert. Ici, Nadège fait preuve d'une certaine autorité dans la manière dont elle oriente la cliente, justifiant ses préconisations plutôt fermes à la fois par des arguments pragmatiques et d'ordre matériel (« c'est un secteur "qui souffre" : "en termes d'opportunités professionnelles, vous n'allez pas y trouver votre compte, vous allez y perdre en rémunération et dévaloriser vos compétences" »), et d'autres davantage psychologiques (« Vous n'êtes pas assez stable émotionnellement. » ; « Vous n'avez pas la fibre. [...] vous aurez peine à le supporter. Vous n'êtes pas faites pour négocier, ce n'est pas votre truc »). Notons que si la présentation de ces exemples tend à rattacher le registre du profilage-expert à des praticiennes et à leur parcours, la plupart de celles citées tendent, dans d'autres situations, à faire davantage montre d'un registre constructif, bien que plus rare. En effet, bien que le registre mobilisé par les praticiennes tende à s'expliquer par leur formation et leur socialisation professionnelle, conditionnant leur rapport notamment aux outils d'évaluation, l'usage de l'un ou l'autre des registres n'exclue pas le recours à l'autre dans d'autres situations bien que le parcours des praticiennes tende à marquer la mobilisation d'un registre dominant. La plupart des praticiennes formées en sciences de l'éducation notamment n'empruntent elles quasiment jamais à ce registre. Si l'usage de ce registre est donc en partie situationnel, il s'avère que dans la plupart des cas où nous l'avons vu employé, il s'agissait des travailleurs et travailleuses très peu qualifiés ou dans des situations d'épuisement professionnel tels que leur attitude en bilan se révélait relativement attentiste d'après les commentaires de coulisse faits par les praticiennes ou le ton plus directif qu'elles employaient. Le déploiement d'un tel registre peut donc aussi être perçu comme une réaction face à faible un investissement de la personne dans ses choix d'orientation. Il n'en reste pas

moins que dans ces cas, le registre du profilage-expert est susceptible de redoubler une situation perçue comme subie.

Le second registre relève lui davantage de la co-construction et de la négociation. Il tend à être davantage manié par des praticiennes formées aux sciences de l'éducation mais aussi à la psychologie du travail (par distinction avec la psychologie clinique). Si les tests et les questionnaires sont également mobilisés, ce registre s'appuie plutôt sur un processus itératif entre l'analyse des caractéristiques individuelles et du marché du travail, accordant davantage de temps à la discussion et à la construction du projet quand, le registre du profilage-expert conduit à consacrer plus de temps à l'analyse des parcours et profils ainsi qu'à la remotivation de la personne. Ce, en s'appuyant sur la valorisation de soi et sur la construction de signaux de compétences notamment par le biais d'un travail sur les savoir-être et/ou sur la validation d'acquis. *A contrario*, le registre de la co-construction conduit les praticiennes qui (ou lorsqu'elles) le mobilisent à insister davantage sur la nécessité de se documenter sur les métiers, de rencontrer des professionnel.les et de faire des enquêtes métiers. En effet, bien que la grande majorité des praticiennes disent la nécessité du recours à de telles enquêtes, dans les faits, celles-ci s'avèrent plus souvent préconisées dans le plan d'action concilié dans la synthèse que réalisées au cours du bilan. Pour autant, l'observation révèle que certaines praticiennes accompagnent davantage les personnes dans la réalisation de ces enquêtes, identifiant avec elles des personnes à interroger, vérifiant qu'elles ont pris rendez-vous ou le faisant avec elles, quand d'autres défendent une vision plus autonomisante, laissant donc la main aux personnes, avec l'idée que le profil est un guide pour l'action définissant lui-même l'horizon des possibles.

Le registre de la co-construction se retrouve ainsi dans le Cas d'observation 8 (p. 510) dans lequel Edda donne à la cliente la carte professionnelle de l'agente immobilière qui a trouvé les locaux du CIBC, afin que celle-ci puisse l'interroger sur son métier, voire passer une journée avec elle. Le cas suivant relève également de la mobilisation de ce registre.

Cas d'observation 9 : « Moi je dis que c'est possible sauf qu'il y a un pas à faire et c'est de rencontrer les gens »
---

Extrait du journal de terrain

Entretien de bilan avec Pascale Travaine, 49 ans, formation initiale en administration économique et sociale, ancienne responsable RH puis institutrice, praticienne bilan depuis trois ans, titulaire d'un DU en accompagnement professionnel  
CIBC de Roquevans

Il s'agit de la sixième séance (sur huit) du bilan de Robert Auriol, un mécanicien automobile de 57 ans touché par un trouble musculosquelettique au niveau des épaules lui imposant de se reconverter. Lors de cette séance, lui et Pascale examinent les différentes pistes de métiers qui ont été évoquées auparavant.

1. Pascale : Alors on va faire un petit récapitulatif donc je vais vous laisser parler. Qu'est-ce qu'on a vu comme pistes ? Qu'est-ce qui ressort de mémoire ?
2. Robert, s'éclaircit bruyamment la gorge : Alors de mémoire... On projetait de faire formateur mais je ne me vois pas formateur. Je me vois plus... en manuel quoi. Je ne me vois pas formateur du tout.
3. Pascale : Alors pourquoi ? Parce que c'est marrant on en avait parlé effectivement.
4. Robert : Je ne sais pas pourquoi.
5. Pascale : Parce que vous ne connaissez pas peut être ?
6. Robert : Peut-être, je ne sais pas s'il faut des formations...
7. Pascale : Ouais mais c'est des formations courtes, juste pour avoir... pour vous permettre d'organiser des cours... la pédagogie en fait. Ça s'appelle des formations de formateurs. Ce n'est pas des longues formations et vous avez le savoir technique, comme c'est pour des apprentis.
8. Robert : Ouais, ouais. Enfin faut voir...
9. Pascale : Et en plus on avait appelé ensemble. Vous vous souvenez de ce qu'ils disaient ?
10. Robert : Ils en demandent, ils en demandent.
11. Pascale : Ils en demandent, surtout en mécanique auto, et ils disaient qu'il fallait surtout avoir de l'expérience.
12. Robert : Ouais... [reste silencieux]
13. Pascale : Et pourtant vous ne vous voyez pas... C'est marrant parce que la fois d'avant vous...
14. Robert : Je ne sais pas, je ne me vois pas formateur, c'est bizarre. Je me voyais plus comme on avait dit technicien en contrôle technique, je me voyais plus dans cette partie-là.
15. Pascale : Et oui mais bon avec les épaules...
16. Robert : Mais voilà.
17. Pascale : Parce que vous en avez rencontré d'autres centres automobiles par contre ?
18. Robert : Non. Non. J'ai le temps de rien en ce moment.
19. Pascale : Ouais, ça je comprends bien. On en avait appelé un qui disait qu'effectivement, ça nécessitait alors... après on a eu juste une personne au téléphone. Pour savoir si vraiment c'est faisable, rencontrez quelqu'un, prenez n'importe quel centre autour et allez-y. Et à la limite même, passez une demi-journée avec eux pour voir les gestes. Moi j'entends bien que vous avez envie de continuer d'être manuel, mais le problème...
20. Robert, la coupe : Ah oui c'est dingue, c'est ancré en moi.
21. Pascale : Mais oui ! Mais je pense que vous ne pouvez plus. Donc ça va être très compliqué et ça va se dégrader votre...
22. Robert : Je suis déjà bien amoché.
23. Pascale : C'est pour ça, la formation, c'est un bon mix et je pense qu'ils vous prendraient sans problèmes. Il faudrait que vous rencontriez quelqu'un. Moi je veux bien qu'on appelle encore. Mais là il faut y croire parce qu'en plus vous l'avez fait, vous avez accompagné des apprentis.
24. Robert : Ouais...
25. Pascale : Mois je pense que pour prendre confiance, il n'y a rien de mieux que de rencontrer les gens. Est-ce que vous voulez qu'on appelle un autre centre d'apprentis et prendre rendez-vous pour en discuter ?
26. Robert : Bah... ouais pourquoi pas.
27. Pascale : On pourrait faire ça là maintenant. Pour prendre les renseignements et rencontrer un centre d'apprentis, un prof ou le responsable pédagogique et qu'ils vous disent exactement voilà.

28. Robert : Ce qu'il faut faire.
29. Pascale : Ouais, parce que ça vous rassurerait. Moi je pense que c'est tout à fait possible.
30. Robert : Bon... Mais c'est vrai que je ne me vois pas franchement
31. Pascale : Mais parce que vous ne l'avez jamais fait.
32. Robert : Voilà. [quelques secondes] Ce n'est pas évident. Non, je ne me vois pas.
33. Pascale : Mais du coup, pour se voir c'est sûr que c'est très compliqué de se voir, de s'imaginer dans un autre travail surtout quand ça fait 35 ans ou 40 ans...
34. Robert : 40 ans !
35. Pascale : ...40 ans qu'on a fait le même travail. Mais moi je dis que c'est possible sauf qu'il y a un pas à faire et c'est de rencontrer les gens. En plus, la personne a dit qu'ils en recherchaient.
36. Robert : Ouais, c'est souvent qu'ils finissent... J'avais un collègue qui était comme ça mécanicien et à un moment donné il a dit : j'en ai marre d'avoir les mains toujours dans le cambouis, je vais changer, je veux être formateur. Bon. Moi je ne me voyais pas du tout.
37. Pascale : Mais pourquoi vous ne vous voyez pas ? Est-ce que vous pouvez l'expliquer ?
38. Robert : Je sais pas... Je sais pas, je me vois pas du tout parler du matin au soir.
39. Pascale : Parler c'est ça ?
40. Robert : Ouais, parler c'est surtout ça, c'est pas mon habitude. J'étais toujours au travail et puis... je travaillais quoi, sans parler. Sans en parler.
41. Pascale : Oui, mais là ce serait parler pour expliquer, ce n'est pas pareil. Ce n'est pas faire un cours théorique. Les formations d'apprentis c'est vraiment parler pour expliquer aux jeunes.
42. Robert garde le silence quelques instants puis prend une grande inspiration : Ouais enfin là...
43. Pascale : Faudrait que vous rencontriez quelqu'un. On va passer des coûts de fil et on va essayer de vous dégoter un rendez-vous avec un... un centre d'apprentissage.
44. Robert : D'accord.
45. Pascale : Après la rencontre, au centre d'apprentissage vous pourrez me dire : effectivement je ne le sens pas parce si parce ça parce que ça. Mais souvent, comme on ne connaît pas ce que c'est, on a des idées préconçues, enfin des idées reçues si vous voulez. »

Dans cet extrait, se déploie une véritable logique de co-construction au sens où même si Pascale insiste beaucoup pour que Robert explore plus avant la piste de la formation technique, elle cherche véritablement à le convaincre et travaille à ce qu'il puisse décider en connaissance de cause et en vérifiant par lui-même. Ainsi, Pascale ne requiert pas seulement de Robert qu'il fasse confiance à son expertise à elle, mais bien qu'il aille rencontrer des professionnel.les. Cette préconisation ne vaut d'ailleurs pas seulement pour le projet dans l'enseignement qui semble être celui qu'elle défend en raison du fait qu'il corresponde à ses compétences, qu'il convient à ses restrictions médicales et qu'il existe des débouchés importants, des éléments qu'ils ont déjà pu être vérifiés en appelant, lors de la précédente séance, un centre de formation. Bien qu'il lui semble que la piste du technicien en centre de contrôle technique soit moins pertinente au vu notamment de son état de santé, elle ne l'élimine cependant pas elle-même de la liste mais enjoint là-aussi Robert à aller vérifier et même à passer une demi-journée avec un.e professionnel.le afin de s'assurer que les gestes du métier sont compatibles avec ses restrictions. Comme pour le cas d'Yvan rencontré dans le chapitre précédent (cf. Cas d'observation 6, p.

441) ayant lui aussi un problème d'épaule lui imposant une reconversion, la praticienne tente de traduire cette reconversion sous contrainte en opportunité pour aller vers un emploi supérieur à celui précédemment occupé. Elle s'affronte cependant à une forme de conditionnement social se traduisant d'abord par la crainte de devoir retourner en formation (« je ne sais pas s'il faut des formations... », paragr. 6). Surtout, à force de relances, Pascale parvient à faire expliciter à Robert ce qui lui pose problème : le fait de devoir parler (« J'sais pas je me vois pas du tout parler du matin au soir. - Parler c'est ça ? - Ouais, parler c'est surtout ça, ce n'est pas mon habitude. J'étais toujours au travail et puis... je travaillais quoi, sans parler. Sans en parler. », paragr. 38-40). Identifiant la raison principale de l'opposition de Robert à ce projet, Pascale tente cependant de désacraliser la représentation que Robert a de ce métier (« Oui, mais là ce serait parler pour expliquer, ce n'est pas pareil. Ce n'est pas faire un cours théorique. Quand on est dans des formations d'apprentis c'est vraiment parler pour expliquer aux jeunes. », paragr. 41). Elle réinsiste sur la nécessité de rencontrer un.e professionnel.le, l'invite à ce qu'ils prennent rendez-vous ensemble. Puis, elle lui propose de passer une sorte d'accord donnant-donnant : s'il rencontre un.e professionnel.le et n'est toujours pas convaincu, ils passeront à autre chose (« Après la rencontre, au centre d'apprentissage vous pourrez me dire : effectivement je ne le sens pas parce si parce ça parce que là. », paragr. 45). Dans la suite de l'entretien, ils examineront d'ailleurs d'autres pistes, Pascale l'invitant systématiquement à aller les vérifier par le biais d'enquêtes-métiers.

Les enquête-métiers sont en effet un des outils classiques de l'orientation professionnelle telle qu'elle est pratiquée dans le bilan de compétences : 97 % des répondantes à notre questionnaire déclarent faire faire des enquêtes-métiers qui passent, pour 60 % d'entre elles par la rencontre de professionnel.les, de recruteur.ses ou de formateur.rices au métier, pour 22 % par un appel, et enfin, pour 10 % des praticiennes, par des stages. Ce type d'enquête est en effet systématiquement évoqué, les CIBC mettant à disposition des travailleurs et travailleuses accompagnées de petits questionnaires permettant de guider les échanges. Mais dans les faits, dans la majorité des bilans observés, comme de ceux rapportés par des praticiennes, y compris hors CIBC, ces enquêtes ne se font que minoritairement au cours du bilan. Elles sont davantage inscrites dans le plan d'action. Les principaux arguments avancés pour justifier de cela sont d'une part la réticence des personnes à aller démarcher des professionnel.les pour les interroger, ce qui est parfois présenté comme un manque d'autonomie ou de confiance en soi ; et d'autre part, le fait que les projets n'émergent souvent qu'à la toute fin du bilan et ne permettent donc guère d'être vérifiés dans le temps imparti, les OPCA et OPACIF qui financent la majorité de

ces prestations imposant qu'elles se réalisent dans une durée maximale de trois mois. Cet argument de la durée apparaît effectivement relativement indépassable, à moins bien sûr de revoir l'organisation de la prestation, et éventuellement de consacrer moins de temps aux tests et questionnaires comme le suggèrent plusieurs critiques du dispositif. Cependant, cette durée maximale n'est guère discutée à un niveau institutionnel, quand bien même les praticiennes soulignent régulièrement son aspect limitant notamment en regard du temps que requiert une reconversion. Cet élément peut en effet pousser d'autant plus les praticiennes soit à opter pour des projets plus directement réalisables, soit à responsabiliser un peu plus les individus dans la prise en charge de leur parcours. Ceci peut expliquer pour partie l'importance accordée à la motivation, un projet peu stimulant ayant *a priori* moins de chance d'être exploré plus avant par les personnes, une fois seules et retournées dans une activité qui, dans la plupart des cas, avait justement suscité la démarche de bilan.

Quant à l'argument des réticences individuelles à mener ces enquêtes-métier, il paraît lui davantage surmontable notamment par un accompagnement plus poussé (tel que le mène Pascale dans le cas précédent), mais requiert des praticiennes d'aller au-delà de leur rôle, celles-ci revendiquant régulièrement la nécessité de « ne pas faire à la place de la personne ». Cette posture est typique de l'accompagnement et domine chez les praticiennes de bilan puisque d'après notre questionnaire, les deux-tiers des répondantes déclarent ne contacter et prendre elles-mêmes des renseignements auprès de professionnel.les, de recruteur.ses ou d'organismes de formation du métier envisagé que rarement si ce n'est jamais. Par ailleurs, dans le CIBC de Roquevans, le questionnaire de satisfaction passé à l'issue du bilan demande aux travailleurs et travailleuses si celles-ci acceptent d'être recontactées notamment dans le cadre d'un bilan où il serait question du métier qu'elles exercent ou exerçaient. Or, si les personnes acceptent la plupart du temps, nous n'avons jamais vu une telle possibilité mobilisée. Il nous semble pourtant que ce pourrait être une piste intéressante à utiliser pour permettre justement de travailler davantage à désacraliser certaines représentations sur les métiers. De surcroît, nous pouvons relever que l'absence d'accompagnement en la matière favorise là encore une certaine reproduction sociale, les personnes les mieux dotées en capitaux culturels et sociaux étant souvent plus à même de prendre l'initiative de contacter et rencontrer des professionnel.les ou d'avoir un réseau suffisamment ample et diversifié pour obtenir des contacts de personnes exerçant le métier envisagé. C'est ce qu'illustre le cas de la visiteuse médicale évoqué dans le Cas d'observation 8 (p. 510) qui, grâce à son réseau parvient à obtenir plusieurs contacts pour explorer les pistes de métiers identifiées.

Ainsi, on le voit, les deux registres d'accompagnement repérés – profilage-expert et co-construction – s'avèrent pris dans des questions de postures et de limites propres au dispositif. Ces limites relèvent également, pour certaines des praticiennes rencontrées, d'un manque d'outils pour documenter plus avant les métiers et permettre aux personnes accompagnées d'en découvrir de nouveaux :

« Je généralise, mais des métiers il y en a des tonnes et je pense que tous, je me mets dans le lot, on a tendance à accompagner vers du connu, les postes classiques, alors que la réalité des métiers est beaucoup plus large [...]. J'aimerais pouvoir aider les personnes à ouvrir des possibles mais... Je leur dis d'explorer un peu de façon aléatoire, suivre un métier puis un autre. Mais tu vois que dans les faits ça ne fonctionne pas. Il y a une personne qui m'a dit : "bah je pensais que vous auriez des outils qui m'aideraient à trouver le métier que je n'imaginai pas". Là j'étais un peu mal... Je lui ai même dit, d'ailleurs : si vous en connaissez n'hésitez pas à me le dire, moi je n'en connais pas". Donc si tu en connais, je suis preneuse ! ». (Entretien avec Audrey Morvan, 39 ans, titulaire d'un diplôme universitaire en accompagnement professionnel obtenu après un master en finance, praticienne bilan depuis un an et demi, sous statut d'auto-entrepreneuse et travaillant entre autres pour le CIBC de Roquevans).

Ce manque d'outillage, comparé à la batterie d'instruments à disposition des praticiennes afin d'explorer parcours, compétences, personnalité et motivations des accompagnés, révèle les limites méthodologiques qu'elles rencontrent et qui favorisent le déploiement d'une part, d'un registre de pratiques relevant du profilage-expert, et d'autre part, d'une logique motivationnelle, aux vertus *a priori* davantage symboliques et psychiques que sociales et économiques, sans préjuger de leur utilité par ailleurs. Néanmoins, cette connaissance des métiers dont Audrey manque est revendiquée par d'autres praticiennes, à l'instar de Pascale, forte de ses vingt années à la direction générale d'une entreprise d'intérim. Cela atteste d'une part que les compétences nécessaires à l'exercice du métier sont inégalement réparties, d'autre part, qu'elles semblent fonction des parcours propres de praticiennes aux formations et expériences variées ; et enfin, ceci illustre les limites propres du dispositif sociotechnique à disposition des professionnelles. Même quand elles se sentent outillées sur la documentation des métiers et du marché du travail, les praticiennes indiquent régulièrement manquer de temps pour consulter cette documentation. Ainsi, 88 % des répondantes à notre enquête par questionnaire déclarent se documenter sur le marché du travail ou de la formation hors de leur temps de travail. Ce manque de temps consacré à la documentation tel qu'il est ressenti par les praticiennes peut d'ailleurs être mis en regard de l'injonction croissante à utiliser les référentiels de métiers et de compétences, non pas tant pour mettre au jour des compétences mais pour construire des projets réalistes comme l'explique cette praticienne :



« Enquêtrice : Comment tu fais pour construire des projets réalistes comme tu dis ?

Christine : En fait, tu mets en face une fiche de poste ou une fiche métier d'un autre métier, et là tu compares. Ok je sais parler en public, j'ai déjà parlé en public, j'ai animé des formations, quinze par an, enfin là je caricature... Donc ok ça c'est transférable. Et avant je ne le faisais pas parce que je trouvais ça presque trop con quoi, trop basique. Mais pour être réaliste et réalisable, c'est ça qu'il faut faire, tu vois ? C'est de se dire compétences acquises, compétences requises. Voilà, t'as une personne, t'as un poste, t'as un métier, qu'est-ce qui vient concorder ?

Enquêtrice : C'est des postes sur lesquels ils vont postuler ou des postes hypothétiques ?

Christine : Oui c'est juste pour comparer. On utilise beaucoup les fiches métiers Pôle emploi, ils ont quasiment tous les métiers même si ça reste très générique. Après je trouve que les métiers aujourd'hui sont beaucoup plus complexes que ça et là notamment pour la nana de cet après-midi, pour aller trouver ses compétences j'ai dû sortir six fiches-métier assez différentes. Voilà, parce que les postes sont quand même multiples aujourd'hui.

Enquêtrice : Donc ici, il y a toujours ce travail à partir des fiches de Pôle Emploi ?

Christine : Normalement ça devrait être partout pareil parce qu'on demande la preuve ! Je ne sais pas si tu l'as le cahier des charges du FONGECIF, les exigences de la synthèse, de la preuve ! De la preuve ! Et la preuve sonnante et rébuchante !

Enquêtrice : Et ça précise que vous devez utiliser les fiches ROME ?

Christine : Non là après t'as plein de choses, tu as les référentiels métiers APEC que j'aime beaucoup. Je peux me servir des fiches métier de l'ONISEP, de Orientation-pour-tous... Alors il y a des métiers c'est compliqué, il y a des trucs où tu veux trouver plus de nuances et puis c'est trop générique... Mais voilà, moi je suis revenue à quelque chose de très basique : fiche de poste sur lequel la personne était, fiche de poste visée et tu fais le rapprochement. Où sont les points forts ? Où sont les manques ? Et à partir de là, s'il y a vraiment des manques : formation. C'est ça hein ! C'est tout con ! C'est : alors ok l'utilisation d'outils bureautique, vous avez 0, donc formation.

Enquêtrice : Les fiches de postes, ils te les amènent, c'est toi qui les cherche ou ensemble ?

Christine : Alors moi je leur montre comment il faut faire parce que... oui ça c'est vachement important pour moi de leur dire que je leur transmets une méthode c'est-à-dire que le bilan il est dans les trois mois impartis et moi j'ai l'injonction de la synthèse. Et en fait c'est horrible pour moi parce que des fois je suis obligée de mettre des trucs et je me dis qu'il avait une autre piste qu'il voulait exploiter et il n'a pas terminé. Donc moi je leur dis bien : six mois après le bilan vous allez rencontrer une personne ou avoir des info qui vont vous faire dire qu'en fait c'est ce projet-là. Donc le fait que tout soit marqué noir sur blanc c'est très bien, c'est important mais en tout cas ce que je vous livre c'est la méthode donc si vous avez une autre idée bien après le bilan vous reprenez la méthode, la grille de lecture avec vos motivations etc., les fiches de poste vous les trouvez, les formations, quels sont les sites... moi je leur donne ça, je fais avec eux, au début pis après ils sont censés faire tout seul mais des fois je me retrouve toute seule à faire tout le boulot donc là tu sais qu'après ça va être compliqué... » (Entretien avec Christine Loisant, 48 ans, formation initiale en administration économique et sociales des entreprises, occupe plusieurs postes de chargée de formation et de recrutement avant de rejoindre le CIBC de Roquevans)

Cet extrait d'entretien atteste ainsi du fait que les praticiennes ne sont pas dupes de l'aspect extrêmement générique et potentiellement formalisant de l'application de référentiels. L'utilisation des référentiels favorise la réintroduction d'une approche par les manques évoquée

plus haut (« s'il y a vraiment des manques : formation. C'est ça hein ! C'est tout con ! C'est : alors ok l'utilisation d'outils bureautique, vous avez 0, donc formation. ») contre laquelle était censée lutter la promotion d'une approche par les acquis. Loin de favoriser la valorisation de compétences singulières, la systématisation de l'usage des référentiels conduit donc bien à leur formalisation ainsi qu'à une pratique quasiment mécaniste de la construction de projets. Cependant, comme Christine l'indique, c'est une exigence qui leur est faite, notamment par le FONGECIF, principal financeur de bilan de compétences également chargé d'agréer les organismes prestataires, que d'utiliser ces référentiels notamment en vue de la rédaction de la synthèse. En effet, celle-ci constitue le seul « livrable » du dispositif, selon le terme des professionnelles, et donc le seul support de vérification du travail mené (« moi j'ai l'injonction de la synthèse »). Il est ainsi exigé des praticiennes qu'elles fournissent des « preuves sonnantes et trébuchantes » permettant de justifier des projets retenus à l'issue du bilan et notamment de leur caractère réaliste, quand bien même le bilan n'aurait pas permis d'approfondir suffisamment toutes les pistes envisagées par les travailleuses et travailleurs. Dès lors, si les praticiennes travaillent à l'acquisition d'une « compétence à s'orienter » par la transmission d'une « méthode » c'est en partie forcées et contraintes par le dispositif lui-même (« c'est horrible pour moi »). Comme le montre également Frédéric Neyrat dans le cadre de la VAE, l'usage de référentiels jugés opérationnels, suscite formatage et conformation à des attendus considérés comme ceux des métiers concernés. Ceci favorise simultanément une application extrêmement mécaniste de ces référentiels, tout en conduisant à perdre de vue le métier dans sa globalité et sa complexité.

De plus, l'usage de tel référentiel met en tension l'activité des praticiennes, comme en témoigne l'extrait de réunion d'équipe du CIBC de Roquevans qui suit, au cours duquel la directrice pointe le fait que les praticiennes se contenteraient d'utiliser un référentiel basique (les fiches ROME de Pôle emploi) plutôt que des référentiels plus spécifiques et, de ce fait, ne documenteraient pas assez finement les compétences justifiant le choix du projet. Au travers du rappel à la règle auquel donne lieu cette scène c'est aussi le professionnalisme des praticiennes qui est questionné en regard notamment de leur propension à construire des projets ancrés dans le « réel » des métiers que résumeraient les référentiels, un professionnalisme saisi moins à l'aune des orientations effectives des personnes à l'issue de la prestation, que vis-à-vis des exigences institutionnelles cadrant le dispositif :

« Florence : Appuyez-vous sur le système du portefeuille de compétences qui a été validé par le FONGECIF. Donc ne changez jamais les compétences et la façon de les organiser et

de les nommer par rapport au portefeuille de compétences qui reprend l'ensemble des compétences, plus une ou deux qu'on a rajouté qui sont l'ensemble des compétences officielles sur lesquelles le FONGECIF s'appuie. C'est pour ça qu'elles sont dans le portefeuille. Après maintenant les référentiel de compétences que vous trouvez quand vous accompagnez les personnes sont très bons, ils sont au-delà. Ensuite, libérez-vous. J'ai relu beaucoup de synthèses là dans le cadre des agréments, ce n'est pas sérieux de mettre des référentiels emploi-métier ROME pour certains métiers ou niveau de responsabilité, il faut aller au-delà, être plus fin, plus précis. Vous devez partir sur les référentiels emploi-métier APEC, les référentiels emploi-métier de la fédération auquel le projet appartient. Juste le ROME, ce n'est pas possible. Donc si c'est un projet dans le sanitaire vous partez sur les référentiels emploi-métier du sanitaire. Ils sont tellement complets. En plus c'est un travail incroyablement facilitant. Mais mon dieu moi j'ai lu une tonne de synthèses avec des référentiels emploi-métier Pôle Emploi pour tous les postes, ce n'est pas sérieux.

Emmanuelle : C'est là toute la problématique de la procédure, moi j'allais mettre la fiche ROME parce que je pensais que c'était...

Florence [la coupant] : C'est la problématique de votre compétence aussi.

Emmanuelle : Problématique de la procédure aussi quand même c'est-à-dire que pour moi, il fallait citer les fiches ROME, je pensais que c'était obligatoire puisque c'est noté dans ce fichu truc-là en gras. Alors j'allais rajouter par exemple avec le référentiel APEC ou...

Florence : Ah oui mais si tu me rajoutes, c'est bon.

Emmanuelle : Mais du coup, je pensais qu'il fallait mettre le ROME, et je trouvais ça absurde de le mettre sincèrement.

Florence : Mais dans la procédure, on n'a jamais dit ici de mettre le référentiel Pôle-Emploi. On a dit que c'était *a minima*...

Christine : Pour moi, sincèrement je fais comme Emmanuelle, je mets la fiche ROME d'abord et après je rajoute la fiche spécifique...

Florence : Alors là c'est l'intelligence qui va présider du conseiller bilan, voire son expertise. Même si elles ne sont pas stupides ces fiches ROME mais elles sont adaptées à certains publics dans certains contextes. Donc déjà, moi sur le point synthèse ça me semble extrêmement important. Le ROME on a dit *a minima* ! *A minima* citer la fiche ROME ! »  
(Extrait du journal de terrain, réunion d'équipe, CIBC de Roquevans)

La question des outils de travail et de la mise en forme et en adéquation de compétences et de projets suscite de véritables tensions dans le travail des professionnelles et dans les équipes. Un manque de clarté dans les règles et les attendus en la matière se fait ici jour. Si l'exigence de justifier d'un choix de projet peut s'entendre afin d'éviter les dérives, de « pelleter des nuages » et de « vendre du rêve », l'imposition de référentiels notamment dans l'écriture des synthèses semble davantage conduire à un formatage des projets voire à une certaine restriction de l'horizon des possibles à la faveur de la réification de destins sociaux. En effet, si la pertinence d'un projet est principalement jugée à l'aune du rapprochement entre le référentiel de l'ancien métier et de celui du métier envisagé, il y a toute les chances que les mobilités, quand mobilité il y a, se fassent vers des postes proches pour lesquels les personnes possèdent déjà la majorité des compétences, ce qui n'autorise guère à ouvrir que des possibles. À l'image du monde de

l'orientation que nous avons dessinée à partir de l'analyse des parcours, des situations et des pratiques des praticiennes de bilan, il semble que la mobilité et l'évolution professionnelle ne soient envisagées ici que dans des espaces limités composés de métiers relativement identiques en termes non seulement de compétences mais aussi de qualification. Ainsi, l'approche par la transversalité et la transférabilité des compétences semble fonctionner comme un modérateur des attentes d'évolution et un aplanisseur des carrières et des parcours, les mobilités dessinées étant plus horizontales que verticales, comme l'indique cette praticienne lors d'un atelier consacré au marché du travail :

« Et puis il faut bien penser que l'évolution elle n'est pas forcément hiérarchique. Il y a aussi de l'évolution transversale : aller sur d'autres services, d'autres secteurs, faire autre chose etc. Pas forcément être purement hiérarchique, de toute façon ça ne tient pas : tout le monde ne peut pas évoluer, c'est pyramidal, ça ne marche pas [rit]. Y a qu'en politique qu'on peut avoir plein de gens en même temps. » (Extrait du journal de terrain, Atelier Marché du travail avec Marine Pelloux, CIBC de Chavagne)

Loin de rebattre les cartes de la formation initiale en rouvrant des espaces de mobilité ascensionnelle, le bilan de compétences tend à favoriser une (re)mise en forme de soi avant tout symbolique. D'une certaine manière, on peut voir là une cohérence avec l'idée de sécurisation des parcours du fait même de la centration sur des projets adéquationnistes, à la différence des logiques de reconversion qui supportent potentiellement davantage de risques. En cela le bilan n'apparaît pas véritablement comme un dispositif de mobilité professionnelle mais bien davantage de sécurisation par la stabilisation des parcours – et destins – sociaux et l'activation préventive. C'est toute l'ambiguïté de ce dispositif ici signifiée :

« On est là pour resocialiser, pour garder les gens dans le circuit, les reformater entre guillemets. Ce qu'on ne fait pas forcément non plus parce qu'on joue plutôt sur leur libre-arbitre et leur capacité à prendre du recul justement, le bilan c'est un peu une bulle, on sort, réfléchir sur où ils en sont ? Ce qu'ils font ? Pourquoi ? La finalité de ce qu'ils font. Nous on insiste beaucoup là-dessus. On personnalise énormément les bilans. C'est ça qui est important. » (Entretien avec Nathalie Coquet, 60 ans, formation initiale d'assistante marketing, praticienne indépendante depuis 15 ans)

Dès lors, s'il ne produit pas réellement de mobilité et de transformation réelles des pratiques de promotion et de développement professionnel, le bilan sert essentiellement à « calmer le jobard » selon l'expression consacrée par Erving Goffman (1989) tout en favorisant une normalisation des comportements et des attentes vis-à-vis du travail ainsi qu'une certaine sédimentation des qualités et des parcours professionnels et sociaux, à distance de la révolution que la doctrine de la compétence promettait. La sécurisation des parcours apparaît ainsi surtout

comme une stabilisation socio-économique plus que comme une réelle opportunité de mobilité sociale et professionnelle offerte à tou.tes.

De plus, cette sécurisation conduit à une certaine occultation du marché du travail, car si adéquationnisme il y a, c'est de poste à poste et non pas dans une logique de placement en emploi. Ceci s'explique d'abord par le fait que s'agissant majoritairement de salarié.es, la question de la mobilité externe n'est pas automatiquement envisagée, ce malgré des possibilités limitées de mobilité interne. Par ailleurs, la centration, voire la croyance ferme en la motivation tend régulièrement à jeter un voile sur les questions plus concrètes d'emploi, que les individus seraient d'autant plus à même d'affronter qu'ils sont motivés et donc à même de mettre en place les actions pour atteindre leurs objectifs. De plus, le constat récurrent d'une tendance à rester dans son emploi à l'issue du bilan favorise sans doute une adaptation des praticiennes en retour, en ce sens qu'elles travaillent davantage sur la possibilité soit d'aménager son poste de manière à y retrouver de la satisfaction, soit de réduire son investissement au travail en se recentrant sur la sphère familiale ou personnelle, ou en travaillant parallèlement à développer une activité, à l'origine extra-professionnelle en vue d'en faire un jour peut-être son activité principale. Enfin, cette tendance à l'occultation du marché du travail peut être lue comme une forme de distinction vis-à-vis de dispositifs d'insertion que les praticiennes tiennent généralement à distance, mais aussi comme un effet d'une moindre socialisation professionnelle sur ces questions conjuguée, nous le disions, à un outillage réduit en la matière, en regard notamment de l'ampleur du dispositif sociotechnique biographique. Les praticiennes ont cependant, pour certaines, conscience de cela, en témoigne cet échange lors d'une réunion d'équipe :

« Alain : Là où on est bons c'est sur l'entretien, un peu moins sur le réseau, ça, ça joue sur les plans d'actions qui ressortent et qui ne sont pas totalement opérationnels du coup, alors que c'est quand même l'objectif. Il faut avoir une bonne connaissance du marché local.

Edda : Plus on a de contact avec les entreprises, plus on a de réseau et plus on a de mises en situation professionnelle et d'enquêtes. Donc si on n'a pas de contacts avec les entreprises, on ne peut pas demander aux consultants d'avoir du réseau vu qu'ils ne sortent pas du CIBC. » (Extrait du journal de terrain, réunion d'équipe, CIBC de Chavagne).

On retrouve ici une tension déjà présente aux premières heures de l'orientation professionnelle et qui, en cela, apparaît comme constitutive de celle-ci, soit la question de la juste proximité – ou distance – vis-à-vis du marché du travail. Là encore, les praticiennes répondent différemment à cette question. Ainsi, pour reprendre les sous-mondes professionnels identifiés dans le chapitre 3, quand les praticiennes-psychologues revendiquent le fait de permettre aux travailleurs et travailleuses d'élaborer leurs projets en tenant à distance les enjeux d'emploi,

leur dégagant un espace loin des pressions économiques et managériales, les praticiennes-consultantes en bilan de compétences et en accompagnement professionnel, dont les parcours sont marqués par leurs expériences en entreprise, notamment dans des fonctions de gestion des ressources humaines, accordent plus d'importance au marché du travail et à une perspective adéquationniste. Les praticiennes-formatrices, elles, ont également souvent des expériences en entreprise mais plus brèves et/ou plus chaotiques, les amenant régulièrement à porter un regard relativement désabusé vis-à-vis du marché du travail, justifiant qu'elles tiennent celui-ci davantage à distance et privilégient le recours à la formation ou à une forme de temporisation comme une manière de « mettre à l'abri » du marché du travail les personnes accompagnées (Gonnet & Sarfati, 2016). Les deux extraits d'entretiens suivant illustrent notamment les positions des praticiennes consultantes d'abord, et ensuite des praticiennes-formatrices :

« On a un vrai volet dans notre manière de travailler qui est un conseil, une expertise qui va donner un vocable RH. On leur donne des outils justement pour pouvoir parler d'eux de manière RH, de valoriser leur... voilà s'ils souhaitent se réorienter vers une employabilité auprès de futurs RH qu'ils vont rencontrer. Donc ça ils ne le trouvent pas ailleurs. Un conseiller d'insertion professionnelle va dire : il faut suivre cette formation machin truc bidule. Mais il ne va pas donner et valoriser les compétences comme on le fait dans un vocable RH. » (Entretien avec Nadège Fernet, 47 ans, juriste et RH reconvertie *via* un master en psychologie du travail, praticienne bilan au CIBC de Chavagne).

« Notre cher directeur m'a dit un jour que je n'étais pas une vraie consultante RH, que j'étais une conseillère d'insertion. Et même si je trouve vexant qu'il me le dise, c'est assez vrai. Je suis plus, beaucoup plus orientée sur le public que sur l'entreprise mais parce que c'est voilà, c'est ce qui me plaît. » (Entretien avec Marine Pelloux, 35 ans, Master de psychologie du travail obtenu en formation initiale, praticienne VAE et bilan de compétences, CIBC de Chavagne)

En somme, en faisant de la motivation le point de départ d'une démarche fondée sur la personnalisation de la prestation et du projet formulé, les pratiques observées se centrent sur une valorisation symbolique de la personne et contribuent ainsi à la promotion d'une logique d'adaptation et de singularisation de soi sur le marché du travail. Cela s'appuie en outre sur des ressources personnelles, elles-mêmes largement dépendantes des caractéristiques socio-économiques individuelles. De ce fait, valorisation – symbolique et économique – et motivation – comme raison d'agir et justification de l'action – apparaissent comme les clés de voûte de la mise en pratique(s) du bilan. Points d'orgue d'un processus de (re)mise en forme des travailleurs, ces principes servent en effet de prismes de lecture du parcours et des expériences comme de fabrication des compétences. En creux, la focale motivationnelle qui se dessine

véhicule un postulat : les problèmes d'emploi et de travail relèveraient d'un manque de motivation.

Par suite, les supposées attentes des employeurs demeurent un impensé, au nom pourtant de l'intérêt de la personne à qui l'on apprend à expliciter ses compétences et motivations pour affronter le marché du travail, et en favoriser la fluidité *via* cet accompagnement à la mobilité. Si pour beaucoup, les praticiennes ont en tête une certaine vulnérabilité des travailleuses et travailleurs au travail et face à l'emploi, elles tentent de la résoudre « malgré tout » par une approche centrée sur la motivation, dans une sorte de résignation à ne pas pouvoir faire plus. Les causes concrètes d'insatisfaction professionnelle demeurent alors voilées par un renoncement à agir sur le travail et l'emploi lui-même, sans doute lié aux difficultés d'origine pour simplement faire exister un dispositif de reconnaissance des acquis dont les entreprises n'auraient pas la tutelle. La production de cette focale motivationnelle comporte toutefois le risque d'un déni voire d'un détricotage systématique de la dimension collective du travail, dont témoigne la situation des praticiennes elles-mêmes, très largement prises dans les contraintes propres à leur pratique et notamment dans la relative absence de régulation collective de la professionnalisation. Moins qu'un échec du dispositif, celui-ci ne semble pas, par sa conception même, pouvoir donner aux praticiennes les moyens de soutenir la construction d'un rapport au travail et à l'emploi dans lequel la travailleuse ou le travailleur ait véritablement prise sur ce travail, cet emploi et les conditions dans lesquelles ils se déroulent.

## Conclusion

Le modèle actif a pour originalité de proposer, à la différence des modèles d'orientation professionnelle qui le précèdent, une appréhension dynamique de la structure professionnelle et de l'emploi. Cependant, dans les faits, les praticiennes continuent à procéder à une forme d'orientation relevant de l'adaptation des individus à une structure des métiers et à un marché du travail finalement peu questionnés en tant que tels, ce *via* la construction de projets adéquationnistes. Adapter les individus consiste ici à formater et formaliser leurs compétences, les signaler notamment par les biais de certifications et éventuellement de diplômes et surtout leur apprendre à valoriser ces compétences. La question du développement propre des compétences par la formation tend, quant à elle, à être régulièrement évacuée. Ceci est justifié par la primauté de l'expérience considérée tout à la fois comme productrice de la compétence et comme outil de connaissance de son environnement et de soi par le biais de la réflexivité (faire l'expérience de soi).

Ce que produit le bilan est donc le fruit de son histoire, de l'ancrage disciplinaire dominant de ses praticiennes et de son cadre législatif et socio-économique qui façonnent le dispositif sociotechnique des praticiennes, mais également de leur contexte et structuration professionnelles propres. Tout conduit à façonner une représentation de l'évolution professionnelle comme relevant de la responsabilité individuelle et s'inscrivant dans un espace de mobilité restreint, fait de mondes professionnels au sein desquels des mobilités seraient effectivement permises mais seulement de proche en proche. Passer d'un monde à l'autre, que cela implique une mobilité horizontale ou verticale nécessiterait alors de faire preuve avant tout de motivation. Qu'il s'agisse de profil de compétence ou de personnalité, c'est toujours l'expérience qui circonscrit l'univers des possibles professionnels et conduit à inscrire – voire à assigner – les individus à un monde professionnel qui constitue alors un horizon qui ne serait dépassable qu'à condition de faire preuve d'une grande motivation.

Si une contradiction semble se faire jour entre les discours sur la mobilité et l'espace restreint des mobilités effectivement dessiné en bilan, rappelons que celui-ci procède presque systématiquement à une modération des attentes de changement professionnel. S'il est difficile de distinguer qui des praticiennes, du dispositif ou du marché du travail promeut une telle modération, la réalité étant sans doute à chercher dans des effets combinés, il n'en reste pas moins que le bilan tel que mis en pratiques par les professionnelles, tend à être façonné par les représentations et limites propres de ces praticiennes. N'ayant pas véritablement prise sur la mise en œuvre des projets, les praticiennes semblent effectivement restreindre ceux-ci afin de maximiser la probabilité de leur réalisation. Or, rien ne dit qu'avec un dispositif davantage étalé dans le temps par exemple, permettant donc d'accompagner la mise en œuvre des projets, ceux-ci pourraient alors impliquer des mobilités de plus grande envergure. C'est alors la question du dogme du projet qui est reposée : ne vaudrait-il pas mieux accompagner davantage la mise en œuvre de projets que leur formulation, dans une perspective plus itérative où le projet ne serait qu'un moyen pour construire un rapport au travail plus satisfaisant ?

En dessinant un horizon des possibles relevant principalement du transfert de compétences, en favorisant une conception et un usage instrumental de la formation mais aussi des compétences, les praticiennes tendent, souvent malgré elles, à restreindre cet horizon, au nom d'un principe de réalité. Si la structure des métiers est en effet moins ouverte que ne le prétend ou ne l'espère la doctrine de la compétence, prendre ce constat comme un donné conduit à en reporter la responsabilité sur les individus eux-mêmes. Or, un accompagnement à l'exploration et à la mise en œuvre des projets pourrait sans doute permettre davantage de sécuriser les parcours mais



surtout les mobilités. Sans cela, la mobilité professionnelle comme sociale semble vouée à rester l'apanage des personnes les plus motivées mais aussi les plus dotées en ressources et capitaux divers permettant de soutenir cette motivation et la mobilité consécutive. La croyance en l'importance de la motivation est alors ce qui justifie de passer autant de temps sur la reconstruction, la totalisation et la projection biographique et nettement moins sur la vérification et la concrétisation des projets.

C'est ici une certaine version de la sécurisation des parcours que donne à voir le cas du bilan. Une version qui apparaît autant comme le fruit de représentations (croyance en la motivation), du dispositif sociotechnique mobilisé, du cadrage de l'intervention par le dispositif, et finalement d'une vision de la structuration professionnelle faite de mondes professionnels – entendus comme des espaces de mobilités restreints s'appuyant sur des compétences transférables et transversales.

Par ailleurs, la naissance et la forme prise par la logique motivationnelle semble largement contingente, puisque la motivation était un élément de singularisation vis-à-vis du patronat et que les usages qui se sont développés se sont largement faits par opportunité, faute d'objectifs clairs du dispositif, ce dont atteste Jean Simian, 60 ans, ancien conseiller-bilan, désormais formateur et acteur des réflexions institutionnelles sur l'accompagnement professionnel :

« Dans l'histoire du bilan de compétences, il y a eu un recyclage en fait pour les éditeurs de tests, pour les psychologues du travail, de travaux qui n'avaient plus trop de raison d'être : la mesure de l'intelligence, des aptitudes etc. Et les tests ça a été un moyen de se différencier professionnellement sans trop s'interroger sur la pertinence, en fait. Alors que dans les situations de malaise au travail dans lesquelles les gens sont aujourd'hui, c'est relativement secondaire. [...] Donc on a eu une espèce de fusion étonnante entre un courant qui était plutôt expérientiel autour de la reconnaissance des acquis, et puis un autre mouvement presque existentiel, autour du sens de la vie, etc., mais qui était peu outillé lui-même. Du coup, les éditeurs... c'est le moment où on a commencé à utiliser la motivation avec la surenchère des tests de personnalité. La personnalité n'est jamais nommée dans le texte de loi. C'est quelque chose qui est inventé par les professionnels sous la pression des éditeurs. Et finalement, [il y a] très peu de débat sur les concepts de référence et une espèce de *melting pot* théorique assez étonnant. Globalement, si on dit aux gens "c'est quoi votre modèle de référence sur la compétence ?", ils seront sans voix ». (Entretien avec Jean Simian, ancien conseiller d'orientation professionnelle et scolaire devenu conseiller bilan de compétences puis formateur sur cette prestation avant de fonder une association spécialisée sur les questions d'accompagnement des transitions professionnelles)

Si l'image du passeur de tests fait office de figure repoussoir chez les praticiennes, signalant leur posture professionnelle ancrée dans l'accompagnement, elles usent en effet toujours amplement de ce type d'outils, prises entre demande sociale, pression des éditeurs et rentabilité,

pour une prestation dont les tarifs fixés par les OPCA/OPACIF tendent à diminuer. Ce « *melting pot* théorique » et méthodologique apparaît tout à la fois, nous l'avons vu, comme fruit d'une histoire, celle de l'orientation professionnelle et des évolutions internes à la psychologie, et révélateur d'une difficulté à imposer un mandat professionnel.

Cependant, les praticiennes tendent à être tenues responsables et comptables de la faible mobilité que produit le bilan, ce qui a un effet de renforcement : les praticiennes ont comme intégré le fait que le bilan ne favoriserait guère la mobilité, le changement. En conséquence, elles modèrent d'entrée de jeu les attentes de changement des travailleuses et travailleurs et produisent une vision de la structure des emplois sans doute plus rigide qu'elle ne l'est. Leurs propres possibles professionnels en termes d'accompagnement conduisent à modérer les attentes de changement et à considérer comme un donné cette faible mobilité. Le manque de supports pour interroger les pratiques, comme le manque d'espaces pour réfléchir à l'aménagement du dispositif conduit à façonner une représentation de la réalité à l'image du dispositif. En cela, l'importance accordée à la motivation semble effectivement relever d'une forme d'aide « malgré tout » : tout repose sur le fait de motiver les individus à se prendre en charge pour espérer que le travail enclenché avec eux finisse par porter ses fruits. La modération des attentes de changement et la motivation que susciterait notamment la reprise de confiance en soi et en ses compétences, apparaissent ainsi comme les principaux leviers pour ménager des espaces de possibles atteignables à l'échelle non pas tant de la personne mais bien du dispositif.

Ces approches participent, ce faisant à faire un usage des expériences de travail extrêmement instrumental et potentiellement mécaniste puisqu'il s'agit avant tout de mettre en relation des compétences et ce qui est considéré comme des attendus des employeur.ses et des recruteur.ses dans une logique de conformation plutôt que véritablement de singularisation. De plus, les expériences et les compétences tendent à être vidées de leur dimension collective – certaines compétences ne prenant forme et sens qu'en regard du collectif de travail et par la combinaison de ressources et compétences détenues par d'autres – et à être extraites des contextes spécifiques dans lesquelles elles sont développées – sans garantie qu'elles se maintiennent une fois appliquées dans un autre contexte. Elles prennent alors avant tout la forme signaux pour le marché du travail. Si cette logique de signalisation des compétences prend son sens dans une perspective de développement de l'employabilité, rappelons que s'agissant majoritairement de salarié.es en emploi, cette question de l'employabilité n'est pas au cœur des raisons pour lesquelles ils et elles sollicitent le dispositif. Bien que le fait de faire le point sur son parcours

et ses compétences semble effectivement appeler une mise en forme de celles-ci, les problèmes sous-jacents relèvent d'abord et avant tout d'insatisfaction voire d'épuisement professionnels. Cependant, le traitement proposé face à ces problèmes tend à passer ici avant tout par un signalement de sa compétence, abondant finalement le diagnostic qui semble être posé sur les personnes dans le cadre de leur travail selon lequel c'est bien un manque de compétence, ou en tout cas de valorisation de celles-ci qui serait au moins en partie à l'origine de l'insatisfaction, de l'épuisement et de la dévalorisation ressenties.

## Conclusion générale

Au travers d'un dispositif spécifique, le bilan de compétences, cette thèse s'est attachée à rendre compte des manières dont l'orientation professionnelle s'est saisie d'enjeux ayant respectivement trait à l'individu-sujet, à la structure productive et au système social, ainsi que des pratiques et des usages professionnels de l'orientation des travailleurs et travailleuses se questionnant sur le sens de leur travail, en termes de direction comme de signification.

Née de préoccupations d'ampleurs soulevées par la division du travail et le surgissement de la question sociale que celle-ci a rapidement posée, l'orientation professionnelle s'est très tôt construite comme un mode de règlement de ces problèmes et de prise en charge de la distribution sociale du travail. Un premier modèle d'orientation professionnelle s'est alors constitué autour de travaux scientifiques originaux – *la psychotechnique* – dont la théorie centrale – l'aptitude – ambitionnait d'optimiser la distribution des postes, des places et des métiers dans une perspective rationaliste, humaniste et hygiéniste. Mise à l'épreuve au cours des conflits mondiaux qui marquent la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, comme de la crise économique de 1929, l'institutionnalisation de l'approche psychotechnique de la division du travail a fait face à plusieurs impasses. Trois principaux éléments ont conduit à ces impasses : d'une part la lourdeur de son dispositif scientifique – en comparaison notamment des méthodes tayloro-fordistes – et d'autre part, les difficultés à imposer un mandat professionnel en la matière, et enfin la défiance exprimée par les syndicats ouvriers, le patronat industriel mais également par d'autres professionnels intervenant dans l'orientation des jeunes issus de classes populaires. Un second modèle, *le modèle productiviste*, s'est alors développé sur la base du premier et par le biais d'une instrumentalisation et d'une radicalisation des usages de la psychotechnique. Se déplaçant radicalement du côté d'enjeux économiques plus que sociaux, celui-ci a favorisé le déploiement de formes autoritaires d'orientation et de formation professionnelles jugées aliénantes et dénoncées comme telles après-guerre. Pourtant, les besoins de main-d'œuvre qualifiée conduisent à maintenir un temps ce modèle jusqu'à sa remise en cause définitive sous l'effet de l'expression d'attentes démocratiques et de mobilité sociale en matière de travail comme d'éducation. Un troisième modèle d'orientation professionnelle voit alors le jour, prenant appui tout à la fois sur l'institutionnalisation d'une orientation scolaire qui lui sert de base institutionnelle, mais aussi sur la structuration de tout un système statistique et informationnel visant à documenter le marché du travail et à favoriser le développement d'une adéquation entre formation et emploi. Se replaçant dans une optique de conciliation entre efficacité économique, justice sociale et épanouissement individuel, *le modèle éducatif* d'orientation professionnelle promeut, quant à lui, l'idée d'une éducation aux

choix professionnels appuyée par tout un travail de déconstruction des représentations socio-professionnelles. Mais la crise économique qui se fait jour à la fin des années 1970 replace la focale sur des enjeux emploi ne touchant plus seulement les jeunes en quête d'orientation scolaire et professionnelle, mais aussi un public adulte faisant face aux premières restructurations d'entreprises d'ampleur et à une hausse massive du chômage. Cette période suscite alors des inflexions majeures en matière de politiques publiques notamment concernant les questions d'emploi, de formation, d'insertion et d'orientation qui voient simultanément évoluer leur public cible. C'est dans ce contexte que réapparaît l'idée d'un service public d'orientation professionnelle destiné non plus prioritairement aux jeunes mais bien à l'ensemble des actifs et des actives. Ce faisant, l'idée d'une approche plus continue des problèmes d'emploi, de travail et d'orientation s'affirme, au travers d'abord de l'appareil de formation professionnelle continue qui se déploie sur la base de la loi qui le fonde en 1971, mais aussi de dispositifs pensés dans une logique de promotion de qualités professionnelles ignorées par les systèmes du diplôme et de la qualification – les acquis de l'expérience. Ces qualités seraient mobilisées et développées au travail notamment mais aussi dans d'autres espaces sociaux, hors travail et nécessiteraient d'être mises en exergue au travers d'un accompagnement au plus près de l'individu et de ses expériences. Se fait alors jour un quatrième modèle d'orientation professionnelle – *le modèle actif* – porté et figuré par un dispositif phare : le bilan de compétences.

Ce modèle actif propose alors, par l'identification, la reconnaissance et la mobilisation d'autres qualités professionnelles que celles jusque-là considérées en matière de distribution sociale du travail, de rendre l'individu acteur de ses choix professionnels. Pour ce faire, il s'agit de mettre en place des outils et dispositifs appropriés mobilisables en amont de toute rupture professionnelle et dans une appréhension dynamique de la structure productive rompant avec les modèles précédents notamment parce qu'elle met l'accent sur la capacité des individus à (se préparer à) s'y mouvoir. Cette logique d'activation préventive des travailleuses et travailleurs est au cœur du bilan de compétences – d'abord dénommé bilan d'expériences personnelles et professionnelles. En effet, dans l'esprit de ses concepteurs et conceptrices, ce dispositif doit permettre à toute active ou actif de mettre en réflexion son orientation professionnelle afin d'en interroger le sens, en termes de signification comme de direction. Favorisant une prise en charge individuelle et volontaire des questions de travail, d'emploi et de formation, le dispositif ainsi constitué n'en nourrit pas moins une forme de responsabilisation individuelle, accentuée par son positionnement hors des lieux et temps de travail et par sa déconnexion vis-à-vis de

systèmes de prescription, d'ouverture de droits sociaux mais aussi vis-à-vis des politiques de gestion des ressources humaines sur lesquelles les entreprises conservent la mainmise. Si ce cadrage du dispositif est le fruit d'un relatif consensus au sein du forum politico-administratif qui le porte, il est également impacté par les débats et affrontements entre un forum expert – constitué d'acteurs et d'actrices spécialisées sur les questions d'orientation et de formation – et un forum entrepreneurial au sein duquel des dissensions se font jour notamment entre syndicats et patronat. Ces débats occasionnés par la transformation du dispositif expérimental de bilan de compétences en droit accessible à tous les travailleurs et travailleuses, favorisent effectivement un positionnement externalisé de celui-ci mais aussi une centration sur l'individu y recourant dont il s'agit alors d'examiner non seulement les expériences, aptitudes et compétences, mais aussi les motivations. Se développant à la faveur de la mise en place d'un quasi-marché de l'orientation plutôt que d'un véritable service public, le bilan de compétences voit également sa centration sur la personne du travailleur ou de la travailleuse censée devenir des acteurs et actrices autonomes et libres de leurs choix professionnels, renforcée par son arrimage à la psychologie en tant que discipline en fournissant les principaux outils, mais aussi en tant que spécialité de formation de nombre de ses professionnelles.

En effet, non sans lien avec l'histoire de l'orientation professionnelle, les praticiennes mettant en œuvre le bilan s'avèrent être massivement formées à la psychologie – notamment clinique et du travail –, ce à un haut niveau. Pourtant, ces mêmes praticiennes – qu'elles soient ou non formées à la psychologie – tendent à faire avant tout valoir leur expérience professionnelle, plutôt que leur formation, comme fondatrice de leur compétence dans l'exercice du bilan, une position qui nourrit une mise en équivalence entre expérience et compétences que l'on retrouve dans les pratiques d'orientation professionnelles. Cette expérience se nourrit d'ailleurs d'activités professionnelles variées en amont de l'exercice du bilan, mais aussi simultanément puisque les praticiennes s'avèrent être majoritairement des professionnelles pluri- et multi-actives, intervenant de surcroît régulièrement sur différentes prestations en matière d'accompagnement, de formation et de gestion des ressources humaines. À cette variété de parcours et d'activités – cependant axées principalement autour des trois domaines précités – s'ajoutent des conditions de travail et des statuts d'activité également pluriels, impactant leurs revenus et temps de travail, et *in fine* le rapport que ces praticiennes entretiennent au dispositif selon que celui-ci s'avère ou non central pour elles. Cette centralité du bilan dans l'activité des professionnelles, ainsi que le positionnement des organismes au sein desquels elles travaillent sur le marché de la prestation, s'avèrent d'ailleurs être deux axes distinctifs de segments ou

plutôt de sous-mondes professionnels spécifiques. Ces sous-mondes dessinent alors un monde de l'orientation professionnelle au sein duquel les praticiennes circulent et se côtoient, à la faveur cependant d'une professionnalité trouble et mouvante. Celle-ci repose moins sur des référents « classiques » partagés tels que la formation et la socialisation professionnelles, que sur des parcours, des expériences et des contextes d'activité pluriels et peu formalisés. Cette structuration professionnelle spécifique nourrit alors la conception dynamique de l'organisation et de la division du travail que porte le modèle actif d'orientation, auquel les praticiennes donnent corps et forme de par leurs parcours et rapports propres à l'activité et au travail, mais aussi *via* leurs pratiques d'orientation professionnelle.

Ainsi, au terme de la première partie de la thèse, il apparaît que le bilan de compétences est pleinement façonné par l'histoire de l'orientation professionnelle dans laquelle il s'inscrit. Toutefois, il l'infléchit en certains endroits – appréhension dynamique et continue de la distribution du travail, développement d'une activation préventive des travailleur.ses, revalorisation de la dimension subjective du travail, affirmation d'une liberté de choix et d'une nécessaire gestion responsable de son parcours –, tout en participant à sa sédimentation en d'autres – promotion de modèles alternatifs d'évaluation des qualités professionnelles, positionnement au sein d'un triptyque dessiné par l'individu-sujet, la structure sociale et le système productif, combinaison d'outils et de méthodes issues de chacun des modèles, difficultés récurrentes à imposer licence et mandat professionnels en matière d'orientation et à institutionnaliser un véritable service public d'orientation professionnelle. Ainsi, la construction du bilan de compétences comme dispositif d'action publique permet de mettre en exergue l'aspect composite et dynamique de ce type d'agencement sociotechnique offrant un cadre spécifique d'interaction entre les usager.ères du dispositif et l'environnement dans lequel celui-ci prend place.

Afin d'examiner de plus près ces usages et la manière dont un tel dispositif participe à la fabrication de perceptions du monde, de modalités d'action et de régulation de celles-ci, les trois chapitres qui forment la deuxième partie de la thèse se sont attachés à examiner la mise en pratiques du bilan de compétences. Plus spécifiquement, ils analysent la façon dont le dispositif et ses praticiennes travaillent à la construction de parcours, de qualités et projections professionnelles des travailleurs et travailleuses en mal de satisfaction au travail.

Malgré des ambiguïtés dans les objectifs attribués au bilan de compétences qu'entretiennent ses différentes définitions institutionnelles – définir un projet ou permettre l'acquisition d'une compétence à s'orienter ? –, les praticiennes tendent à partager l'idée d'une nécessaire



combinaison entre démarche personnelle et professionnelle mais aussi introspective et rétrospective à des fins projectives et prospectives. Cette démarche et ses objectifs sont non seulement façonnés par les praticiennes elles-mêmes mais aussi par le contexte socio-économique – restreignant les possibles professionnels et donc réactivant l'importance accordée à l'emploi – et par les attentes formulées par les travailleurs et travailleuses qui sollicitent le dispositif. Amplement ancrées dans des situations d'insatisfaction voire d'épuisement professionnels qui mettent en cause l'organisation du travail et les pratiques managériales s'imposant aux travailleuses et travailleurs, leurs attentes s'expriment avant tout dans le registre du changement d'emploi et/ou de métier, bien plus que dans celui de l'évolution professionnelle ascensionnelle qui semble refreinée par les travailleuses et travailleurs eux-mêmes (Zunigo, 2010a). Pour autant, dès la phase dite préliminaire de la prestation, les praticiennes travaillent à modérer un peu plus ces attentes en les restreignant (tempérer) et en les différant dans le temps (temporiser) en vue de la construction de projets « réalistes et réalisables » et au nom d'une promesse de mobilité d'autant plus « heureuse » qu'elle serait atteignable et ancrée dans les motivations propres de chacun et chacune. Pour ce faire, la démarche proposée repose centralement sur une mise au travail des personnes accompagnées sur elles-mêmes afin d'approfondir leur connaissance d'elles-mêmes et de susciter un changement non pas tant de travail mais de rapport au travail. Cette mise au travail d'autrui sur lui-même combinée à la modération de ses attentes de changement relève pleinement d'une forme d'activation préventive reposant sur un double principe de réalité : celle de la personne et celle du marché du travail. Dès lors, le bilan de compétences est présenté par ses praticiennes comme un « temps pour soi » d'autant plus crucial et nécessaire qu'il intervient à une période précise : la mi-vie. En cela, le bilan participe d'un séquençage de la vie professionnelle soutenant l'introduction d'un cycle de réorientation du sens du travail et distinguant une période de primo-insertion au cours de laquelle l'orientation serait davantage contrainte par des logiques d'insertion auxquelles ne seraient plus soumis les salarié.es à partir d'une quarantaine d'années. Ceux et celles-ci seraient alors autorisés à envisager – si ce n'est conjointes à préparer – la seconde partie de leur carrière dans une perspective plus épanouissante et davantage en phase avec les motivations et qualités personnelles et professionnelles développées au gré d'expériences de travail et hors travail. Cette temporalisation du bilan comme des parcours renforce alors l'accent mis sur la dimension subjective du travail, qu'il s'agisse de celui mené sur soi en prestation, ou de celui au sein duquel il s'agit de s'engager pour obtenir reconnaissance et réalisation de soi.

Cette subjectivation des rapports au travail est poussée un peu plus loin encore au cours de la phase dite d'investigation du bilan de compétences. Cette phase donne à voir le déploiement de tout un appareil sociotechnique qui en bien des endroits distingue le bilan d'autres dispositifs d'accompagnement professionnel, notamment par l'accent mis sur les dimensions biographique et motivationnelle du travail mené. Cet appareil est composé d'outils d'analyse des parcours, de tests et de questionnaires d'aptitudes, d'intérêts, de valeurs ou de personnalité mais aussi de méthodes de description et d'identification des qualités professionnelles. Il fonctionne en trois étapes : reconstruction, totalisation et projection biographiques. Deux éléments relient centralement ces trois étapes : les expériences professionnelles et personnelles, qui fournissent la matière principale de ce dispositif et subissent différents traitements (tri, interprétation, décomposition, recomposition, mise en continuité, « nettoyage » et lissage) ; et la motivation, fil conducteur et déterminant central des projets professionnels dessinés à l'issue de la prestation. En effet, parce qu'elle permet de justifier les choix opérés et de stimuler les actions requises en vue de donner forme et réalité aux choix futurs, la logique motivationnelle est présentée par la majorité des praticiennes comme un élément constitutif de la démarche sur laquelle repose le dispositif. Si toutes ne défendent pas une vision absolue et essentialisante de la motivation et du profil de personnalité correspondant, la grande majorité des praticiennes participent cependant à faire de ces éléments des déterminants centraux de l'orientation du sens du travail – en termes de signification et de direction – sous l'effet notamment d'une logique proprement économique conduisant certains prestataires – les Centres interinstitutionnels de bilan de compétences notamment – à accroître le recours aux tests et questionnaires moins coûteux que le temps d'entretien avec une praticienne, surtout quand ces exercices sont réalisés en groupe. Par ailleurs, toutes les praticiennes rencontrées présentent comme nécessaire la connaissance de soi, amplement assistée et façonnée par les outils pratiques et cognitifs mobilisés, afin de faire des choix professionnels qui soient personnels et éclairés, motivants et motivés. Cette connaissance de soi nourrissant reconstruction et totalisation biographique apparaît donc comme un préalable incontournable non seulement pour devenir le sujet de son histoire et opérer des choix professionnels qui fassent sens pour soi mais aussi pour reprendre confiance en soi et être à même de valoriser ses qualités professionnelles. Cependant, cette démarche tend à occulter les déterminants sociaux des expériences et qualités professionnelles et personnelles mises en exergue, lesquels apparaissent comme figés, durcis et réifiés au travers du dispositif sociotechnique mobilisé qui les replace moins dans leur dimension collective qu'il

ne les construit comme des traits de caractère propres aux individus ainsi assignés à des places sociales spécifiques, ce par-delà l'objectif de mobilité initialement visé.

Cet objectif se veut cependant relayé par un travail de développement et d'apprentissage d'une compétence de valorisation de ses qualités personnelles et professionnelles dont seraient dépourvus les travailleurs et travailleuses qui voient leurs compétences mises en cause par l'organisation du travail. En effet, par-delà la promesse faite par la doctrine de la compétence de permettre reconnaissance et développement des compétences et de l'employabilité de chacun.e en échange d'une flexibilisation du travail et de l'emploi, les politiques de gestion du travail menées par les entreprises des travailleurs et travailleuses sollicitant un bilan tendraient non seulement à ne pas reconnaître ces compétences mais aussi, et surtout, à les annihiler par la mise en cause de leurs capacités à faire le travail. Dès lors, par le biais d'outils de travail sur les compétences – portefeuille et référentiels de compétences – le bilan procède à la recension des qualités professionnelles en vue de leur capitalisation et du développement d'un sentiment d'autorisation à les faire reconnaître et valoir auprès d'un.e employeur.se ou d'un.e recruteur.se, renforçant la responsabilisation individuelle en la matière et déresponsabilisant les entreprises par la même occasion. Par-delà l'adéquation formation-emploi, le bilan travaille alors à la mise en relation entre des profils de compétences et des postes ou métiers, mise en relation qui ne recourent pas systématiquement ni majoritairement à la formation et qui, de surcroît tend à occulter les enjeux d'emploi. En effet, entre centration sur la dimension subjective du travail, manque d'outillage (et de temps) pour documenter aussi finement les débouchés sur marché du travail que les qualités personnelles et professionnelles, et croyance en la motivation comme atout central pour affronter les enjeux de travail et d'emploi, les praticiennes tendent à jeter un voile sur les déterminants extrinsèques de la réalisation des projets professionnels. Or, parce qu'elles s'appuient principalement sur des éléments intrinsèques aux personnes accompagnées, les praticiennes participent à restreindre l'horizon des possibles professionnels, limités par les expériences passées, socialement situées, et les qualités personnelles et professionnelles développées au cours de ces expériences. À l'image de leur structuration professionnelle propre, les praticiennes contribuent à construire des projets amplement déterminés par les parcours antérieurs des travailleurs et travailleuses, dont les mobilités prennent alors place dans des mondes professionnels spécifiques au sein desquels l'évolution se ferait de proche en proche, par le biais de transferts de compétences plus que de reconversions ou d'évolutions d'ampleur. Seule une motivation suffisante semble alors à même de permettre d'envisager véritablement de changer de monde professionnel, une motivation qui se veut cependant soutenue par la

construction de plusieurs projets apparaissant comme autant d'étapes vers un horizon professionnel plus dégagé. En cela, le bilan favorise une réification sociale des parcours et des compétences qui n'est pas sans rappeler les critiques adressées à la théorie de l'aptitude portée par le modèle psychotechnique.

En somme, le bilan de compétence apparaît comme un dispositif produisant simultanément de la singularisation biographique et de l'inertie socio-professionnelle, ce malgré le fait qu'il promeuve et s'appuie sur une représentation dynamique de la division et de la distribution du travail, qu'il promettait de soutenir. Cette double logique de singularisation biographique et de normalisation sociale des parcours et qualités professionnelle a entre autres pour perspectives l'intégration par les travailleurs et travailleuses d'un « réflexe » de capitalisation et de valorisation des expériences et compétences, la modulation – et modération – des attentes et des espaces de mobilité en fonction des possibles dessinés par les ressources propres à l'individu et par l'« environnement » (i.e. le marché du travail), ainsi que l'impulsion d'une logique motivationnelle reposant sur l'engagement subjectif des actifs et des actives au travail et dans l'emploi. Ces logiques sont synthétisées dans deux principes d'action au cœur du bilan : l'activation préventive et la logique motivationnelle.

Prises dans des contraintes de concurrence similaires à celles qu'affrontent les travailleurs et travailleuses qu'elles accompagnent, les praticiennes de bilan tendent à adopter elles-mêmes une forme de singularisation et d'adaptation au marché, lesquelles favorisent le développement des tests de personnalité et de cette focale motivationnelle, tout en maintenant un impensé sur les supposés attendus du marché du travail. Or, s'inscrivant dans un modèle actif d'orientation professionnelle, le bilan de compétences se voit régulièrement reproché de ne guère déboucher sur des changements professionnels et des mobilités effectives en phase avec les besoins du marché du travail. Nous pourrions y voir là un paradoxe ou du moins la preuve que le bilan dévie et dévoie le modèle actif d'orientation professionnelle dans lequel il s'inscrit. Au terme de ce travail, il apparaît pourtant qu'il n'en est rien. Tout d'abord, notons que la faiblesse des mobilités dénoncée n'est jamais véritablement mesurée, au motif des difficultés que représente une telle tâche. Nous pouvons d'ailleurs nous demander si cette faible mobilité n'est pas tout de même supérieure à ce qu'elle serait sans le bilan, notamment dans le cas de travailleuses et travailleurs peu qualifiés et/ou faisant face à des problèmes de santé psychique ou physique qui paraissent difficilement surmontables seul.e. Par ailleurs, l'audience relativement restreinte du dispositif limite également sa capacité à permettre une fluidification d'ampleur des mobilités professionnelles sur le marché du travail.

De surcroît, l'étude du bilan que nous avons réalisée met en exergue la tension qui existe entre discours sur la mobilité et mobilité effective. En effet, il ne suffit pas d'adopter une vision dynamique du système productif comme de la structure sociale pour que ceux-ci se mettent au diapason. Surtout peu est dit du type de mobilité attendu : si à l'origine du bilan, la mobilité visée est, dans les discours au moins, promotionnelle, la logique de sécurisation des parcours et des transitions professionnelles ne dit rien du sens de ces parcours et transitions. Ou plutôt, elle le dit en creux, les termes de sécurisation, d'évolution et de transition ayant supplantés dans les discours et les lois les notions de promotion et d'ascension sociale et professionnelle. La formation tend elle-même aujourd'hui à être considérée moins comme un moyen d'ascension professionnelle que de sécurisation de parcours, étant directement reliée à cette logique dans les programmes politiques en la matière depuis une quinzaine d'années au moins. Le développement d'un usage instrumental de la formation en bilan de compétences participe de cette logique occultant tout autre intérêt de la formation que l'obtention de certifications et par là de signalement des compétences. Le raccourcissement de la durée des formations, la démultiplication des certifications professionnelles et leur centration croissante sur des logiques d'emploi mettant notamment l'accent sur l'actualisation des compétences s'inscrivent précisément moins dans une logique de promotion sociale que de sécurisation de l'emploi par l'adaptation des travailleuses et travailleurs aux besoins, réels ou supposés, du système productif. En ce sens, le travail mené en bilan s'inscrit précisément dans ce type de logique : il vise moins à permettre aux personnes accompagnées un changement radical de situation qu'une sécurisation de leur situation combinée à une transformation du regard porté sur son travail et de son investissement dans celui-ci. Il ne s'agit donc pas tant de changer le sens des parcours en termes de direction qu'en termes de signification. L'absence d'une phase d'accompagnement à la mise en œuvre du projet professionnel afin de s'assurer effectivement de sa réalisation effective contribue à cela. La responsabilisation individuelle apparaît donc une fois de plus, moins comme un outil effectif de changement et d'évolution professionnelle que comme une manière d'évacuer en partie la responsabilité collective en la matière. Ainsi, l'injonction à l'autonomie et l'individualisation de la prise en charge qui l'accompagne sont présentées comme davantage « réalistes et réalisables », détournant le regard vis-à-vis des enjeux collectifs soulevés par la massification et l'ampleur des problèmes d'orientation professionnelle sous les coups de la flexibilisation du système productif. C'est aussi ce que relève Denis Castra qui indique :

« En acceptant, en popularisant le terme de compétence, [les bilans de compétences] promeuvent du même coup la lecture et le traitement des dysfonctionnements d'un système en autant de dysfonctionnements individuels. Ils consacrent la recherche d'une issue individuelle à des situations dont les pesanteurs collectives, économiques et sociopolitiques notamment, sont évidentes. Ce faisant, ils légitiment ce vaste mouvement de dérégulation qui, depuis les années 1975 autour des notions de projet et de compétence, est à la recherche de nouveaux instruments de gestion et de décision au service des organisations. » (Castra, 2003, p. 135).

Dans son analyse de la banalisation des licenciements, y compris de cadres pourtant jugés performants, Mélanie Guyonvarc'h (2017) montre également que la gestion des conséquences de la politique de flexibilisation du travail et de l'emploi appliquée par les entreprises échoue bien souvent aux individus et aux dispositifs publics qui sous couvert d'assurer un filet de sécurité et un accompagnement des demandeurs d'emploi, des travailleurs licenciés et/ou épuisés, en viennent à devoir assurer les maux du capitalisme moderne. Tout se passe comme si à mesure de la diffusion de discours sur la responsabilité sociale des entreprises et le dialogue social, la responsabilité de la gestion des parcours professionnels était dans les faits déportée en dehors de l'entreprise, tout juste impliquée par le financement de tels dispositifs.

Les praticiennes de l'orientation et de l'accompagnement professionnels se trouvent elles-mêmes enjointes à répondre à des enjeux qui les dépassent : comment outiller les travailleurs et travailleuses pour engager des mobilités professionnelles et/ou réaménager leur cadre de travail afin d'y tenir, voire d'y trouver satisfaction dans le cadre d'une prestation individuelle, de surcroît sans véritables supports collectifs pour faire autre chose que de l'individualisation voire de la psychologisation des rapports sociaux ? Tout ceci en contexte de quasi-marché qui, par la concurrence qu'il introduit, complique la structuration d'un collectif professionnel qui ne peut pas non plus prendre appui sur des réseaux de relation constitués, par exemple en formation. Si le cas étudié ici donne à voir, sous bien des aspects, un exemple d'« individuation négative » selon l'expression de Robert Castel (2005), celle-ci semble régulièrement se développer par défaut en ce qui concerne les travailleuses qui peuplent le monde de l'orientation professionnelle. Les limites, les manques et les problématiques professionnelles rencontrées par les uns font écho à celles des autres à la faveur de l'émergence et de la diffusion d'une vulgate motivationnelle et d'une norme de singularisation qui poussent les logiques de responsabilisation jusque dans la construction de soi. Loin d'évacuer tout effet de structure ou de conjoncture économiques, le processus de biographisation mis au jour n'en focalise pas moins l'attention sur l'individu lui-même dont les caractéristiques propres déterminent tout à la fois ses contraintes, ses ressources et ses possibles.

Le cas du bilan de compétences atteste également de la disjonction entre le temps de travail prescrit et le temps de travail réel incluant la préparation à l'emploi, l'entretien des compétences et de l'employabilité, la réflexion et la préparation de son évolution professionnelle, etc. Or, ces éléments nécessaires pour faire le travail, avoir un emploi et y trouver quelque satisfaction tendent à être rejetés en dehors du temps de travail prescrit, comptabilisé, rémunéré. Le temps hors travail comptabilisé et rémunéré apparaît ainsi grignoté à mesure de la flexibilisation de l'emploi, qu'on en ait un ou non. Le cas des praticiennes du bilan comme des travailleuses et travailleurs qu'elles reçoivent en prestation en atteste : l'ensemble du temps doit être actif et activé, que l'on considère les compétences acquises dans sa vie personnelle et hors travail, la construction de projets à long terme ou le fait que le bilan se fasse hors temps de travail. En effet, le bilan de compétences, comme la validation des acquis de l'expérience d'ailleurs, pensés ensemble à l'origine, s'avèrent être des dispositifs qui ont nourri cette logique de colonisation du temps hors travail et de la subjectivité individuelle par le travail. Si le choix conduisant ces dispositifs à pouvoir être mobilisés hors temps de travail était en partie motivé par des questions de protection des travailleurs vis-à-vis des considérations productivistes des employeur.ses, force est de constater que le temps hors travail n'en est plus véritablement ou totalement un.

À l'heure des problématiques de manque de reconnaissance et de dévalorisation du travail tel que réalisé par nombre de travailleurs et travailleuses, le bilan de compétences contribue néanmoins à recréer de la valeur symbolique et, dans une moindre mesure, économique, que celle-ci se fasse au prix d'une adhésion à une logique de marchandisation, de mise en forme et en produit de soi, ou d'une exploitation de ses motivations personnelles intrinsèques. À travers la reconstruction de choix et de compétences pour soi, et leur revalorisation, il n'en participe pas moins d'une nouvelle économie morale de la division du travail qui vise à répondre aux problèmes d'emploi, de travail et de formation par la prise en compte des expériences vécues, des attentes et des contraintes individuelles, conduisant dès lors à une subjectivation et une responsabilisation accrue des individus en la matière, mais également à l'invisibilisation des supports sociaux et collectifs dont le travail est porteur. Cette économie morale repose sur une logique centrale que la thèse s'est attachée à décrypter : la motivation.

Cependant, la production d'une certaine inertie socio-professionnelle en bilan de compétences a pour elle le fait d'opposer une certaine résistance à l'idéologie de la flexibilité à tout prix et du changement permanent, tout en accordant une attention certaine aux attentes et désirs professionnels individuels, même façonnés au gré de leur traitement outillé par un dispositif sociotechnique focalisant l'attention sur une logique biographique et motivationnelle. Il n'en

reste pas moins que si le bilan participe indéniablement d'une reconstruction des choix professionnels passés, il ne permet pas véritablement de soutenir une liberté de choix à-venir. Nous pouvons toutefois supposer que si le public du bilan de compétences était composé de personnes dont la problématique principale était une « simple » lassitude vis-à-vis de leur métier, de surcroît dotées de ressources suffisantes pour ouvrir un horizon des possibles relativement épanouissant, les praticiennes du bilan seraient moins amenées à déployer des techniques de remotivation et de revalorisation symbolique puisant dans les parcours et ressources personnelles des travailleurs et travailleuses. De même si les possibilités de formation, en termes d'accès et de financement, étaient plus nombreuses, les professionnelles du bilan pourraient peut-être travailler davantage cette perspective plutôt que de se concentrer sur les acquis personnels construits hors du travail, et sur les savoir-être. Il en irait de même si le marché de l'emploi permettait d'envisager des mobilités véritablement choisies, et non subies, ou encore si les dispositifs publics d'emploi travaillaient davantage sur les deux pans de la relation d'emploi et de travail afin de ne pas laisser les recruteurs seuls et sans outils autre que leur intuition, leur *feeling*, pour évaluer des candidat.es au cours de procès souvent raccourcis pour des raisons de coûts (Marchal, 2015 ; Rodet, 2018), et/ou extrêmement éprouvant pour les candidat.es<sup>411</sup>. Or le travail apparaît régulièrement évacué ici au profit d'indicateurs qui ont bien souvent peu à voir avec la capacité réelle des individus à tenir le poste (Pillon, 2018) comme si cela n'était plus la question centrale à l'ère de la flexibilité et de la mobilité.

Il s'agit alors moins ici de dire que les choses pourraient être différentes dans un monde différent que de mettre en exergue le fait que ce que produit le bilan de compétences ne peut être entièrement considéré comme étant le fait des professionnelles elles-mêmes. Effectivement, à l'image de ceux et celles qu'elles accompagnent, celles-ci travaillent dans un cadre et avec des outils et ressources qui ne dépendent pas seulement d'elles. C'est pourquoi, il s'est agi, dans la thèse, d'explorer les mécanismes d'appropriation du dispositif mais aussi la manière dont il cadre et participe à la construction des pratiques redessinant en retour les objectifs qui lui sont attribués.

En somme le bilan de compétences atteste, selon nous, des décalages qui se font jour entre la conception de dispositifs publics et leur mise en œuvre, notamment parce que la question de la professionnalisation des praticiennes, de leurs statuts, conditions de travail et du dispositif

---

<sup>411</sup> Le film-documentaire *La gueule de l'emploi* offre une illustration aux atours paroxystiques de tels recrutements. Pour une analyse des pratiques de recrutement à l'aune de ce documentaire, voir Rieucou (2012).



sociotechnique à leur disposition demeurent faiblement interrogée et discutée. La sécurisation des parcours ne peut-être qu'un mot d'ordre se déclinant en divers principes que chaque praticienne devrait appliquer comme si cela pouvait être automatique. Tout cela sans véritablement penser leur formation ni dégager de temps de réflexions, d'échanges ou de documentation sur ce qui fait leurs pratiques. L'organisation de l'orientation professionnelle en quasi-marché a une responsabilité directe en la matière, comme la fragilité des sources de financement, et la pression à la démultiplication des prestations pour maintenir une certaine rentabilité, sacrifiant les temps d'échange et de documentation dont pourraient profiter les praticiennes à des fins de socialisation professionnelle, entre autres. Si les praticiennes ont une responsabilité, c'est sans doute celle de nourrir les croyances et représentations en une vulgate motivationnelle *in fine* responsabilisante et socialement réifiante, qu'elles subissent également pour partie. Plusieurs d'entre elles nous ont ainsi fait part du fait que l'exercice du bilan de compétences pouvait s'apparenter à une sorte de refuge vis-à-vis d'expériences professionnelles éprouvantes. Ceci dit beaucoup, selon nous, du rapport au travail qu'elles entretiennent et projettent. Finalement, ce que fait le dispositif et la mobilité qu'il produit ou non semble amplement construit par ce que peuvent faire les praticiennes elles-mêmes.

La loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » récemment votée ne semble cependant pas rompre avec ces logiques, au contraire. Renforçant le Conseil en évolution professionnelle, prestation promulguée en 2013, cette loi entend stimuler les évolutions et transitions professionnelles, entre autres *via* l'articulation de cette nouvelle prestation d'orientation professionnelle avec un autre dispositif créé simultanément et basé lui aussi sur une forme d'individualisation et d'activation : le compte personnel de formation. Bien que non réservés aux publics peu ou pas qualifiés, ces dispositifs entendent fluidifier le recours à la formation – ou du moins à la certification –, entre autres par le conseil proposé. Or, à l'instar du bilan de compétences, ces dispositifs favorisent une prise en charge individuelle et responsabilisante des enjeux d'emploi, de travail et de formation. De surcroit, bien que le Conseil en évolution professionnelle soit à nouveau construit dans la perspective d'un service public d'orientation professionnelle, gratuit et « accessible à tout actif indépendamment de son âge, de son secteur d'activité, de son statut et de sa qualification »<sup>412</sup>, il n'en conduit pas moins à ajouter un nouveau dispositif à ceux existant. La réforme de 2018, en attribuant la mise en œuvre à des opérateurs privés, continue d'entretenir un quasi-marché de prestations qui sont elles-mêmes mises en position de n'intervenir que sur l'individu, en dehors des lieux et temps

---

<sup>412</sup> Arrêté du 29 mars 2019 fixant le cahier des charges du CEP prévu à l'article L. 6111-6 du Code du travail.

de travail, tout en dépendant amplement de financements publics. Offrant, à la différence du bilan de compétences, la possibilité aux travailleurs et travailleuses d'y recourir plusieurs fois et de manière plus étalée dans le temps, ce nouveau dispositif interroge quant à la possibilité de soutenir des parcours et des mobilités dépendant moins directement de ses seules expériences passées dans une logique plus itérative permettant d'ajuster les projets au gré de leur mise en œuvre. Pour autant, les logiques motivationnelle et d'activation préventive ne semblent pas amenées à disparaître de ce dispositif accentuant plus que jamais la responsabilité individuelle en la matière. Dès lors, ces logiques dépassent le seul cas du bilan de compétences qui a cependant fournit un terreau extrêmement favorable à leur développement et à leur institutionnalisation.



# Bibliographie

- Abdelnour, S. (2017). *Moi, petite entreprise : Les auto-entrepreneurs, de l'utopie à la réalité*. Presses Universitaires de France.
- Allek, M. (2014). La malédiction du « Y'a qu'à former ». La formation entre instrumentalisation et accompagnement des transitions. *Sociologies pratiques*, 1 (28), 31-40.
- Amossé, T., & Gollac, M. (2008). Intensité du travail et mobilité professionnelle. *Travail et Emploi*, 113, 59-73.
- Ardouin, T., & Lacaille, S. (2012). Dossier : Les 20 ans du bilan de compétences. *Éducation permanente*, 192, 242.
- Argouarc'h, J., & Calavrezo, O. (2013). La répartition des hommes et des femmes par métiers. Une baisse de la ségrégation depuis 30 ans. *DARES Analyses*, 079, 13.
- Astier, I. (1995). Du récit privé au récit civil : La construction d'une nouvelle dignité ? *Lien social et Politiques*, 34, 121-130.
- Astier, I. (1996). Le contrat d'insertion. Une façon de payer de sa personne ? *Politix*, 9, 99-113.
- Astier, I. (2003, novembre 27). *L'irruption de l'individu concret dans le service public : Du travail sur autrui au travail avec autrui*. IX<sup>e</sup> Journées internationales de sociologie du travail, Londres.
- Astier, I. (2008). Écriture de soi, une injonction réflexive. L'exemple de la Validation des acquis de l'expérience. *Sociologie et sociétés*, 40 (2), 51-68.
- Astier, I. (2015). *Les nouvelles règles du social*. Presses Universitaires de France.
- Astier, I., & Duvoux, N. (2006). *La Société biographique : Une injonction à vivre dignement*. L'Harmattan.
- Aubert-Tarby, C., & Perez, C. (2016). Numéro spécial « Être entrepreneur de soi-même : L'auto-emploi ». *Socio-économie du travail*, 1, 21-159.
- Aubret, J. (2011). L'orientation professionnelle des adultes. In P. Carré, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 527 à 545). Dunod.
- Aubret, J., Biarnès, J., Danvers, F., Faudé, J.-P., Gasté, D., & Rose, J. (2012). Le portefeuille d'expériences et de compétences. De l'université à la vie active. *Relief*, 39, 148.
- Aubret, J., & Blanchard, S. (2010). *Pratique du bilan personnalisé* (2<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Aubret, J.-P., Liétard, B., Dominicé, P., Boutinet, J.-P., & Jacquemet, S. (2007). Sciences de la formation. Constats et questions. *Savoirs*, 13, 1-118.
- Balzani, B., Béraud, M., Boulayoune, A., Divay, S., Eydoux, A., & Gouzien, A. (2008). *L'accompagnement vers l'emploi. Acteurs, pratiques, dynamiques* (p. 274) [Rapport de recherche]. DARES.
- Barbier, J.-C. (2008). L'« activation » de la protection sociale : Existe-t-il un modèle français ? In A.-M. Guillemard, *Où va la protection sociale ?* (p. 165-182). Presses Universitaires de France.
- Barthe, B., & Hirn, J.-F. (1987a). *Le centre de bilan personnel et professionnel* (p. 70). Centre de réadaptation professionnelle.

- Barthe, B., & Hirn, J.-F. (1987b). *Synthèse de l'expérimentation des centres de bilan personnel et professionnel* (p. 113). Étude réalisée pour la Délégation à la Formation professionnelle.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1990). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Seuil.
- Baudelot, C., & Gollac, M. (2003). *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*. Fayard.
- Beaupère, N., Bosse, N., & Lemistre, P. (2015). Le bilan mitigé de l'expérimentation du portefeuille d'expériences et de compétences. *CEREQ Bref*, 331, 4.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Métailié.
- Becker, H. S. (1988). *Les mondes de l'art*. Flammarion.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.
- Becker, H. S., & Pessin, A. (2006). Dialogue sur les notions de monde et de champ. *Sociologie de l'Art*, 1 (OPuS 8), 163-180.
- Béraud, M., & Eydoux, A. (2009). Activation des chômeurs et modernisation du service public de l'emploi. *Travail et emploi*, 119, 9-21.
- Berhuet, S. (2013). *Les chômeurs et les intermédiaires de l'emploi. Une sociologie dynamique de leurs trajectoires au sein d'une Maison de l'Emploi*. [Thèse de doctorat en sociologie]. Conservatoire national des arts et métiers.
- Berjon, A. (2001). *Orientation professionnelle des adultes et relation éducative. La pratique des Maisons de l'information sur la Formation et l'Emploi (MIFE)*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation]. Université Lumière Lyon 2.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Nathan.
- Besnard, P., & Liétard, B. (2001). *La formation continue* (6<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de France.
- Bessière, S. (2005). La féminisation des professions de santé en France : données de cadrage. *Revue française des affaires sociales*, 1, 17-33.
- Bessin, M., Bidart, C., & Grossetti, M. (2009). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. La Découverte.
- Bessis, F. (2017). De l'impôt négatif au revenu de solidarité active. Circulation et usages d'une image. *Socio-économie du travail*, 2, 45-70.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : Autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1 (120), 29-57.
- Bigi, M. (2016). *Reconnaissance et organisation du travail : Perspectives françaises et européennes* [Thèse de doctorat en sociologie]. Conservatoire national des arts et métiers.
- Bigi, M. (2019). « Au bout d'un moment on pète un boulon quand on vous prend pour des pions ». Marie, téléconseillère, et la (non)reconnaissance au travail. *La nouvelle revue du travail*, 14, [En ligne : <https://doi.org/10.4000/nrt.5201>].
- Binet, A. (1911). *Les idées nouvelles sur les enfants*. Flammarion.
- Blanchard, M., & Cayouette-Remblière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, 2 (175), 5-14.

- Blanchard, S. (2003). M. Huteau. Psychologie, psychiatrie et société sous la troisième république. La biocratie d'Édouard Toulouse (1865-1947). Paris : L'Harmattan. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1 (32), 163-165.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Bonaïti, C., & Gélot, D. (2005). Les bilans de compétences : En hausse pour les demandeurs d'emploi, stabilité pour les salariés. *DARES Premières Synthèses*, 07.02.
- Borras, I., & Romani, C. (2010). Orientation et politiques publiques. Évolutions nationales, enjeux internationaux. *Formation emploi*, 109, 9-22.
- Bosse, N., & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : Entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 18 (2), 27-46.
- Bouffartigue, P., & Gadéa, C. (2000). *Sociologie des cadres*. La Découverte.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62(1), 69-72.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Boursier, S. (1989). *L'orientation éducative des adultes*. Entente.
- Boussaguet, L. (2008). *La pédophilie, problème public. France, Belgique, Angleterre*. Dalloz.
- Boutinet, J.-P. (2011). Vie adulte et formation permanente : De la notion au concept. In P. Caspar & P. Carré, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 189-207). Dunod.
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Briard, K. (2020). La formation professionnelle continue : Une autre facette des inégalités femmes-hommes ? *DARES Analyses*, 021, 11.
- Brucy, G. (2000). Le système français de formation professionnelle : Mise en perspective historique. *Entreprises et histoire*, 3 (26), 45-62.
- Brucy, G. (2012). La légitimité du CAP : Une conquête de haute lutte. *Revue française de pédagogie*, 180, 9-18.
- Brucy, G., Maillard, F., & Moreau, G. (2012). Le CAP : Regards croisés sur un diplôme centenaire. *Revue française de pédagogie*, 180, 5-8.
- Brun, F., Corteel, D., & Péliasse, J. (2012). L'accompagnement des licenciés économiques dans le cadre du contrat de transition professionnelle : Expertise et expérience. *Revue française de sociologie*, 3 (53), 429.
- Brun, T. (2013, octobre 17). Le maquis de la formation professionnelle. *Politis*, [En ligne : <http://www.politis.fr/articles/2013/10/le-maquis-de-la-formation-professionnelle-24068/>].
- Bucher, R., & Strauss, A. L. (1992). La dynamique des professions. In *La trame de la négociation* (p. 67-86). L'Harmattan.
- Bureau, M.-C., Sarfati, F., Simha, J., & Tuchsirer, C. (2013). L'expérimentation dans l'action publique. Usages, pratiques et jugements des acteurs. *Travail et Emploi*, 135, 41-55.
- Caillaud, P., & Zimmerman, B. (2011). Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : De la « flexicurité » aux capacités. *Formation emploi*, 113 (1), 33-48.
- Calamote, É. (2014). *L'expérience traumatique*. Dunod.

- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : Évolution des origines à nos jours*. EAP.
- Carrard, A. (1953). *Psychologie de l'homme au travail*. Delachaux et Niestlé.
- Carroy, J., Ohayon, A., & Plas, R. (2006). *Histoire de la psychologie en France. XIX<sup>e</sup> – XX<sup>e</sup> siècles*. La Découverte.
- Casella, P. (1999). La mobilisation par l'administration d'un « monde professionnel de la formation ». *Sociétés contemporaines*, 1 (35), 95-115.
- Casella, P. (2005). Décentralisation de la formation professionnelle. Débats sur les principes et analyse de la mise en œuvre. *Savoirs*, 3 (9), 9-67.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Fayard.
- Castel, R. (2003). *L'Insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?* Seuil.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Seuil.
- Castel, R. (2014). La nouvelle question sociale. *Spécificités*, 1 (6), 19-29.
- Castel, R., & Haroche, C. (2005). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Fayard.
- Castel, R., & Le Cerf, J.-F. (1980). Le phénomène « psy » et la société française. *Le Débat*, 2, 39-47.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Presses Universitaires de France.
- Cefaï, D. (2015). Mondes sociaux. Enquête sur un héritage de l'écologie humaine à Chicago. *SociologieS*. [En ligne : <http://journals.openedition.org/sociologies/4921>].
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Chartier, P., & Loarer, E. (2008). *Évaluer l'intelligence logique*. Dunod.
- Chatel, É. (2014). L'entreprise et l'école. In R. Baudouin, B. Ségrestin, & S. Vernac, *L'entreprise. Point aveugle du savoir* (p. 83-95). Sciences Humaines.
- Chatriot, A. (2006). La lutte contre le « chômage intellectuel » : L'action de la Confédération des Travailleurs Intellectuels (CTI) face à la crise des années trente. *Le Mouvement Social*, 1 (214), 77-91.
- Chaudron, C., & Lacaille, S. (2012). Le bilan de compétences : Son public et ses attentes, ses contributions et ses effets. *Éducation permanente*, 192, 91-106.
- Cicchelli, V. (2001). La construction du rôle maternel à l'arrivée du premier enfant. Travail, égalité du couple et transformations de soi. *Revue des politiques sociales et familiales*, 1 (63), 33-45.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte.
- Clot, Y., & Gollac, M. (2014). *Le travail peut-il devenir supportable ?* Armand Colin.
- Clot, Y., & Prot, B. (2005). « L'activité » en bilan de compétences. *Travail et Emploi*, 103, 41-52.
- Clouet, H., Demazière, D., & Lima, L. (2019). Les temporalités du chômage. *Temporalités*, 29, [En ligne : <https://doi.org/10.4000/temporalites.6094>].
- CNPF. (1998). *Journées internationales de la formation 1998 : Objectifs compétences*. CNPF.

- Collectif. (2014). *Les dispositifs publics en action. Vers une sécurisation des parcours professionnels et personnels ? Liaisons.*
- Collectif Onze. (2013). *Au tribunal des couples. Enquête sur des affaires familiales.* Odile Jacob.
- Collectif TMTTC. (2015). L'horizon vertical de la recherche. La socialisation de laboratoire d'apprentis chercheurs en sciences sociales. *Socio-logos*, 10, [En ligne : <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2975>].
- Colomb, F. (2007). La genèse des politiques de l'emploi en France : Un référentiel d'adaptation. *Document de travail du Centre d'Économie de la Sorbonne*, 71, 48.
- Colomb, F. (2012). *Les politiques de l'emploi (1960-2000) : Sociologie d'une catégorie de politique publique.* Presses universitaires de Rennes.
- Commaillé, J. (2001). La production des lois sur la formation permanente comme exemple de construction de la représentation du politique. *Éducation Permanente*, 149, 29-40.
- COPANEF. (2015). *Rapport de préconisations concernant les évolutions du bilan de compétences* (p. 21). Comité interprofessionnel pour l'emploi et la formation.
- Couronné, J. (2020). « Porte-parole » ou « copains, copines » ? Les surveillant.es de collègue, un groupe professionnel segmenté. *Revue française de pédagogie*, 206, 135-147.
- Couronné, J., & Sarfati, F. (2018). Une jeunesse (in)visible : Les « Neets vulnérables » de la Garantie jeunes. *Travail et Emploi*, 153, 41-66.
- Crahay, M., & Felouzis, G. (2012). École et classes sociales. In M. Crahay, *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (2<sup>e</sup> éd., p. 91-140). De Boeck Supérieur.
- Danvers, F. (1995). Eckert (Henri). - L'Orientation professionnelle en Allemagne et en France : Utopie et réalité. *Revue française de pédagogie*, 110, 120-122.
- de Coninck, F., & Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : Les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31 (1), 23-53.
- De Coninck, F., & Godard, F. (1992). Itinéraires familiaux, itinéraires professionnels : vers de nouvelles biographies féminines. *Sociologie du travail*, 34 (1), 65-81.
- De Saintignon, P., Vilchien, D., Dole, P., & Guedj, J. (2008). *Évaluation du service rendu par les organismes collecteurs agréés (OPCA, OPACIF & FAF)* (Synthèse de rapport RM 2008-023P ; p. 111). Inspection Générale des Affaires sociales.
- Delès, R. (2013). Le niveau des diplômes est-il toujours une garantie ? *Agora*, 3 (65), 37-50.
- Demailly, D. (2016). Formation professionnelle : Quels facteurs limitent l'accès des salariés seniors ? *DARES Analyses*, 31.
- Demazière, D. (1989). Orientation-bilan et diversité des ruptures professionnelles. Le cas d'un centre de bilan. *Cahiers lillois d'économie et de sociologie*, 13, 29-40.
- Demazière, D. (1991). Les bilans individualisés et la lutte contre le chômage de longue durée. *Éducation Permanente*, 3 (108), 43-56.
- Demazière, D. (1992). *Le chômage en crise ? La négociation des identités des chômeurs de longue durée.* Presses Universitaires de Lille.
- Demazière, D. (2017). Qu'est-ce qu'une recherche « active » d'emploi ? *Travail et emploi*, 3 (151), 5-28.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : L'exemple des récits d'insertion.* Nathan.



- Demazière, D., & Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. La Découverte.
- Demazière, D., & Zune, M. (2019). Temps de la recherche d'emploi et expérience du chômage. Prescription, disponibilité, encombrement, ritualisation. *Temporalités*, 29. [En ligne : <https://doi.org/10.4000/temporalites.6249>]
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*. Presses universitaires de France.
- Descamps, R. (2012). Le DIF : la maturité modeste. *Bref CEREQ*, 2 (299), 4.
- Didry, C. (2016). *L'Institution du travail. Droit et salariat dans l'histoire*. La Dispute.
- Divay, S. (1999). *L'aide à la recherche d'emploi. Des conseils pour sauver la face*. L'Harmattan.
- Divay, S. (2008). Psychologisation et dépsychologisation de l'accompagnement des chômeurs. *Sociologies pratiques*, 2 (17), 55-66.
- Divay, S. (2009). Nouveaux opérateurs privés du service public de l'emploi. *Travail et emploi*, 119, 37-49.
- Divay, S. (2011). Une progressive rationalisation de l'encadrement des chômeurs. *Langage et société*, 137, 91-111.
- Divay, S., & Perez, C. (2010). Conseiller les actifs en transition sur le marché du travail. La généralisation de pratiques professionnelles différenciées. *SociologieS*, [En ligne : <http://journals.openedition.org/sociologies/3068>].
- Domingo, P. (2012). Évaluation des effets de l'accompagnement sur les trajectoires des bénéficiaires : Quels enseignements ? *Informations sociales*, 1 (169), 100-107.
- Douglas, M. (1971). *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*. François Maspero.
- Dubar, C. (1986). *La formation professionnelle continue en France, 1970-1980* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université de Lille 3.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 38 (2), 179-193.
- Dubar, C. (1999). Entre détermination et mobilisation subjective : L'orientation comme processus de socialisation. In E. Dugué, R. Guerrier, C. Mathey-Pierre, L. Le Bars, C. Lespesailles, & M. Maillebouis, *L'orientation professionnelle des adultes : Contributions de la recherche, état des pratiques, étude bibliographique* (p. 99-105). CEREQ.
- Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue* (5<sup>e</sup> éd.). La Découverte.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. (4<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C., Gadea, C., & Perez, C. (2011). Sociologie de la formation post-scolaire. In P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 125-142). Dunod.
- Dubar, C., & Nicourd, S. (2017). *Les biographies en sociologie*. La Découverte.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2016). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.

- Dubet, F. (2004). *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.
- Dubet, F. (2011). Égalité des places, égalité des chances. *Études*, 1 (414), 31-41.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, 1 (2), 177-197.
- Dubois, V. (2003). *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*. Economica.
- Durkheim, É. (1897). *Le suicide. Étude de sociologie*. Alcan.
- Durkheim, É. (1975). Introduction à la sociologie de la famille. In *Émile Durkheim, Textes*. 3. *Fonctions sociales et institutions* (p. 9-34). Minuit.
- Durkheim, É. (2013). *De la division du travail social* (8<sup>e</sup> éd.). Presses Universitaires de France.
- Duvoux, N. (2008). Le RMI : Retour sur un tournant des politiques d'insertion. *Regards croisés sur l'économie*, 4, 182-192.
- Duvoux, N. (2009). L'injonction biographique dans les politiques sociales. *Informations sociales*, 6 (156), 114-122.
- Duvoux, N. (2012). L'expérience vécue par les publics des politiques d'insertion. *Informations sociales*, 169, 108-115.
- Eckert, H. (1993). *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*. L'Harmattan.
- Eymard-Duvernay, F. (2008). Justesse et justice dans les recrutements. *Formation emploi*, 101, 55-70.
- Eymard-Duvernay, F., & Marchal, E. (1997). *Façons de recruter : Le jugement des compétences sur le marché du travail*. Métailié.
- Fassin, D. (2009). Les économies morales revisitées. In *Annales. Histoire, Sciences Sociales*: 64<sup>e</sup> année (p. 1237-1266). Éditions de l'EHESS.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Ferro, A. (2009). *Psychanalystes en supervision*. Érès.
- Fontègne, J. (1918). L'orientation professionnelle de la jeunesse. *Annuaire de l'Instruction publique Suisse*, 71-141.
- Fontègne, J. (1925). La fiche scolaire d'orientation professionnelle. *Revue de l'Enseignement primaire et primaire supérieure*, 42, 337-338.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits. Tome II : 1976-1988*. Gallimard.
- Fouilleux, È. (2000). Entre production et institutionnalisation des idées. La réforme de la Politique agricole commune. *Revue française de science politique*, 50 (2), 277-306.
- Foulard, A. (2014). Le bilan de compétences, un lieu d'expression de la souffrance au travail. *Le Journal des psychologues*, 1 (314), 40-45.
- Fraboulet, D. (2018). Le poids des organisations professionnelles de la métallurgie dans la genèse et la mise en place de la loi Astier. *Cahiers d'histoire du CNAM*, 9-10 (1), 28-42.
- Fretel, A. (2012). Typologie des figures de l'intermédiation. Quelle relation à l'entreprise au-delà de l'impératif adressé aux opérateurs du SPE ? *Document de Travail de l'IREES*, 2, 40.
- Fretel, A. (2013). La notion d'accompagnement dans les dispositifs de la politique d'emploi : Entre centralité et indétermination. *Revue Française de Socio-Économie*, 11, 55-79.

- Fretel, A., Pillon, J.-M., Vivès, C., Tuchsirer, C., Remillon, D., & Fondeur, Y. (2016). *Diversité et dynamiques des intermédiaires du marché du travail* (Études et recherches N° 7 ; p. 212). Pôle emploi/CEE.
- Freyssinet, J. (2009). Flexibilité et sécurité : Quelles stratégies d'acteurs. *Travail et Emploi*, 118, 113-121.
- Friedmann, G. (1947). Problèmes d'orientation. *Annales*, 2 (1), 99-101.
- Friedmann, G. (1964). *Le travail en miettes*. Gallimard.
- Garcia, S. (2009). Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur. *Revue du MAUSS*, 33, 154-172.
- Gardin, L., Nyssens, M., & Minguzzi, P. (2010). Les quasi-marchés dans l'aide à domicile : Une mise en perspective européenne. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 81(4), 509-536.
- Gaudart, C. (2015). Intensification du travail : Le temps soustrait. In A. Thébaud-Mony, *Les risques du travail. Pour ne pas perdre sa vie à la gagner* (p. 196-206). La Découverte.
- Gautié, J. (1993). *Les politiques de l'emploi : Les marges étroites de la lutte contre le chômage*. Vuibert.
- Gautié, J. (2008). Peut-on faire l'économie des singularités ? *Revue française de sociologie*, 49(2), 391-406.
- Gautié, J., & Gazier, B. (2006). Les « marchés transitionnels du travail » : À quel paradigme appartiennent-ils ? In F. Eymard-Duvernay, *L'économie des conventions, méthodes et résultats. Tome 1. Débats* (p. 103-116). La Découverte.
- Gazier, B. (1990). L'employabilité : Brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du travail*, 32(4), 575-584.
- Gazier, B., & Tuchsirer, C. (2015). *Sécuriser les parcours professionnels. Initiatives et responsabilités*. Liaisons.
- Giret, J.-F., Lopez, A., & Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* La Découverte.
- Giuliani, F. (2006). La procédure de l'entretien individualité dans le travail d'accompagnement : Quand usagers et intervenants sociaux ont à organiser l'expérience de situations sans qualités. In N. Duvoux & I. Astier, *La société biographique : Une injonction à vivre dignement* (p. 195-212). L'Harmattan.
- Goblot, E. (2010). *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Minuit.
- Goffman, E. (1989). Calmer le jobard. In *Le parler frais d'Erving Goffman* (p. 277-300). Minuit.
- Gonnet, A. (2012). *Être Artiste et au RSA. Sociologie de la prise en charge individuelle d'un problème public* [Mémoire de master 2]. EHESS.
- Gonnet, A. (2016). Des usages de l'évaluation de projets professionnels : Les dispositifs RSA artistes". In C. Meilland & F. Sarfati, *Accompagner vers l'emploi. Quand les dispositifs se mettent en action* (p. 197-210). Peter Lang.
- Gonnet, A. (2018). La fragile sécurisation d'une salariée déroutée. Les conditions de l'observation d'un entretien-conseil. *La nouvelle revue du travail*, 12, [En ligne : <https://doi.org/10.4000/nrt.3614>].

- Gonnet, A., & Lima, L. (2020). La place de l'individu et du collectif dans les biographies de l'État social actif. In F. Rey & C. Vivés, *Le monde des collectifs. Enquêtes sur les recompositions du travail* (p. 389). Téséo.
- Gonnet, A., & Sarfati, F. (2016, juin 9). *À l'abri du marché. Conseillers à l'emploi aux prises avec l'information économique* [Workshop]. Les dynamiques du marché du travail non qualifié. Médiations, valorisations, sélections, Paris (Centre de sociologie des organisations).
- Gossemaume, V., & Hardy-Dubernet, A.-C. (2005a). Bilans de compétences et bilans de compétences approfondis : Vrais ou faux jumeaux ? *DARES Premières Synthèses, 07.1*.
- Gossemaume, V., & Hardy-Dubernet, A.-C. (2005b). Bilans de compétences et bilans de compétences approfondis : Vrais ou faux jumeaux ? *DARES, 07.1*, 4.
- Grisel, D., & Vernus, I. (1973). *Bureau universitaire de statistiques (1933-1970)*. Archives Nationales.
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie, 1*(120), 5-28.
- Guédez, G. (1988). Le point de vue du CNPF. *Actualité de la formation permanente, 95*, 24-25.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Dunod.
- Guilbert, M. (1966). *Les fonctions des femmes dans l'industrie*. Mouton.
- Gusfield, J. R. (2009). *La culture des problèmes publics : L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique* (D. Cefaï, Trad.). Economica.
- Gutierrez, L., Martin, J., & Ouvrier-Bonnaz, R. (2016). *Henri Piéron (1881-1964) Psychologie, orientation et éducation*. Octarès.
- Guyonvarc'h, M. (2017). *Performants... Et licenciés. Enquête sur la banalisation des licenciements*. Presses Universitaires de Rennes.
- Hall, P. A. (1986). *Governing the Economy. The Politics of State Intervention in Britain and France*. Oxford University Press.
- Hardy-Dubernet, A.-C. (2007). « Parce que je le vaux bien... ». Bilan de compétences et promotion de soi. *Cahiers de recherche sociologique, 43*, 61-75.
- Hirn, J.-F. (1988). L'expérimentation de 15 centres de bilan. *Actualité de la formation permanente, 95*, 35-37.
- Hughes. (1994). *On Work, Race, and the Sociological Imagination*. University of Chicago Press.
- Hughes, E. C. (1997). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Les Éditions de l'EHESS.
- Huteau, M. (2002). *Psychologie, psychiatrie et société sous la Troisième République. La biocratie d'Édouard Toulouse (1865-1947)*. L'Harmattan.
- Huteau, M. (2007). Motivation. In M. Huteau & J. Guichard, *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés* (p. 299-302). Dunod.
- Huteau, M. (2018). Édouard Claparède (1873-1940) et l'orientation professionnelle. *Bulletin de psychologie, Numéro 554* (2), 623-631.
- Huteau, M. (2019). Psychologie différentielle. In *Encyclopædia Universalis*. [En ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-differentielle/>].

- Huteau, M., & Blanchard, S. (2014). Henri Piéron, la psychologie de l'orientation professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 5 (533), 363-384.
- Insee. (2019). *France, portrait social. Edition 2019*. Institut national de la statistique et des études économiques.
- Insee. (2020). Tableaux de l'économie française. Edition 2020. *Insee Références*, 266.
- Iori, R. (2017). Entre universitarisation et « professionnalisation » : La formation des assistant-e-s de service social, en France et en Italie. *Formation emploi*, 138, 39-58.
- Jobert, B. (1994). *Le Tournant néolibéral en Europe. Idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*. L'Harmattan.
- Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action. Politique publiques et corporatismes*. Presses Universitaires de France.
- Joras, M., & Ravier, J.-N. (1993). *Comprendre le bilan de compétences*. Liaisons.
- Jouvin, B. (1980). *Rapport sur les systèmes d'information professionnelle et d'orientation qui existent actuellement au service des jeunes et des adultes* (p. 106). Ministère de l'éducation.
- Juilliet, C., & Llopart, M. (2018). Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin XIXe et XXe siècles). *Cahiers d'histoire du CNAM*, 9-10, 7-167.
- Juston, R. (2018). Devenir expert, rester médecin ? Les effets de la spécialité médicale sur l'exercice de la médecine légale. *Sociologie du travail*, 60 (3), [En ligne : <https://doi.org/10.4000/sdt.2668>]
- Juston, R., & Barbier, K. (2019). Équiper le processus de recherche. Retours réflexifs comparés sur l'usage d'Atlas.ti et de Sonal dans deux recherches doctorales. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 143, 53-76.
- Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*. Gallimard.
- Kaufmann, J.-C. (2017). *Sociologie du couple*. Presses Universitaires de France.
- Kohli, M. (1986). The world we forgot. A historical review of the life course. In V. W. Marshall, *Later life. The social psychology of aging* (p. 271-303). Sage.
- Kohli, M. (1989). Le cours de vie comme institution sociale. *Enquête*, 5, [En ligne : <https://doi.org/10.4000/enquete.78>]
- Kohli, M., & Künemund, H. (2002). La fin de carrière et la transition vers la retraite. Les limites d'âge chronologiques sont-elles un anachronisme ? *Retraite et société*, 2(36), 81-107.
- Lacaille, S., Ardouin, T., & Bellier, J.-P. (2012). Partir du salarié et viser son autonomie. Entretien avec Jean-Pierre Soisson. *Éducation Permanente*, 3(192), 21-32.
- Lahy, J.-M. (1916). *Le système Taylor et la physiologie du travail professionnel*. Masson.
- Lahy, J.-M. (1933). Le premier laboratoire psychotechnique ferroviaire français aux chemins de fer du nord. *Le travail humain*, 1 (4), 409-431.
- Lallement, M. (2003). *Temps, travail et modes de vie*. Presses universitaires de France.
- Lallement, M. (2007). *Le travail. Une sociologie contemporaine*. Gallimard.
- Landour, J. (2017). Les Mompreneurs : Entre entreprise économique, identitaire et parentale. *Travail et emploi*, 150, 79-100.
- Landour, J. (2019). *Sociologie des Mompreneurs. Entreprendre pour concilier travail et famille ?* Presses Universitaires du Septentrion.

- Laot, F. (2010). La promotion sociale des femmes : Le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960. *Le Mouvement Social*, 3 (232), 29-45.
- Laot, F. (2012). Les épouses des auditeurs. *Travail, genre et sociétés*, 1 (27), 125-146.
- Laot, F. (2014). Le CUCES-INFA ou « Complexe de Nancy », creuset d'innovations pour l'éducation permanente (1954-1973). *Éducation permanente*, 198, 199-215.
- Laot, F. (2019). Ressorts et enjeux de l'éducation/formation des adultes au prisme de son histoire. *Administration Éducation*, 1(161), 9-16.
- Larquier, G. de, & Rieucan, G. (2010). Trouver ou créer son emploi : compter sur soi, sur autrui ou sur les institutions ? *Travail et Emploi*, 124, 43-55.
- Latreille, G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle. 30 années de luttes et de recherches*. Presses Universitaires de Lyon.
- Laufer, J. (2014). *L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes*. La Découverte.
- Laugier, H., Toulouse, E., & Weinberg, D. (1933). La biotypologie et l'orientation professionnelle. *Pour l'ère nouvelle*, 92.
- Laurens, S. (2019). *Militer pour la science. Les mouvements rationalistes en France (1930-2005)*. Éditions de l'EHESS.
- Lavitry, L. (2012). Le jugement d'employabilité : Un nouveau savoir pour gérer les chômeurs ? *Sociologies pratiques*, 24, 53-65.
- Lavitry, L. (2013). *La morale de l'emploi. Les coulisses de l'État social actif* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université Aix-Marseille.
- Lavitry, L. (2015). *Flexibilité des chômeurs, mode d'emploi. Les conseillers à l'emploi à l'épreuve de l'activation*. Presses universitaires de France.
- Le Bianic, T. (2004). Le Conservatoire des Arts et Métiers et la « machine humaine ». Naissance et développement des sciences de l'homme au travail au CNAM (1910-1990). *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2(11), 185-214.
- Le Bianic, T. (2005). *Les « ingénieurs des âmes ». Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l'entre-deux-guerres à nos jours*. [Thèse de doctorat en sociologie]. Université Aix-Marseille.
- Le Bianic, T. (2007). Pratiques et identités professionnelle des psychologues du travail en France de l'entre-deux-guerres à nos jours. Une perspective socio-historique. *Bulletin de psychologie*, 1 (487), 71-81.
- Le Bianic, T. (2008a). Des tests pour les chômeurs : La psychotechnique au ministère du Travail, des années 1930 aux années 1950. *Bulletin de psychologie*, 4 (496), 357.
- Le Bianic, T. (2008b). Les sciences du travail et la question sociale. Autour du ministère du Travail (1890-1950). *Bulletin de psychologie*, 4 (496), 327-330.
- Le Bianic, T. (2013). Une profession balkanisée : Les psychologues face à l'État en France (1945-1985). *Politix*, 2 (102), 175-207.
- Le Bianic, T., & Vatin, F. (2007). Armand Imbert (1850-1922), la science du travail et la paix sociale. *Travail et Emploi*, 111, 7-19.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Les éditions d'organisation.
- Le Sonn, L. (2017). L'institut Pelman de gymnastique mentale : Une officine de consultations psychologiques durant l'Entre-deux-guerres. *Corps*, 15(1), 67-77.

- Lebaron, F. (2006). *L'enquête quantitative en sciences sociales*. Dunod.
- Lecoeur, G. (2018). *De la gestion des maux au « travail des mots » : Contribution à une sociologie historique d'un répertoire sémantique des maux du travail (XVII<sup>ème</sup> siècle à nos jours)* [Thèse de doctorat en sociologie]. Conservatoire national des arts et métiers.
- Lehner, P. (2017). De conseiller d'orientation professionnelle à conseiller d'orientation scolaire et professionnelle : Une difficile transition (1944-1968). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4 (46). [En ligne : <http://journals.openedition.org/osp/5513>]
- Lehner, P. (2018). La mise en place d'un système d'orientation scolaire aux lendemains de Mai-Juin 68 : Entre rénovation pédagogique et reflux conservateur (1968-1973). *Politix*, 2 (122), 165-185.
- Lehner, P. (2020). *Les conseillers d'orientation. Un métier impossible*. Presses Universitaires de France.
- Lemaire, S. (2012). *Les parcours dans l'enseignement supérieur : Devenir après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995* (Note d'information 12.05 ; p. 8). Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Lembré, S. (2015). La « crise » de l'apprentissage : de l'échec à la loi (fin XIX<sup>e</sup> siècle - Années vingt). In N. Coquery & M. De Oliveira, *L'échec a-t-il des vertus économiques ?* (p. 309-318). Comité pour l'histoire économique et financière de la France.
- Lemoine, C. (2014). *Se former au bilan de compétences* (4<sup>e</sup> éd.). Dunod.
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Presses universitaires de France.
- Lescure, E. de. (2004). Compter les formateurs, du réalisme au nominalisme. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1 (11), 37-50.
- Levy, R. (2001). Regard sociologique sur les parcours de vie. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 95, 1-20.
- Lévy-Leboyer, C. (1984). *La crise des motivations*. Presses Universitaires de France.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Seli Arslan.
- Liétard, B. (2012). Les premiers pas des bilans de compétences. *Éducation permanente*. 192, 11-20.
- Liétard, B. (2014). *Être formateur*. Chronique Sociale.
- Liétard, B. (2017). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience*. Chronique Sociale.
- Liétard, B., Piau, A., & Landry, P. (2017). *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience. Enjeux, modalités, perspectives*. Chronique Sociale.
- Lima, L. (2013). *L'expertise sur autrui. L'individualisation des politiques sociales entre droit et jugements*. Peter Lang.
- Lima, L. (2016). *Pauvres jeunes. Enquête au cœur de la politique sociale de jeunesse*. Champ social.
- Lima, L. (2017). *Les politiques d'insertion, leurs parcours et leurs biographies. Contributions à une sociologie des temps des transitions professionnelles* [Mémoire en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches en sociologie]. Science Po.
- Loufrani-Fedida, S., Oiry, E., & Saint-Germes, È. (2015). Vers un rapprochement de l'employabilité et de la gestion des compétences : grille de lecture théorique et illustrations empiriques. *Revue de gestion des ressources humaines*, 3 (97), 17-38.

- Louvion, A. (2017). Une travailleuse en quête de protection. Le portage salarial comme fragile outil de sécurisation. *La nouvelle revue du travail*, 11. <https://doi.org/10.4000/nrt.3352>
- Maillard, F. (2012). Professionnaliser les diplômés et certifier tous les individus : Une stratégie française indiscutable ? *Carrefours de l'éducation*, 34, 29-44.
- Maillard, F. (2017). La politique de certification tout au long de la vie : Vers la labellisation des actifs ? *Sociologies pratiques*, 2 (35), 37-47.
- Marchal, E. (2015). *Les embarras des recruteurs. Enquête sur le marché du travail*. Éditions de l'EHESS.
- Marchal-Pillu, E., Remillon, D., & Rieucou, G. (2018). Éprouver le marché du travail dans les salons de l'emploi. *Socio-économie du travail*, 2, 101-129.
- Margirier, G. (1994). Le marché de la formation professionnelle des salariés. *Revue française d'économie*, 9 (4), 45-84.
- Martin, J. (2002). Aux origines de la « science des examens » (1920-1940). *Histoire de l'éducation*, 94, 177-199.
- Martin, J. (2014). De l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire : L'Association générale des orienteurs de France et la construction de la profession de conseiller d'orientation (1931-1956). *Histoire de l'éducation*, 142, 109-128.
- Martin, J. (2015). L'orientation professionnelle et l'école dans l'entre-deux-guerres. Un exemple d'application de la psychologie. *Pour l'Ère nouvelle*, 48 (2), 45-68.
- Martin, J. (2020). *La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation*. L'Harmattan.
- Maruani, M. (2017). *Travail et emploi des femmes*. La Découverte.
- Mauger, G. (2001). Les politiques d'insertion. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 136-137, 5-14.
- Méda, D. (1995). *Le travail : Une valeur en voie de disparition ?* Aubier.
- Mehl, D. (2003). *La bonne parole. Quand les psys plaident dans les médias*. La Martinière.
- Meilland, C., & Sarfati, F. (2016). *Accompagner vers l'emploi*. Peter Lang.
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement* (3<sup>e</sup> éd.). La Découverte.
- Michelli, L., Maurin, C., & Lennuier, F. (Éds.). (1990). *Guide-repère pour la création et le développement d'un Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences*. Délégation à la Formation professionnelle.
- Milin, K. (2018). CDD, CDI : comment évoluent les embauches et les ruptures depuis 25 ans ? *DARES Analyses*, 026, 11.
- Moeneclaey, V. (2012). Aux fondements du marché de la gestion des restructurations. La relation structurellement homologique entre le champ économique et le sous-espace du consulting. *Journée d'Études « Faire de la sociologie économique avec Pierre Bourdieu »*, 9.
- Monchatre, S. (2002). Les avatars du modèle de la compétence. L'exemple d'un site de la sidérurgie. *Formation Emploi*, 1(77), 51-68.
- Monchatre, S. (2007). Des carrières aux parcours... en passant par la compétence. *Sociologie du Travail*, 4 (49), 514-530.
- Monchatre, S. (2010). Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications. *Interrogations*, 10, 13.



- Monchatre, S., & Rolle, P. (2003). La compétence : une construction sociale en questions. In S. Monchatre, A. Dupray, & C. Guitton, *Réfléchir la compétence. Approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire* (p. 17-27). Octarès.
- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. *Revue française de science politique*, Vol. 55(1), 155-187.
- Muller, P. (2019). Référentiel. In *Dictionnaire des politiques publiques* (5<sup>e</sup> éd., p. 533-540). Presses de Sciences Po.
- Murcier, J.-P. (1980). *L'orientation et la reconversion des adultes* (p. 158) [Rapport]. Conseil économique et social.
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe : Des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, 33, 69-91.
- Naville, P. (1942). *La psychologie, science du comportement*. Gallimard.
- Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Gallimard.
- Naville, P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*. Marcel Rivière et Cie.
- Naville, P., & Friedmann, G. (1961). *Traité de sociologie du travail*. Armand Colin.
- Negrone, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 2 (119), 311-331.
- Negrone, C. (2007). *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie, un regard sociologique sur les bifurcations*. Armand Colin.
- Negrone, C., & Mazade, O. (2019). Entre contrainte et choix, regards sur les reconversions professionnelles subies et les reconversions professionnelles volontaires. *Recherche formation*, 1 (90), 87-102.
- Neyrat, F. (2007). *La validation des acquis de l'expérience : La reconnaissance d'un nouveau droit*. Édition du Croquant.
- Neyrat, F. (2015). *Une sociogenèse de la compétence* [Mémoire en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches en sociologie]. Science Po.
- Nyssens, M. (2015). L'émergence des quasi-marchés : une mise à l'épreuve des relations pouvoirs publics - associations. *Les politiques sociales*, 75 (1 et 2), 32-51.
- OCDE. (2004). *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264105676-fr>
- Ohayon, A. (1999). *L'Impossible rencontre : psychologie et psychanalyse en France, 1919-1969*. La Découverte.
- Ohayon, A. (2001). Fondements et usages des tests. Une histoire critique. *Le Journal des psychologues*, 186, 22-29.
- Ohayon, A. (2007). La psychologie appliquée à la conduite de soi et des autres dans l'entre-deux-guerres. In E. Pezet, *Management et conduite de soi : Enquête sur les ascèses de la performance* (p. 17-30). Vuibert.
- Ohayon, A. (2014). Ce qui énervait Henri Piéron. *Bulletin de psychologie*, 5(533), 409-414.
- Ohayon, A. (2017). Les psychothérapies au risque du social, une histoire comparée : France – États-Unis. In *La part de social en nous* (p. 19-36). Érès.
- Ohayon, A. (2018). 1936, Jean Coutrot..., la psychanalyse au service des ouvriers et des patrons : Premices ou utopie ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1 (25), 227-230.

- Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : Deux sœurs jumelles ? *Revue française de gestion*, 5 (158), 13-34.
- Oiry, E., & d'Iribarne, A. (2001). La notion de compétence : Continuités et changements par rapport à la notion de qualification. *Sociologie du Travail*, 43, 49-66.
- Orange, S. (2009). Un « petit supérieur » : Pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. *Revue française de pédagogie*, 2 (167), 37-45.
- Orange, S. (2010). Le choix du BTS. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3 (183), 32-47.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.
- Orianne, J.-F. (2005). *Le traitement clinique du chômage* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université catholique de Louvain.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2017). De l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire, des dispositifs à construire. *Éducation Permanente*, 2 (171), 21-30.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2018). La place de la connaissance du travail dans l'orientation, un problème ancien toujours d'actualité ? In S. Blanchard & R. Ouvrier-Bonnaz, *Connaissance du travail et orientation. Une histoire en débats* (p. 57-68). Octarès.
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2019). *Pour lire Wallon sur l'orientation*. Les Éditions sociales.
- Pagis, J., & Quijoux, M. (2019). Des ressorts aux incidences biographiques du travail. Socialisation professionnelle et circulations dispositionnelles. *Terrains & Travaux*, 1(34), 5-18.
- Parlier, M. (1988). Du bilan d'orientation au bilan de compétences : Des pratiques diversifiées en entreprise. *Actualité de la formation permanente*, 94, 40-43.
- Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17(4), 457-467.
- Parsons, T. (1955). *Éléments pour une sociologie de l'action*. Plon.
- Pasquier, J. (1988). L'expérimentation des CIBC. *Actualité de la formation permanente*, 95, 32-34.
- Passeron, J.-C. (1990). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, 31 (1), 3-22.
- Paugam, S. (1991). Les statuts de la pauvreté assistée. *Revue Française de Sociologie*, 1 (32), 75-101.
- Paugam, S. (2007). *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Presses Universitaires de France.
- Perez, C., Personnaz, E., Cuntigh, P., & Segas, S. (2008). *Les services d'information, de conseil et d'orientation professionnelle des adultes : Un appui aux transitions professionnelles ?* (N° 27 ; Relief, p. 136). CEREQ.
- Perez-Roux, T. (2014). Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition. Entre projet institutionnel, (re)définition et appropriation d'une nouvelle mission. *Sociologies pratiques*, 1 (28), 41-52.
- Perker, H., Monod, A., Liétard, B., Lenoir, H., Gagnon, E., Santelmann, P., Heber-Suffrin, C., Tetart, M., Cormault, E., & Trautmann, J. (1996). Se former tout au long de la vie. *Actualité de la formation permanente*, 141, 37-122.
- Perrin-Heredia, A. (2013). La mise en ordre de l'économie domestique. *Gouvernement et action publique*, 2 (2), 303-330.

- Péry, N. (1999). *La formation professionnelle : Diagnostics, défis et enjeux* (p. 233). Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle.
- Piéron, H. (1929). La notion d'aptitude en éducation. *Pour l'ère nouvelle*, 49, 135-139.
- Piéron, H. (1937). Ennemis et amis de l'orientation professionnelle. *BINOP*, 9, 1-9.
- Piéron, H. (1949). La psychologie différentielle. In H. Piéron. *Traité de psychologie appliquée, tome I*. Presses Universitaires de France.
- Piéron, H., Toulouse, E., & Vaschide, N. (1904). *Techniques de psychologie expérimentale*. Douin.
- Pillon, J.-M. (2016). Conseiller à Pôle emploi. De l'échec du métier unique aux interstices de la polyvalence. *Sociétés contemporaines*, 4 (104), 121-143.
- Pillon, J.-M. (2017). *Pôle emploi. Gérer le chômage de masse*. Presses Universitaires de Rennes.
- Pillon, J.-M. (2018). Stéréotypes idéaux L'instrumentalisation des « freins périphériques » à Pôle emploi. *Socio-économie du travail*, 2, 165-195.
- Pinte, G. (2019). De réformes en réformes de la formation continue : Le tropisme de l'individualisation. *Savoirs*, 2 (50), 37-54.
- Ponge, R. (2018). *Pour ne plus perdre son esprit au travail. Sociologie historique d'une préoccupation syndicale pour la santé des travailleurs-ses (1884-2007)* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université Paris-Saclay préparée à l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Projet de loi de finances pour 2000 : Formation professionnelle* (p. 160). (2000). République française.
- Prost, A. (2006). Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980). *Recherche et formation*, 53, 11-23.
- Quenson, E. (2012). *Une socio-histoire des relations formation-emploi*. L'Harmattan.
- Querrien, A. (2004). Le capitalisme à la sauce artiste. Retour sur Le nouvel esprit du capitalisme. *Multitudes*, 15, 251-261.
- Rabinbach, A. (2004). *Le moteur humain : L'énergie, la fatigue et les origines de la modernité* (M. Luxembourg, Trad.). La Fabrique.
- Rapport de préconisations concernant « les évolutions du bilan de compétences »*. (2015). COPANEF.
- Rapport sur les évolutions du bilan de compétences* (p. 19). (2017). COPANEF.
- Rémy, C. (2014). Accepter de se perdre. Les leçons ethnographiques de Jeanne Favret-Saada. *SociologieS*, [En ligne : <http://journals.openedition.org/sociologies/4776>].
- Revillard, A. (2007). La cause des femmes au ministère du Travail : Le Comité du travail féminin (1965-1984). *Revue française des affaires sociales*, 2, 173-177.
- Revuz, C. (1991). Ni thérapeute, ni expert : L'entretien du bilan-orientation à la recherche de sa spécificité. *Éducation Permanente*, 108, 57-76.
- Reynaud, J.-D. (2001). Le management par les compétences : Un essai d'analyse. *Sociologie du Travail*, 1 (43), 7-31.
- Ribot, T. (1870). *La psychologie anglaise contemporaine*. Librairie philosophique de Ladrange.
- Ribot, T. (1879). *La psychologie allemande contemporaine*. Librairie Germer-Baillière.

- Rieucan, G. (2012). À propos de « La Gueule de l'emploi ». *La nouvelle revue du travail*, 1, [En ligne : <https://doi.org/10.4000/nrt.411>]
- Rifkin, J. (1994). *La fin du travail* (P. Rouve, Trad.). La Découverte.
- Rigout, M. (1982). *L'autre chance*. Éditions sociales.
- Rigout, M. (1986). La formation « une grave question de justice sociale et de démocratie, un enjeu de classe majeur de notre époque ». Interview. *Raison présente*, 80, 5-11.
- Roche, P. (1996). Démocratisation de l'enseignement et orientation au XX<sup>e</sup> siècle. *18* (1), 61-80.
- Roche, P. (2018). La place du travail dans la psychopédagogie de l'orientation professionnelle d'Antoine Léon. In S. Blanchard & R. Ouvrier-Bonnaz, *Connaissance du travail et orientation. Une histoire en débats* (p. 99-106). Octarès.
- Rodet, D. (2013). *Une production engagée. Sociologie des labels, chartes et systèmes participatifs de l'économie solidaire* [Thèse de doctorat en sociologie]. Conservatoire national des arts et métiers.
- Rodet, D. (2018). Une autre idée de l'économie ? Les représentations économiques des acteurs de l'ESS face à l'emploi. *Socio-économie du travail*, 2, 131-163.
- Rossiter, M. W. (2003). L'effet Matthieu Mathilda en sciences. *Les cahiers du CEDREF*, 11, 21-39.
- Roux, N. (2017). *Un emploi discontinu soutenable ? Trajectoires sociales de saisonniers agricoles et d'artistes du spectacle* [Thèse de doctorat en sociologie]. Conservatoire national des arts et métiers.
- Roux, N. (2018). L'insoutenabilité du travail. Le cas d'un groupement d'employeurs agricole. *Connaissance de l'emploi*, 144, 4.
- Rozier, S. (2014). Ordre scolaire et ordre économique. *Politix*, 1 (105), 163-184.
- Salais, R., Baverez, N., & Reynaud, B. (1986). *L'Invention du chômage. Histoire et transformation d'une catégorie en France des années 1890 aux années 1980*. Presses Universitaires de France.
- Salman, S. (2013). *Une hygiène psychique au travail ? Genèse et usages du coaching en entreprise en France* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université Paris Ouest Nanterre.
- Salman, S. (2015). Le temps des coachs ? Trajectoires typiques d'une figure du « nouvel esprit du capitalisme ». *Travail et Emploi*, 143, 59-73.
- Salman, S. (2017). Le travail et les carrières des cadres au prisme du coaching en entreprise. *Savoir/Agir*, 2 (40), 37-43.
- Salman, S. (2019). Aux sources du coaching et de ses morales (1930-2018). *Ethnologie française*, 4 (176), 653-670.
- Samuel, O., Martiskainen de Koenigswarter, H., & Vilter, S. (2012). *Inactivité professionnelle féminine, maternité et santé* (Document de travail N° 122 ; Études et recherches, p. 128). Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.
- Santelmann, P. (2019). Les opérateurs de formation entre dispersion et inadaptation : Un système de formation professionnelle continue peu efficient. *Administration Éducation*, 1 (161), 17-22.
- Saraceno, M. (2018). *Pourquoi les hommes se fatiguent-ils ? Une histoire des sciences du travail (1890-1920)*. Octarès.

- Sarfati, F. (2017). *Construire l'emploi. Une sociologie des dispositifs en action* [Mémoire présenté en vue de l'habilitation à diriger les recherches]. EHESS.
- Sarfati, F., & Schütz, G. (2018). *Petits arrangements avec le droit. Les transformations de la relation salariale dans l'emploi intermédié*. [à paraître].
- Sarfati, F., & Vivès, C. (2016). Sécuriser les intérimaires sans toucher au CDI ? La création négociée du CDI intérimaire. *La Revue de l'Ires*, 88, 3-31.
- Scheller, L. (2018). Les conductrices de bus à l'épreuve des tests psychotechniques. In S. Blanchard & R. Ouvrier-Bonnaz, *Connaissance du travail et orientation. Une histoire en débats* (p. 79-91). Octarès.
- Schütz, G. (2014). Tirer son épingle du jeu dans une relation d'emploi triangulaire. Le cas des hôtesse d'accueil prestataires. *Revue française de sociologie*, 55 (1), 73-100.
- Schwartz, B. (1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes* (p. 158) [Rapport au Premier ministre].
- Schwartz, Y., Denieuil, P.-N., Roelens, N., Liétard, B., Vanden Driessche, B., Radet, F., Moneyron, A., Thibault, M.-C., Cazaux, A., & Correia, M. (1998). Reconnaître les acquis et valider les compétences. *Éducation Permanente*, 133, 1-154.
- Schweitzer, S. (2002). *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*. Odile Jacob.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Elsevier.
- Serre, D. (2015). Être doctorant-e. Socialisations, contextes, trajectoires. Introduction au dossier. *Socio-logos*, 10, [En ligne : <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2924>].
- Sigalo Santos, L. (2018a). *L'administration des vocations : Enquête sur le traitement du chômage artistique en France*. Dalloz.
- Sigalo Santos, L. (2018b). Lynda Lavitry, Flexibilité des chômeurs, mode d'emploi. Les conseillers à l'emploi à l'épreuve de l'activation, Presses universitaires de France, 2015, 240 p. *La nouvelle revue du travail*, 12, [En ligne : <https://doi.org/10.4000/nrt.3631>].
- Sigaud, T. (2014). *Mobilités résidentielles et professionnelles des salariés en France : Entreprises, marchés et territoires, une articulation en tension* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université Paris Dauphine.
- Simha, J. (2015). *Les expérimentations sociales en France. Une sociologie de l'évaluation des politiques publiques* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université de Paris Ouest Nanterre.
- Simha, J. (2018). Qui sont les évaluateurs d'expérimentation sociale ? *SociologieS*, [En ligne : <http://journals.openedition.org/sociologies/6715>].
- Stevens, H. (2005). *Entre désenchantement social et réenchantement subjectif. Le développement personnel dans l'entreprise* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Stevens, H. (2008). Quand le psychologique prend le pas sur le social pour comprendre et conduire des changements professionnels. *Sociologies pratiques*, 2 (17), 1-11.
- Stevens, H. (2012). Autonomie récusée, autonomie fabriquée. Informaticiens à l'épreuve de l'Entreprise de Soi. *Genèses*, 2 (87), 90-112.
- Strauss, A. L. (1978). A social world perspective. In N. K. Denzin, *Studies in Symbolic Interaction* (Vol. 1, p. 119-128). Jay Press.

- Sullerot, E. (1968). *Histoire et sociologie du travail féminin*. Gonthier.
- Sullerot, E. (1979). *L'orientation professionnelle et la reconversion des adultes* (Rapport N° 14 ; Pour une politique du travail, p. 81). Ministère du Travail et de la Participation.
- Sullerot, E. (1996). L'orientation professionnelle des adultes : L'expérience de « Retravailler ». *Spirale*, 1 (18), 9-26.
- Tallard, M. (2011). La formation professionnelle continue, une catégorie de la négociation interprofessionnelle encore pertinente ? *La Revue de l'Ires*, 2 (69), 111-137.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. La Documentation Française.
- Tanguy, L. (1999). Reconversion industrielle ou conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 1960. *Sociétés Contemporaines*, 35, 43-70.
- Tanguy, L. (2001). Les promoteurs de la formation en entreprise (1945- 1971). *Travail et emploi*, 86, 27-47.
- Tanguy, L. (2014). Des aptitudes aux compétences. In J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 369-379). Dunod.
- Testas, A., & Kabla-Langlois, I. (2017). Le niveau d'études selon le milieu social. In *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France* (p. 54-56). Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- Thompson, E. P. (1971). The Moral Economy of the English Crowd in the Eighteenth Century. *Past & Present*, 50, 76-136.
- Tiffon, G., Moatty, F., Glaymann, D., & Durand, J.-P. (2017). *Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux*. Presses Universitaires de Rennes.
- Tissier, M. (1988). Le point de vue de la CFDT. *Actualité de la formation permanente*, 95, 26-27.
- Topalov, C. (1994). *Naissance du chômeur, 1880-1910*. Albin Michel.
- Torris, G. (2019). Henri Piéron (1881-1964). In *Encyclopædia Universalis*. [En ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/henri-pieron/>]
- Troger, V. (1999). De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de « peuple et culture ». *Sociétés Contemporaines*, 35, 19-42.
- Troger, V. (2001). Les passeurs de l'éducation populaire à la formation continue. *Travail et emploi*, 86, 9-25.
- Trombert, C. (2011). Des dispositifs d'insertion rationnels-instrumentaux et auto-disciplinaires ? *SociologieS*, [En ligne : <http://journals.openedition.org/sociologies/3507>].
- Trombert, C., & Lima, L. (2018). *Le travail de conseiller en insertion*. ESF Éditions.
- Tuchszirer, C., & Daniel, C. (1999). *L'État face aux chômeurs. L'indemnisation du chômage de 1884 à nos jours*. Flammarion.
- Turbiaux, M. (2018). Armand Imbert : Tableau méthodique des professions qui appellent des recherches et nature de ces recherches. In S. Blanchard & R. Ouvrier-Bonnaz, *Connaissance du travail et orientation. Une histoire en débats* (p. 11-55). Octarès.
- Urasadettan, J., Podevin, G., Beaupère, N., & Pinte, G. (2018). Logiques d'appropriation d'une charte qualité portant sur l'accompagnement à la VAE. *Formation emploi*, 141, 213-232.

- Van Zanten, A. (2006). Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : Défection, prise de parole et évitement de la mixité. In H. Lagrange, *L'épreuve des inégalités* (p. 315-350). Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 25-34.
- Vandenbergh, V. (2000). Enseignement et iniquité : Singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 8, 4-33.
- Vatin, F. (1999). *Le travail, sciences et société. Essais d'épistémologie et de sociologie du travail*. Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Vatin, F. (2008). Les « sciences du travail » : Une tentative de résolution positiviste de la question sociale (1890-1914). *Bulletin de psychologie*, 4 (496), 331-340.
- Vincens, J. (2005). L'adéquation formation-emploi. In J.-F. Giret, J. Rose, & A. Lopez, *Des formations pour quels emplois ?* (p. 149-162). La Découverte.
- Vivès, C. (2013). *L'institutionnalisation du recours aux opérateurs privés de placement au cœur des conflits de régulation du service public de l'emploi (2003-2011)* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université Paris Ouest Nanterre.
- Vouillot, F. (2007a). Formation et orientation : L'empreinte du genre. *Travail, genre et sociétés*, 2 (18), 23-26.
- Vouillot, F. (2007b). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 2 (18), 87-108.
- Vrancken, D., & Macquet, C. (2006). *Le travail sur soi. Vers une psychologisation de la société ?* Belin.
- Warin, P. (2016). *Le non-recours aux politiques sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Weber, F. (1995). L'ethnographie armée par les statistiques. *Enquête*, 1, 153-165.
- Weller, J.-M. (1999). *L'état au guichet*. Desclée de Brouwer.
- Weller, J.-M. (2000). Une controverse au guichet : Vers une magistrature sociale ? *Droit et Société*, 1(44-45), 91-109.
- Willemez, L. (2014). Le dispositif de VAE militante entre rescolarisation et transformations de l'engagement. In Collectif, *Les dispositifs publics en action. Vers une sécurisation des parcours professionnels et personnels ?* (p. 127-140). Liaisons.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Liaisons.
- Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Economica.
- Zimmermann, B. (2013). « Parcours, expérience(s) et totalisation biographique. Le cas des parcours professionnels ». In S. Ertul, J.-M. Melchior, & E. Widmer, *Travail, santé, éducation. Individualisation des parcours sociaux et inégalités*. (p. 51-61). L'Harmattan.
- Zunigo, X. (2008). L'apprentissage des possibles professionnels. Logiques et effets sociaux (des missions locales pour l'emploi des jeunes). *Sociétés contemporaines*, 2 (70), 115-131.
- Zunigo, X. (2010). Le deuil des grands métiers. Projet professionnel et renforcement du sens des limites dans les institutions d'insertion. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(184), 58-71.

# Annexes



## Annexe 1 : Tableau récapitulatif des entretiens et des enquêtes

		Prénom, nom	Âge	Activité/statut	Prestations pratiquées	Parcours	Durée entretien
<b>CIBC ROQUEVANS</b>	1	Florence Cottin	~52	Directrice et conseillère salariée, à temps plein	Bilan de compétences	DESS de psychologie clinique et de psychopathologie en formation initiale (1983-84) qu'elle complète par une formation en gestion du personnel. Travaille un an pour au service évaluation psychotechnique d'une multinationale spécialisée dans l'informatique. Puis pendant 7 ans comme psychologue consultante dans un cabinet de recrutement. Elle rejoint le CIBC en 1994, d'abord comme conseillère en bilan de compétences. Elle en devient ensuite directrice.	2h30
	2	Christine Loisant	48	Conseillère salariée, à temps plein	Bilan de compétences, bilans jeunes, VAE	Première partie de carrière dans la formation. 10 ans dans le marketing et l'organisation de formations. Puis se forme à la GPEC et à l'ingénierie de formation et exerce pendant 10 ans comme responsable de formation-RH dans de grandes entreprises (pharmaceutique puis prêt-à-porter). Subit 4 licenciements économiques. Valide en 2010 un DESU en bilan de compétences, gestion de carrière et VAE. Entre alors au CIBC.	2h25
	3	Pascale Travaïne	49	Conseillère salariée, à temps plein	Bilan de compétences, Accompagnement cadres, bilans handicap (PSOP)	Maitrise en administration économique et sociale (1991). Travaille pendant 15 ans comme cadre à différents postes de management et ressources humaines d'une entreprise de travail intérimaire. Quitte son entreprise en 2006 et passe le concours d'institutrice. Enseigne pendant 4 ans. Se reconvertit à nouveau. Valide en 2013 un DESU bilan de compétences. Fait son stage au CIBC où elle est embauchée.	1h50
	4	Corinne Géodin	~55	Consultante en portage salarial	Bilans de compétences, accompagnement	DESS de psychologie clinique et pathologique (~1984). Travaille brièvement comme psychologue dans un centre de rééducation puis rejoint un cabinet de recrutement.	1h40

				cadres	Devient ensuite responsable RH. Réalise un stage de formation au bilan de compétences à l'INETOP en 2009. Puis s'installe comme consultante. Pour le CIBC, elle réalise des prestations de bilan de compétences notamment, tout en intervenant dans différentes entreprises sur des prestations de recrutement et d'évaluation.	
5	Valérie Moreau	~48	Consultante indépendante	Bilans de compétences, accompagnement cadres	DESS en langues étrangères appliquées au commerce international en formation initiale (~1985). Exerce d'abord quelques années comme enseignante en langue étrangère puis rejoint rapidement le secteur privé où elle occupe pendant 16 ans différents postes de cadre, de management et de responsable RH dans différentes entreprises. En 2007, devient consultante en gestion de carrière et coach, après avoir suivi une formation au coaching. À côté du CIBC, elle travaille régulièrement pour plusieurs entreprises, dans différents secteurs, principalement sur des prestations de coaching, d'accompagnement au poste.	1h20
6	Audrey Bazin	42	Consultante auto-entrepreneuse	Bilans de compétences	DESS de finance en formation initiale. Travaille quelques années dans le conseil en développement de projet. Puis souhaite aller vers un métier avec « plus de relations humaines ». S'oriente d'abord vers la formation. Puis valide un DU bilan de compétences, gestion de carrière et VAE. Elle s'installe alors, en 2014 comme auto-entrepreneuse et travaille pour deux CIBC et un cabinet privé.	1h30
7	Béatrice de Currière	57	Conseillère salariée, à temps partiel	Bilans de compétences, bilans jeunes	DESS de psychologie clinique en formation initiale (1985). Travaille d'abord comme coordinatrice de formation pour des GRETA. Découvre alors l'orientation. Elle souhaite d'abord développer une activité d'accompagnement à l'orientation des jeunes dans une perspective clinique. Mais le GRETA où elle travail participe à l'expérimentation d'un CIBC. Elle y réalise alors des entretiens d'accueil ce qui lui plaît notamment parce qu'« il n'y avait aucune consigne sur la manière de procéder » et donc « tout était à créer ». À partir de 1992, elle travaille donc comme conseillère psychologue au CIBC. Part en 2016 pour se centrer sur son activité d'orientation des jeunes qu'elle menait auparavant à temps partiel, simultanément au bilan.	2h

8	Emmanuelle Carale	44	Conseillère salariée, à temps plein	Bilans handicap (PSOP)	Formation initiale en psychologie du travail. Exerce 4 mois dans le recrutement pour une entreprise de travail intérimaire. Entre au CIBC en 1999. Se forme à la psychologie clinique et sur les questions de santé au travail. Devient référente handicap du CIBC.	1h
9	Nathalie Mirabe	~50	Conseillère salariée, à temps partiel	Bilans de compétences, bilans handicap (PSOP)	Formation initiale en STAPS en 1981, suivi d'un DU en pratiques corporelles. Travaille pendant 6 ans comme professeur d'éducation physique et sportive auprès d'enfants handicapés. Interrompt sa carrière pendant 8 ans pour élever ses enfants. Se reconvertie dans l'accompagnement professionnel et le bilan de compétences et travaille dans plusieurs organismes entre 1996 et 2009. Valide en 2008 un DESU en bilan de compétences, gestion de carrière et VAE. Est embauchée au CIBC en 2009. En 2015, elle entame le développement d'une activité en sophrologie qu'elle souhaite d'abord mener à temps partiel.	1h30
10	Christelle Valard	~50	Conseillère salariée, à temps plein	Bilans de compétences	DESS de psychologie clinique en 1989. Suit plusieurs formation à l'orientation à l'INETOP où elle réalise des bilans de compétences en vacances en début de carrière. De 1997 à 2003, occupe deux postes dans le recrutement et le conseil en ressources humaines. Rejoint le CIBC en 2005.	45min
11	Martine Chaumont	~52	Responsable administrative salariée		Formation initiale en gestion, administration et comptabilité. Entre au CIBC en 2004 où elle est responsable commerciale et administrative. Elle assure le première accueil, téléphonique, des personnes sollicitant le CIBC et est notamment en charge des réponses aux appels d'offre pour les différentes prestations du centre.	45min
12	Elodie Mbaye	~30	Conseillère salariée (CDD)		Formation initiale en psychologie clinique qu'elle mène tout en travaillant auprès d'enfants handicapés. À la fin de son Master 1, s'interroge sur son orientation, s'est « cherchée pendant un petit moment ». En 2012, fait un bilan de compétences qui conduit à formuler un projet de conseillère en accompagnement professionnel individuel. Reprend un master 1 en psychologie du travail et de l'orientation professionnelle	1h15

						à l'INETOP. Fait d'abord un stage dans un tout petit cabinet de bilan de compétences puis dans un cabinet de conseil tout souhaitant rejoindre un CIBC. Elle est embauchée au CIBC en 2015.	
CIBC CHAVAGNE	13	Edda Hartmann	43	Directrice et conseillère salariée, à temps plein	Bilan de compétences, conseil en évolution professionnelle	Travaille quelques années comme secrétaire commerciale puis enseignante en langue suite à l'obtention d'un certificat de secrétaire commerciale trilingue. Puis reprend un cursus en psychologie qu'elle conclut par la validation d'un DESS en ingénierie des apprentissages en formation professionnelle (~2000). Elle entre immédiatement après au CIBC d'abord comme consultante puis comme responsable du site du CIBC où elle exerce.	2h
	14	Amin Harfouch	~35	Conseiller salarié, à temps plein	Bilan de compétences	Après plusieurs « petits boulots », devient éducateur spécialisé et travaille en tant que tel quelques années. Puis suit une formation au management. Intègre un dispositif d'accompagnement au CIBC suite à quoi il est embauché en CDD.	1h45
	15	Marine Grimault	~30	Conseillère salariée, à temps plein	Bilan de compétences, VAE	Master en psychologie du travail en formation initiale. Effectue un stage comme conseillère en insertion professionnelle puis un stage au CIBC où elle est embauchée l'année d'après, soit en 2006.	1h40
	16	Jewed Hadjer	60	Conseiller salarié, à temps plein	Bilan de compétences	École normale d'instituteurs en formation initiale. Travailleur d'abord comme formateurs auprès d'adultes. Puis intègre une structure faisant de l'orientation et de la formation. Valide en 1998 un DESS sciences de l'éducation, spécialisé sur l'accompagnement en formation. Intègre le CIBC en 1998.	2h20
	17	Nadège Fernet	47	Conseillère salariée, à temps plein	Bilan de compétences, bilan handicap (PSOP), cellules de reclassement	Formation initiale en droit. A travaillé plusieurs années comme juriste puis à opéré une reconversion à la suite d'un congé prolongé de maternité et d'un déménagement dans une autre région pour suivre son mari muté. Reprend une formation en gestion RH. Travaille quelques années dans ce domaine. Elle est embauchée au CIBC en 2008.	1h40
	18	Alain Septème		Conseiller salarié, à	Bilan de compétences	Titulaire d'un DESS en psychologie du travail validé en formation initiale qu'il complète quelques 8 années plus tard par un DEA en économie et sociologie du	1h30

			temps plein		travail. Il travaille pendant 10 ans dans plusieurs structures de formation continue et d'accompagnement professionnel. Entre au CIBC en 1997.		
	19	Mélanie Pincet	~40	Conseillère salariée, à temps partiel	Bilan de compétences, bilan jeunes	Titulaire d'un DESS en Psychologie de l'enfance validé en formation initiale. Elle a d'abord deux expérience professionnelle comme chargée d'insertion puis chargée d'accompagnement de travailleurs reconnus handicapés. Elle entre aussi CIBC en 2001.	45min
	20	Sylvie Lepas	44	Co-directrice salariée		Formation initiale en commerce international. Travaille près de 20 ans sur différents postes de responsable commerciale. Entre au CIBC en 2006 comme directrice adjointe. Valide un master en ressources humaines quelques années plus tard.	1h30
	21	Julia Tessier	~45	Consultante indépendante	Bilan de compétences	DESS de psychologie. Elle travaille ponctuellement pour le CIBC depuis 5 ans en parallèle d'activité dans la formation et l'insertion.	30min
CIBC AUTRE	22	Octavio Mozota	~57	Conseiller salarié CIBC	Bilan de compétences	A d'abord travaillé comme formateur pour des jeunes sortis du système scolaire sans formation puis pour des adultes. Prépare et valide un DESS de psychosociologie spécialisé orientation. Entre au CIBC en 1993	2h15
	23	Gauthier Carale	~45	Conseiller salariés CIBC, À temps partiel	Bilan de compétences, coaching, bilan handicap (PSOP)	DESS de psychologie clinique en formation initiale (~2000). Exerce d'abord dans des fonctions RH, « un mix entre RH et insertion professionnelle » soit du conseil RH en cabinet de recrutement puis de l'animation de groupes de recherche d'emploi et du conseil individuel en projet professionnel dans des plateformes d'insertion municipales et pour Pôle emploi. Travaille d'abord au CIBC de Roquevans puis, à partir de 2004 dans un autre CIBC.	2h
	24	Bruno Falland	~58	Ancien délégué général de la Fédération nationale		Psychologue de formation. Commence sa carrière comme conseiller d'orientation professionnelle et scolaire dans un centre d'information et d'orientation. Participe à l'expérimentation d'un CIBC où il reste ensuite. En devient directeur quelques années plus tard tout en restant conseiller bilan. Il devient ensuite délégué général à la fédération nationale des CIBC et arrête de	1h

						travailler comme conseiller tout en restant directeur du CIBC de Chavagne.	
	25	Éric Zamo	~40	Délégué général de la Fédération nationale Nationale		Valide un diplôme d'Institut d'études politiques en formation initiale, puis quelques années plus tard un diplôme d'École de commerce. Après cinq années comme directeur administratif et financier pour une entreprise de logiciels, il participe à la création d'une entreprise de conseil en organisation et management. En 2010, il devient directeur d'un CIBC et prend rapidement des responsabilités à la fédération nationale des CIBC dont il devient délégué général en 2017.	2h
CABINETS ET INDEPENDANTES HORS CIBC	26	Chantal Couteaux	57	Conseillère indépendante. Fondatrice et directrice de l'ASCBC	Bilan de compétences, coaching	Valide en formation initiale un diplôme d'Institut d'études politiques option histoire (1981). Travaille d'abord dans le marketing, comme chef de produit. Mais elle ressent « un manque ». Elle est licenciée et fait alors une psychanalyse qui, pour elle, est « un élément fondateur » de sa reconversion. Elle crée en 1992 son propre cabinet de bilan de compétences. Elle développe ensuite des prestations de coaching et de « facilitatrice en dialogue intérieur ». En 2013, elle participe à la création de l'association des centres de bilans de compétences.	3h15
	27	Nathalie Coquet	~55	Consultante en portage salarial chez L	Bilan de compétences, coaching	Occupe d'abord des emplois d'assistante marketing pendant une quinzaine d'années. Elle arrête de travailler quelques temps pour élever ses enfants et valide pendant ce temps une formation de graphologie. Elle trouve ensuite un poste dans un cabinet de recrutement. Un de ses enseignants en graphologie lui parle du bilan de compétences et l'embauche alors dans son cabinet pour en réaliser. Simultanément, elle effectue des missions de graphologie en portage salarial. Elle propose alors de développer une activité bilan de compétences dans cet entreprise de portage salarial. Elle valide alors un DU bilan de compétences, gestion de carrière et VAE (2011). En 2015, elle entame une formation en podologie et commence alors à développer une activité de podologue parallèlement à son activité en bilan de compétences.	2h
	28	Orianne Robin	~40	Consultante en portage salarial chez L	Bilan de compétences, coaching	DESS de psychologie en 1988. Travaille pendant 10 ans comme psychologue du travail au service formation d'une grande banque.	1h45

					<p>Puis comme psychologue consultante en orientation dans un cabinet de ressources humains, entre 1999 et 2013.</p> <p>Elle s'installe alors comme psychologue-psychothérapeute libérale et se spécialise notamment dans les thérapies brèves. Parallèlement, elle continue à réaliser des bilans de compétences en portage salarial.</p>	
29	Françoise Minier		Consultante indépendante pour le cabinet M	Bilan de compétences, coaching	<p>A fait un BTS secrétaire de direction en formation initiale. Études courtes et professionnalisantes car elle devait travailler « très rapidement ».</p> <p>A travaillé en entreprise pendant une dizaine d'année puis enseigné un an dans son propre domaine de formation mais a trouvé ça « trop difficile et triste ».</p> <p>Puis a travaillé dans un organisme de formation des adultes dont elle a été licenciée suite à quoi elle a démarré une formation de psychologie du travail au CNAM qu'elle a interrompue lors du suicide de son père. Elle la reprend et la finie quelques temps après.</p> <p>Fait du bilan depuis 2001. Cabinet actuel créé en 2005, elle l'a rejoint en 2008.</p>	2h15
30	Léa Frèche		Consultante auto-entrepreneuse	Bilan de compétences		1h
31	Sylviane Guerrand		Conseillère indépendante pour le cabinet M	Bilan de compétences, coaching		4h30
32	Christophe Verstein	59	Conseiller salarié en centre de formation de branche	Bilan de compétences, formation	<p>Ingénieur agronome de formation (diplôme validé en 1983)</p> <p>Exerce d'abord comme ingénieur puis comme responsable commercial pendant 4 ans dans une grande industrie de l'énergie.</p> <p>En 1993, formation à distance en gestion (école de commerce).</p> <p>Rejoint une association paritaire de branche spécialisée dans la formation et l'emploi du secteur et devient responsable d'un de ses centres.</p> <p>Valide ensuite un DESU en bilan de compétences (2008) puis une formation en graphologie (2012) et devient conseiller en bilan de compétences pour cette même association.</p>	1h
33	Virginie Marci	~40	Consultante en cabinet	Bilan de compétences	<p>Valide en 2002 un DESS de psychologie clinique et psychologie sociale.</p> <p>Exerce d'abord comme psychologue stagiaire auprès de conseillers d'orientation</p>	2h30

			indépendant		psychologue dans l'enseignement secondaire. Puis travaille quelques années dans des cabinets de recrutement et de ressources humaines, dont six années dans un cabinet où elle intervient sur diverses prestations (bilans de compétences, cellules de reclassement, évaluation de potentiel, etc.) Déménage et crée son cabinet en 2011, centré sur le bilan de compétences mais proposant également des accompagnements jeunes (orientation, rédaction de C,V, gestion du stress, hypnose, développement personnel)	
34	Géraldine Alexandrin		Consultante salariée dans un centre de bilan de compétences parapublic	Bilan de compétences	Maitrise de lettres en formation initiale puis un DESS de communication politique et sociale. Exerce d'abord comme chargée de communication dans une association environnementale pendant 3-4 ans. Puis devient responsable des relations presse dans une agence de communication auprès d'associations humanitaires et environnementales pendant 10 ans. Quitte son emploi au moment où on la réoriente vers la commercialisation de produits pharmaceutiques, ne s'y « [retrouvant] plus ». Elle est alors licenciée (2003). Elle fait alors un bilan de compétences. Au terme du bilan, se dessine un projet de psycho-sociologue. Elle valise alors un master en psychosociologie du travail à Paris 7 tout en suivant des cours du soir de psychologie au CNAM et fait un stage auprès de la conseillère bilan auprès de qui elle l'avait réalisé. Se forme également au théâtre forum et à la gestalt thérapie. Est embauchée en 2005, d'abord en vacation dans l'organisme parapublic où elle est embauchée. Travaille simultanément, « en freelance » en formation, animation de groupe et prévention de risques psychosociaux.	1h30
35	Déborah Aldo	~49	Consultante en cabinet indépendant	Bilan de compétences, coaching	DEUG d'économie (1977) suivi d'une formation en psychologie clinique (1981). Travaille 4 ans comme chargée de recrutement. Puis 15 ans dans le conseil RH chez un éditeur de tests psychologiques et psychométriques. Créé en 2012 son cabinet de conseil en développement de carrière et bilan de compétences.	3h30
36	Alma	~47	Consultante		Formation initiale en gestion et management.	1h



	Carnon		indépendante		Travaille 10 ans sur des postes de conseil puis responsable RH. S'installe en 2009 comme praticienne indépendante en bilan de compétences et coaching.	
37	Dominique Bellorger	~65	Consultante en cabinet	Bilan de compétences	DESS de psychologie clinique en formation initiale, qu'elle valide en 1970. Travaille pendant 10 ans dans comme psychologue clinicienne dans une institution pour enfants puis dans le service pédiatrie d'un hôpital, tout intervenant comme formatrice pour des travailleur.ses sociaux. Suite à un déménagement, elle change d'institution, toujours auprès des enfants mais est licenciées suite à des désaccords « très violent » avec ses supérieurs quant à des cas de violences familiales. En 1992, elle créé, avec d'autres, un cabinet de bilan de compétences. Participe en 1995 à la création de la chambre syndicale des centres de bilans de compétences qui a depuis disparu. En 1997, elle quitte son premier cabinet suite à des dissensions et participe à la création d'un nouveau où elle reste 20 ans, intervenant principalement sur le bilan de compétences.	1h45
38	Régine Colomb	~57	Consultante et directrice du cabinet M	Bilan de compétences, coaching, accompagnement professionnel	Formation initiale en droit et langue présentée comme « pas très choisie, si c'était à refaire je ferais psycho ». Exerce brièvement dans un cabinet d'avocat dont elle est « partie en courant ». Commence sa carrière en entreprise, à la gestion du personnel. Exerce pendant 10 ans comme RH, ce qui était là « un vrai choix ». Au départ de son supérieur, elle quitte l'entreprise. A une proposition dans une grande entreprise qu'elle accepte. Elle y reste 3 ans malgré « beaucoup de souffrance ». Entame une reconversion à 33 ans, en 1993. Moment de « grosse vague de plans sociaux ». Fait un bilan de compétences et en parallèle une psychanalyse, laquelle est pour elle « au fondement de [sa] pratique ». Se réoriente vers l'accompagnement professionnel et le bilan de compétences. Créé son cabinet. S'investie comme trésorière dans une association de conseillers bilan.	2h15

<b>OPCA/OPACIF</b>	39	Michel Colossima	~58	Chef de projet au Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels , réseau des FONGECIF		A très tôt travaillé dans la formation de formateurs. Puis est devenu conseiller en formation continue de l'Éducation nationale, pendant 15 ans. Il rejoint ensuite le réseau des FONGECIF et devient quelques années plus tard chef de projet, en charge notamment du déploiement du conseil en évolution professionnelle.	1h45
	40	Julie Montardit	36	Conseillère FONGECIF		Licence de lettres en formation initiale. Du fait d'une insertion complexe, elle réalise un bilan de compétences approfondi délivré par Pôle emploi. Fait peu de temps après une licence en conseil emploi, formation, insertion. Travaille d'abord chez un prestataire de Pôle emploi où elle réalise des prestations d'évaluation et d'orientation. S'oriente ensuite plutôt vers la formation et entre au FONGECIF en 2012.	2h
<b>AUTRE (INSTITUTIONNELS)</b>	41	Jean Simian	~60	Consultant et formateur	Bilan de compétences, accompagnement des transitions professionnelles	D'abord conseiller d'orientation professionnelle et scolaire de l'Éducation nationale devenu conseiller bilan de compétences puis formateur sur cette prestation avant de fonder une association spécialisée sur les question d'accompagnement des transitions professionnelles. Intervient régulièrement sur ces questions à un niveau institutionnel.	1h45
	42	Bernard Liétard*	~80	Voir Encadré 9, p. 168			2h
	43	Thierry Ardouin*	~50	Professeur en sciences de l'éducation	Rédacteur de plusieurs travaux sur le bilan de compétences		1h

\* Non-anonymisé

## Annexe 2 : Tableau récapitulatif des observations

<b>Stage observation CIBC de Roquevans</b>			
Type d'observation	Description	Lieu, mode de contact	Date, durée
Entretien avec Florence Cottin, directrice du CIBC	Entretien	Contact direct par mail	7 août 2014, 2h
Journée d'observation	Rencontre stagiaire. Lecture synthèses + archives Discussions avec conseillères	CIBC Roquevans	1er décembre 2014 8h45-18h30
Journée d'observation	Consultation d'archives Lecture et correction de synthèses de bilan	Salle d'archives	10 décembre 2014 10h-19h
Réunion d'équipe	Normalisation ISO. Fusion GRETA. Réforme formation pro/CEP. Repas Noël.	Salle de documentation	18 décembre 2014 9h - 13h30
Observation d'entretiens avec Christine	1 accueil VAE 1 entretien bilan 1 accueil POPI	Bureau Christine	18 décembre 13h30-19h
Observation d'entretiens avec Nathalie	Entretien Accueil Bilan	Bureau Nathalie	7 janvier 2015 9h-10h
Observation participante	Accueil Archives Classement/tableau de bord	Accueil	7 janvier 10h-19h
Réunion AFNOR	Définition des procès et étapes du bilan pour la normalisation	Salle de documentation	8 janvier 8h30-12h30
Observation de bilans avec Pascale	2 entretiens de bilan	Bureau d'Anne	8 janvier 12h30-19h
Journée d'observation	Observation accueil Archives Discussion Florence	Accueil puis salle de tests	21 janvier 2015 9h45-18h
Réunion AFNOR		Salle de documentation	22 janvier 2015 8h30-10h30
Observations entretiens avec Christine	1 entretien bilan 2 accueils VAE	Bureau Isabelle	22 janvier 2015 10h30-18h
Conseil d'administration FN-CIBC	Présentation des résultats de l'année Évolutions législatives Nouveau logiciel de gestion (Téo)	FIAP Monet à Paris	4 février 2015 9h30-12h30
Réunion d'équipe	Normalisation ISO	Salle de documentation	12 février 2015

	Fusion GRETA		8h30 - 12h30
Observation prestations avec Pascale	1 entretien d'accueil « Atout Cadre » 2 entretien bilan	Bureau de Pascale	12 février 2015 12h30-18h30
Observations de prestations	2 entretiens bilan Consultation des archives création CIBC 1 Entretien « Atout Cadre ». Repas d'anniversaire de Nathalie		19 février 2015 9h
Observation avec Christine	3 entretiens bilan	Bureau de Christine	26 février 2015 9h-17h30
Réunion d'équipe	ISO Synthèse	Salle de documentation	5 mars 2015 8h30-12h30
Observation de prestations	2 entretiens bilan Tests		5 mars 2015 12h30-17h
Observation avec Christine	Accueil et échanges avec conseillères 2 entretiens bilan 1 entretien démarrage VAE	Bureau de Christine	12 mars 2015 9h30-18h
Réunion d'équipe	Formations Réponses aux appels d'offre Présentation stagiaires	Salle de documentation	27 mars 2015 8h30-12h30
Observation avec Béatrice	2 entretiens bilan	Bureau de Béatrice	27 mars 2015 12h30-18h30
Observation avec Nathalie	2 entretiens bilan.	Bureau de Nathalie	5 avril 2015 9h-19h
Réunion d'équipe	ISO	Salle de documentation	28 mai 2015 8h30-12h30
Observation avec Christine	2 entretiens VAE 1 entretiens bilan	Bureau de Christine	28 mai 2015 12h30-18h30
Observation avec Pascale	3 entretiens bilan	Bureau de Pascale	2 juin 2015 9h-19h
Observation et entretiens	Entretien avec Valérie Échange avec Martine sur la mise en place expérimentation bilan modulaire Observation accueil 2 entretiens Accueil bilan	Accueil	17 novembre 2015 10h-19
Observation et entretiens	Entretien avec Corinne 1 entretien bilan avec Pascale Observation salle d'attente.		25 novembre 2015 14h-19h
Observation et entretiens	Entretien avec Pascale 2 entretiens bilan avec Pascale	Bureau de Pascale	28 janvier 2016 11h-18h
Nombre de journées d'observation au CIBC de Roquevans : 21			

<b>Stage observation au CIBC Chavagne</b>			
Entretien avec Sylvie Lepas, directrice adjointe du CIBC	Entretien Visite du CIBC Rencontre des conseillers-bilan et de l'équipe administrative	Contact direct par mail	23 juillet 2015
Stage d'observation au CIBC de Chavagne, site 1	- 15 entretiens et d'ateliers collectifs de bilans - Observation brèves d'autres prestations : CEP, cellule de reclassement, bilan jeune... - Lecture de synthèses. - Récupération de documents sur le CIBC.	Chavagne, site 1	21 décembre 2015 au 22 janvier 2016
Entretien avec Edda Hartmann, directrice du site 2 du CIBC de Chavagne	Entretien Rencontre d'une de ses collègues	Rencontrée lors de la journée d'échange de pratiques des conseillers CIBC Chavagne	13 janvier 2016
Stage observation CIBC Chavagne, site 2	- Observation de 12 entretiens et d'ateliers de bilans de compétences. - Observations de prestations CEP (5) et VAE (3) - Lecture et récupération de documents et notamment d'outils.	Chavagne, site 2	13-29 avril 2016
Nombre de journées d'observation au CIBC de Chavagne : 39			

<b>Activités Fédération nationale des CIBC (FN-CIBC)</b>			
Colloque européen organisé par la FN-CIBC : « Le bilan de compétences : enjeux individuels et collectifs au service de la continuité des parcours professionnels »	- 150/170 participants (salariés de CIBC) - Bureau de la FN-CIBC - Représentante de l'AFNOR - André Chauvet - 4 représentants européens - Représentants des partenaires sociaux (MEDEF, CGT, FO, CFDT, CFTC, CGC-PME) - P. Dole - JM Marx	Conseillé par la directrice CIBC75.  Espace ASIEM - Grand Amphithéâtre 6 rue Albert de Lapparent 75007 PARIS	4 septembre 2014 13h30-18h30
Conseil d'administration de la FN-CIBC	32 participants : bureau de la FN-CIBC + directeurs de CIBC (représentants régionaux ou non)	Par Florence Cottin (dir. CIBC Roquevans)  Salle Madrid FIAP Jean Monnet	4 février 2015 9h30-12h30

		30, rue Cabanis 75014 Paris	
Réunion FN-CIBC sur expérimentation pour UNIFAF	Environ 15 personnes : Bruno Falland (Délégué général FN-CIBC) + représentants régionaux CIBC	Par Florence Cottin (dir. CIBC Roquevans)  Salle Madrid FIAP Jean Monnet 30, rue Cabanis 75014 Paris	4 février 2015 13h45-16h30
Colloque 30 ans du Bilan de Compétences			28-29 septembre 2016
Nombre de journées d'observation de la fédération nationale des CIBC : 4			

<b>Observation d'événements sur le BC et les transitions professionnelles</b>			
Colloque INETOP « Travailler, s'orienter : quel(s) sens de vie ? »	Environ 300 participants dont consultantes du CIBC78 + présence de Serge Roche (intervenant), JP Therry et Christian Blanckaert du bureau FN-CIBC	Amphi Painlevé CNAM	5 et 6 février 2015 9h-17h
Salon du travail et de la mobilité	- Conférence « le bilan de compétences : à quel moment, pour qui, pourquoi, comment l'obtenir ? » (1h), environ 50 personnes. Animée par 1 consultante BIOP (CCI – Anne-France de la Bourdonnaye), directrice CIBC77 (Laurence André) et une journaliste de l'Express (Khadija Abouchan) - Échanges sur stands FONGECIF, BIOP, AFPA.	Grande Halle de La Villette	23 janvier 2015 14h30-16h30
Colloque ITG « Autonomie, mobilité, transitions : comment repenser le travail ? »	Environ 300 participant.es	Liste ANCMSP  Amphi, BNF.	25 novembre 2014 8h30-18h
Consultation d'archives de Comptendu statistiques et financiers de centres de bilan au Service Régional du Contrôle de la formation professionnelle	Consultation d'une dizaine de bilans statistiques et financiers anonymisés par l'employée qui me reçoit. Négociation pour en voir plus, avec une convention pour la confidentialité si nécessaire. Refus	DIRECCTE	25 mai 2015 14h-17h
Jeudi de l'AFREF	Environ 40 participant.es	Locaux du ministère de	4 juin 2015

« Conseil en évolution professionnelle, fin ou évolution du bilan de compétences ? »	-Claude Villereau, DG AFREF. -René Bagorski, Directeur dpt relations partenariales de l'AFPA. -Présentation rapport du COPANEF par son rédacteur, JP Therry, Secrétaire confédéral en charge du dossier Fo° pro à la CFTC. -« Le CEP : Une opportunité d'évolution du bilan de compétences ? », Serge Rochet, DG de la FN-CIBC.	l'Éducation nationale  Direction de l'évaluation, la prospective et la performance, 61-65, rue Dutot 75015 Paris	8h30-12h30
Journée d'étude sur le Conseil en évolution professionnelle		CNAM Organisé par l'INETOP	17 novembre 2015 8h45-17h30
Salon du Travail et de la Mobilité	Conférence d'Orient'action sur le bilan de compétences	Grande Halle de la Villette	21 janvier 2017 14h - 18h
5 <sup>èmes</sup> Rencontres de l'association Kelvoa : Transformations du travail, impacts sur les parcours et l'accompagnement des personnes.	Association créée par André Chauvet réunissant plusieurs des praticiens du bilan rencontrés en enquête. Conférences d'Anne Fretel, Laurent Duclos, Florence Osty, Patrick Mayen et de spécialistes de l'accompagnement professionnel.	Paris	12 octobre 2017 8h – 18h
Nombre de journées d'observation d'événements consacrés au bilan de compétences ou aux transitions professionnelles : 9			
<b>Nombre total de demi-journées d'observation : 146 dont 55 séances de bilan de compétences soit environ 100h</b>			

## Annexe 3 : Transcription des journaux de terrain (extrait)

**CIBC de Chavagne, site 2 – 18 au 29 avril 2016**

**21 avril 2016 – J4**

**8h50 – 15h45**

**Carnet 1 - p. 164 à la fin + Carnet 2 – p. 1 – 46.**

**« C'est difficile pour lui car il a du mal à se mettre en action » (p.32)**

**Échange avec Amin à propos d'un client PSOP qui arrive en entretien**

**13h30 – 14h40**

**Carnet 2 p. 32-34**

### **Thèmes/notes d'analyse :**

- Entretien PSOP, nombreuses contraintes de santé, jamais travaillé et du mal à « se mettre en action »
- Amin enchaîne les rdv et ne mange pas. Il est seul cet après-midi.

### **Notes d'observation :**

Amin enchaîne avec un entretien. Il me dit qu'il va demander si je peux y assister. Il voit arriver le client par la fenêtre. Il me dit que c'est M. Luc, qu'il s'agit d'une PSOP et que c'est difficile pour lui car il a du mal à se mettre en action. Il a 27 ans et il n'a jamais travaillé. Il a des restrictions de santé un peu partout.

M. Luc entre dans le CIBC. Amin lui fait signer la feuille de présence à l'accueil. Il lui propose un café que M. Luc accepte, et va en préparer deux tasses. Il lui demande s'il accepte que j'assiste à l'entretien. M. Luc dit qu'il est partagé, il hésite. Amin lui dit « c'est la liberté, si vous dites oui c'est OK, si vous non c'est OK. » Il finit par dire qu'il ne préfère pas. Amin vient m'informer de sa décision, que j'avais entendue étant dans la pièce à côté, et me dire que dans 1h30 il a une primo-info.

Edda passe l'après-midi au CNAM. C'est le jour de congé de Marine. Il n'y a donc que Amin et moi au CIBC cet après-midi. Amin me dit que du coup ça me laisse le temps de manger, ce que lui ne fera pas. 14h36 – Une cliente arrive. Je vais la voir comme je suis seule. Elle me dit qu'elle a rendez-vous à 15. Je lui dis que Amin est en entretien et lui propose de s'asseoir en salle d'attente en attendant.

Je retourne dans « mon bureau ».

Amin sort deux minutes après pour récupérer un document qu'il a imprimé. Il salue la dame et lui dit qu'il est en entretien et qu'il va sans doute finir un peu plus tôt. Il lui propose un café, elle décline. Il lui demande si je peux assister à l'entretien, ce qu'elle accepte. Il retourne dans son bureau finir son entretien.

14h40 – Amin finit son entretien.

**« Moi aujourd'hui je ne me sens plus bonne à rien et c'est important de trouver quelqu'un qui m'écoute » (p.44)**

**Entretien primo-info bilan de compétences - Amin**

**14h42 – 15h30**

**Carnet 2 p. 33-46**

### **Thèmes/notes d'analyse :**



- « Gimmick » de Amin : 3 principes (liberté, bienveillance, confidentialité), ce qui entre par-là (une oreille) ne sort ni par-là (l'autre oreille), ni par-là (la bouche) ; post-it des additions de la relation ; « se connaître pour se faire connaître et reconnaître ».
- Présentation des outils : Sphères de vie, Talent Map, Portefeuille de compétences, tests (mais pas très clair à ce propos) => par-delà la personnalisation, forme d'automatisme des outils.
- Les objectifs clairement affichés sont la reprise de confiance en soi et en ses compétences, la revalorisation (ce qui en l'occurrence répond aux demandes exprimées par la cliente)
- La « connaissance de soi » semble être un terme valise qui peut être plus ou moins renvoyant à l'expérience, à son fonctionnement psychologique, à sa vie passée, à ses compétences...
- Mobilisation de clichés sur la formation : formation longue en fac ou formation courte, en alternance et avec de la pratique.
- Il signale que l'élaboration du projet serait une spécificité du CIBC.
- Rhétorique de la mise en confiance et de l'appropriation. Forme d'automatisme des outils et des mécaniques oratoires.
- Paradoxe : Amin insiste sur le choix du conseiller et l'importance de la confiance réciproque mais ne pourra pas la suivre car son contrat au CIBC s'arrête avant le démarrage potentiel du bilan de la cliente.

### Notes d'observation :

La cliente est une femme d'une cinquantaine d'année, en surpoids, aux longs cheveux blonds. Suite à un arrêt pour maladie professionnelle d'un an, la CPAM lui demande de reprendre une activité. Elle est accompagnée par le Sameth en vue d'un reclassement interne, et le bilan vise à lui donner des pistes en ce sens, notamment. Elle a été ouvrière de production pendant 6 ans dans une usine de fabrication de matériel d'isolation.

Amin annonce que l'entretien se déroulera en trois temps :

- 1) Ma manière de travailler
- 2) Pourquoi vous êtes ici ?
- 3) La démarche du bilan.

Il dit qu'il y a trois points qu'il souhaite préciser, « trois principes » :

- 1) La bienveillance : « le bilan vous appartient, ce qui compte c'est vous ».
- 2) La liberté
- 3) La confidentialité : « Tout ce qui entre par-là (oreille droite) ne sort ni par-là (oreille gauche), ni par-là (la bouche).

Il lui dit ensuite « d'abord, je vais peut-être vous surprendre avec ma démarche » et note des équations sur un post-it

The image shows a piece of grid paper with four handwritten equations in blue ink:

$$1 + 1 = 1$$

$$1 + 1 = 1 + 1$$

$$1 + 1 = 2$$

$$1 + 1 = 3$$

- Amin :  $1 + 1 = 1$ , c'est moi qui prend l'ascendant et vous êtes ma disciple.  $1 + 1 = 1 + 1$  c'est une disposition dans laquelle entre vous et moi, rien ne se passe, il n'y a pas de confiance et pas de matière pour travailler ensemble. Moi je vous conseille de rencontrer plusieurs centres ou plusieurs conseillers.

- Cliente : C'est ce qu'on m'a dit de faire mais moi c'est le *feeling* qui compte et la façon dont on m'a répondu ici, je le sentais bien.
- Amin : Moi je vous conseille quand même de voir ailleurs : avec une femme, quelqu'un de plus âgé, un psychologue du travail... Ensuite  $1+1 = 2$ , en gros il n'y a pas grand-chose qui se passe.  $1+1 = 3$  c'est qu'on est tous les deux engagés, vous êtes engagée, impliquée et actrice de votre avenir. Si on est tous les deux à bloc, il y a une synergie. Qu'est-ce que vous retenez jusqu'ici ?
- Cliente : Liberté et confiance.
- Amin : OK. Pourquoi vous êtes ici ?
- Cliente : J'ai été en arrêt maladie professionnelle pendant un an. La CPAM m'a dit de reprendre une activité. La médecine du travail m'a dit que je ne peux plus occuper mon poste. J'ai été ouvrière de production pendant 6 ans, une usine de matériel d'isolation. On m'a envoyé au Sameth. J'ai un problème au bras droit. Qu'est-ce que je peux faire qui ne nécessite pas de bouger le bras toute la journée ?  
Amin passe d'abord en revue les possibilités internes. C'est Mme Sapin, conseillère au Sameth qui ici. Le Sameth et la médecine du travail ont rendez-vous chez son employeur en mai ;
- Cliente : J'essaye de me bouger d'ici là.
- Amin : Y a des pistes dans votre entreprise ou ailleurs ?
- Cliente : Je ne sais pas. J'ai fait plusieurs postes [...]
- Amin : Vous pourriez en refaire ?
- Cliente : Je ne sais pas si je peux toujours, si je suis toujours capable.
- Amin : Vous pourriez faire une petite remise à niveau.
- Cliente : Oui pourquoi pas.
- Amin : Le but d'un bilan c'est de faire avec vos expériences passée, être en bilan pendant 24h et se projeter c'est aussi mieux se connaître pour se faire connaître et reconnaître. [Il lui expose les trois phases du bilan]. Et on finit par l'élaboration du projet, ça c'est la patte CIBC. Moi, au premier entretien, je travaille sur les sphères de vie [il affiche l'exercice sur l'ordi] à partir de ce constat, on voit les petites actions que vous pouvez mettre en place et si les objectifs sont cohérents. Ensuite il y a une grosse phase d'investigation où on va reprendre votre parcours professionnel. Rien n'est perdu, tout est capitalisé, ça permet de vous réapproprier vos compétences. Ensuite, il y a deux modules d'évaluation, de tests pour évaluer votre comportement en milieu de travail. Il y a des tests d'aptitude, qui ne sont pas des tests psychotechniques, trouvés sur internet. On évalue les savoirs par rapport à un métier, quel chemin est le plus approprié : formation longue en fac ou courte avec alternance, pratique... Ensuite il y a une grosse phase de restitution. C'est pour ça que j'insiste sur le fait d'aller voir d'autres personnes, pour être en confiance. Ensuite on passe à la phase d'enquête et de documentation du projet. Vous allez faire des enquêtes métier pour voir la réalité et l'actualité du métier. Il y a des différences selon les contextes, le métier ce n'est pas la fiche de poste. Ensuite on fait deux entretiens de suivi. Il y a un entretien tripartite avec le Sameth pour qu'elle ait les outils pour le reclassement en interne, sinon Cap emploi prendra le relais. En matière de financement, vous savez ce qu'il en est ?
- Cliente : J'ai fait une demande de dossier au FONGECIF. [Elle lui dit qu'elle n'arrive pas à les imprimer entièrement du coup Amin lui imprime en trois exemplaires]
- Amin : Il faut aussi établir un planning prévisionnel. Le FONGECIF, la prochaine commission c'est le 12 mai, c'est trop tard là. Après c'est juin. Donc vous démarreriez fin juin et après c'est un à deux mois le bilan. Là je parle beaucoup parce que je vous donne les infos. Après c'est vous qui parlerez. Une fois que vous aurez choisi la personne avec qui vous ferez le bilan, vous

établirez le planning prévisionnel. Moi je vais partir vers une autre expérience professionnelle du coup si vous le faites ici, vous ne le ferez pas avec moi. Vous avez des questions ?

- Cliente : Non. Parce que vous expliquez bien. J'aime la franchise et c'est ce que je trouve ici. Moi aujourd'hui je ne me sens plus bonne à rien et c'est important de trouver quelqu'un qui m'écoute.
- Amin : Pour faire ça, on a un outil, le Passeport de compétences. Au final, vous allez voir que vous avez à la fois des savoir-faire, des savoirs et des savoir-être. [Les larmes lui montent aux yeux, elle pleure] Et vous allez voir que vous êtes loin de n'être plus bonne à rien. Vous n'êtes pas finie. Vous n'êtes pas une victime.
- Cliente : C'est ce que je ressens. J'ai tellement donné à mon boulot. Aujourd'hui je ne peux plus rien faire.
- Amin : Si vous savez faire, je reçois des gens en fauteuil roulant. Vous avez déjà vu Nick Duquin [ ? ] [Il cherche une vidéo du type en question mais ne la trouve pas. Il lui explique la vidéo en bref, un homme avec un handicap lourd qui réalise des exploits sportifs. Puis il lui montre un powerpoint sur le bilan où sont notamment décrites les différentes phases du bilan.] Le but c'est de concilier les capacités, la volonté, les intérêts et le possible. Le possible c'est les restrictions médicales, financières, familiales...  
Amin dessine sur un post-it 3 cercles qui se rejoignent au centre. Il passe une slide sur le temps du bilan : 20% d'entretien, 20% d'évaluation et 40% d'atelier.
- Amin : D'où l'importance d'être actrice. En collectif, vous pouvez prendre la parole ou non. [Il lui imprime le PowerPoint]

Fin : 15h30

Amin me dit que la personne qu'il devait recevoir à 16h30 ne voudra pas que j'assiste à l'entretien. Au début, il dit que c'est parce que je vais finir trop tard. Puis, il me dit que c'est quelqu'un qu'il connaît en dehors. Du coup je pars à 16h.

## Annexe 4 : Guide d'entretien

### Profil et présentation de l'interlocuteur

1. Pouvez-vous me dire en quelques mots quel est votre métier ? (présentation professionnelle)
2. Pouvez-vous me restituer votre parcours ? Comment en êtes-vous venu.e au bilan de compétences ? (découverte du métier, formation, débuts dans l'activité, lieux d'exercice...)

### La pratique du bilan de compétences

3. Quels est selon-vous l'objectif de la prestation ? (différence avec d'autres prestations ?)
4. Quelles sont les approches et les outils que vous mobilisez le plus dans votre pratique du bilan
5. Comment vous-y prenez-vous pour faire ce que vous faites ?
  - Quelles sont les étapes d'un bilan ? (Objectifs ? Méthodes/outils ? Temps ?)
  - Comment évaluez-vous les compétences ? Comment les définissez-vous ?
  - Quelle place du parcours ? Comment est-il travaillé ?
  - Comment se construit le projet professionnel ? (bon/mauvais projet)
6. Pouvez-vous me raconter un bilan ?

### Rapport au public et à la prestation

9. Quelles types de personnes recevez-vous ? (caractéristiques du public : métier, niveau de qualification/formation, domaine d'activité, âge, sexe, problématique)
  - Préférence ou compétences particulières pour un public ?
10. Pourquoi fait-on un bilan de compétences ? (demande particulière, idée de projet...)
  - Quel est votre rôle vis-à-vis de cette demande ?
  - Y-a-t-il des types de projets selon les caractéristiques/parcours/situations des personnes ?
  - Qu'est-ce qui détermine le choix ou l'abandon d'un projet ? Comment travaillez-vous cela ?
12. Sur quels enjeux/points travaillez-vous le plus lors d'un bilan ? (présentation de soi, CV, formation, connaissance du secteur, connaissance/réalisation de soi...)
13. Quels sont selon vous les apports d'un bilan ?
  - Avez-vous déjà eu des surprises, bonnes ou mauvaises, lors de bilans ? Racontez.
  - Le bilan comporte-t-il une dimension thérapeutique ?

### Rapport au métier, à l'activité

14. Quelles sont vos modalités d'exercice et rémunération ? Statut d'emploi ? Temps travail ?
  - Si vous avez d'autres activités lesquelles ? Quelle part du bilan dans votre activité ? (chiffre d'affaire, temps/semaine, organisation de l'emploi du temps)
15. Combien de clients en bilan avez-vous à l'heure actuelle ? (sur un trimestre ? nombre de rdv/semaine ?)
16. De manière générale, vous considérez-vous bien informé-e pour exercer votre métier ?
  - Comment vous informez-vous sur la situation de l'emploi, des métiers et des formation ? (niveau local/national)
  - Quelles sont les info/ressources que vous utilisez le plus ? Vous en manque-t-il ?
17. Vous sentez-vous suffisamment armé pour réaliser vos prestations ?
  - Avez-vous des manques spécifiques ? Trouvez-vous des solutions propres ? Les partagez-vous ? Échange de pratiques/supervision ?
18. Êtes-vous impliqué dans des collectifs professionnels ? (associations, syndicats, groupes d'échanges...)

19. Vous sentez-vous mis.e en concurrence dans votre activité ? Si oui, par qui ?
20. Comment vous positionnez-vous vis-à-vis du marché de l'emploi ?
- Est-ce qu'il vous arrive de recueillir des offres d'emploi ?
  - Quel regard et usage des employeur.ses quant à vos prestations ?
  - Pensez-vous que ces prestations peuvent faciliter l'embauche, l'évolution professionnelle, la sécurisation des parcours ?
21. Que faudrait-il changer pour améliorer le dispositif, la structure ou votre activité ?

### **Questions sociodémographiques**

Âge, ancienneté

Statut matrimonial/parental

Profession/CSP parents/conjoint.e/enfants

Revenu du ménage et répartition de l'apport des revenus

## Annexe 5 : Présentation du questionnaire et de l'enquête par questionnaire

Afin de recueillir des données statistiques, une enquête par questionnaire en ligne a été réalisée, en 2018, par nos soins. Elle s'est heurtée à de nombreuses impasses quant à l'obtention de données descriptives sur la population étudiées. Comme pour toute enquête statistique, plusieurs éléments méthodologiques et limites sont donc à préciser avant d'en analyser les résultats. Concernant d'abord le recrutement des enquêtées, nous nous sommes d'abord confrontée à l'absence d'organisations, d'associations, d'écoles ou de listes professionnelles d'ampleur suffisante (exception faite des CIBC) permettant de diffuser le questionnaire à certaines professionnelles ciblées, comme cela est souvent d'usage dans les enquêtes portant sur des professions et groupes spécifiques (Landour, 2017 ; Le Bianic, 2005 ; Rodet, 2013 ; Salman, 2013). C'est pourquoi nous avons constitué une liste de 1059 organismes pratiquant le bilan (hors CIBC) en nous appuyant sur les listes de centres agréés produites pour chaque région administrative par les OPCA et OPACIF, qui financent au premier chef la prestation. Parmi ces 1059 organismes, nous avons pu en contacter 786<sup>413</sup>. Nous avons également transmis notre questionnaire à la fédération nationale des CIBC, comprend une soixantaine de centres<sup>414</sup>. Ainsi, le questionnaire a été transmis à la quasi-totalité des organismes concernés.

Notons enfin qu'en termes de répartition géographique des répondantes, l'enquête a permis de couvrir une large part du territoire puisque les trois quarts des départements français sont représentés parmi les répondantes (78 sur 100), ainsi qu'une partie des régions métropolitaines et ultramarines à l'exception de la Corse, la Guyane, la Martinique et Mayotte.

---

<sup>413</sup> 1059 organismes de bilan ont été identifiés *via* les listes des OPCA et OPACIF. Cependant, celles-ci référencent de manière très variable les organismes et notamment leurs coordonnées de contact. Ainsi quand certaines listes précisent numéro de téléphone, adresse postale et adresse mail, d'autres n'indiquent que l'adresse postale. Il a donc fallu parfois rechercher une par une les adresses mails de contact des organismes ou leur écrire *via* les pages contact de leurs sites internet. Pour près de 300 organismes, aucun contact électronique n'a pu être trouvé et nous avons fait le choix de ne pas les contacter par téléphone ou courrier principalement pour des raisons de coûts financiers et temporels, le travail de constitution de cette liste de 786 centres ayant déjà nécessité un travail certain.

<sup>414</sup> Nous n'avons pas pu avoir la main sur la transmission de l'enquête dont la diffusion a été négociée avec le délégué général de la fédération sans obtenir de la faire circuler nous-même. Transmis par la direction, ce questionnaire a donc pu éveiller certaines méfiances, notamment face à des questions socio-démographiques quant à l'origine sociale des parents ou au montant du revenu du ménage des praticiennes. De surcroît, nous ne savons pas si la relance demandée a été réalisée, n'ayant pas noté de mouvement soudain dans le nombre de réponses.

Tableau 26 : Répartition géographique des organismes contactés et des répondantes

N = 271

Régions	Nombre d'organismes contactés	Nombre de répondantes
Auvergne-Rhône-Alpes	50	32
Bourgogne-Franche-Comté	29	14
Bretagne	49	20
Centre-Val de Loire	22	13
Grand Est	11	31
Hauts-de-France	158	26
Île-de-France	139	23
Normandie	35	13
Nouvelle-Aquitaine	69	29
Occitanie	74	29
Pays de la Loire	47	20
Provence-Alpes-Côte d'Azur	54	11
Régions ultramarines	49	10
<b>Total</b>	<b>786</b>	<b>271</b>

Champ : ensemble des 271 répondantes au questionnaire

Source : enquête par questionnaire auprès des praticiennes du bilan de compétences, 2018

Aucune véritable prédominance géographique ne se dessine au niveau des répondantes – il en va différemment des organismes<sup>415</sup> – et nous pouvons donc penser qu'une diversité de situations et types d'ancrage territorial existe dans notre échantillon, allant d'organismes en situation de quasi-monopole local à des cas de concurrence exacerbée comme en Île-de-France ou à Paris où le nombre d'organismes s'avère particulièrement élevé eu égard à la taille du territoire, sachant que d'après les praticiennes rencontrées, la proximité géographique est l'un des critères majeurs de choix d'un organisme :

« Moi par exemple il y a des cabinets qui sont sur Levallois, mes concurrents c'est aussi ceux qui sont sur Neuilly, ceux qui sont dans le 17<sup>ème</sup> aussi... Donc moi j'avais fait le calcul, on est... parce que les gens regardent d'abord votre situation géographique hein. Généralement on est en concurrence avec une dizaine réguliers. Après c'est à la marge, moi les gens qui m'appellent... [rit] L'autre jour j'ai quelqu'un qui m'appelle de Vincennes<sup>416</sup> ou

<sup>415</sup> Les cas des Hauts-de-France et du Grand Est sont révélateurs de la variabilité du référencement des coordonnées des organismes de bilan, extrêmement complet et détaillé dans le cas des Hauts-de-France au moment de l'enquête, à la différence du Grand Est. Par ailleurs, de tels écarts du nombre d'organismes de bilan peut s'expliquer d'une part du fait de situation de domination du marché de la prestation par certains organismes dotés de plusieurs sites sur la région, permettant ainsi de couvrir à lui seule une partie du territoire. C'est le cas par exemple en Bourgogne-Franche-Comté où les CIBC sont présents sur tout le territoire et draine une part importante des flux de demandeurs de bilan. Enfin, la densité de population, la répartition des aires urbaines, la démographie locale, l'état du marché du travail ou encore les dynamiques de mobilité du territoire sont autant d'éléments qui peuvent expliquer ces variations.

<sup>416</sup> Vincennes se trouve à 13km de Levallois-Perret et se situe de l'autre côté de Paris.

encore plus loin, et qui me dit « mais oui mais je vous appelle de la part de... ». Donc je lui dis : « je veux bien qu'on se rencontre mais vous allez perdre votre temps, vous ne ferez pas le bilan avec moi. Le bilan il faut que ce soit pratique, donc c'est ou près de votre travail, ou à côté de votre domicile. Vous n'allez pas aller... Donc généralement quand vous regardez où sont vos concurrents voilà, vous êtes réellement en concurrence on va dire avec une dizaine de cabinets. Mais c'est déjà pas mal, c'est déjà pas mal...

Enquêtrice : Et qui sont plutôt des cabinets de la même dimension que vous ?

BB : Ah bah oui ! Ah oui oui. Tout seul ou 2 ou 3 personnes. La plupart hein. Vous verrez, en région parisienne, tous les centres, la plupart c'est des petits, des petits cabinets. La plupart des centres de bilan évidemment ils n'ont pas que les bilans pour vivre sinon c'est... [rit]. » (Entretien, Chantal Cousteaux, 57 ans, diplômée d'Institut d'études politiques option histoire, praticienne indépendante, 22 mars 2016)

Si nous n'avons pas pu nous assurer de la manière dont le questionnaire était ensuite relayé (ou non) par les établissements auprès des praticiennes, au total, 271 questionnaires nous ont été retournés complets, dont 36 *via* la fédération nationale des CIBC. Il est difficile d'évaluer le taux de réponse à cette enquête dans la mesure où le nombre exact de praticiennes du bilan de compétences exerçant dans les établissements ayant servi à diffuser notre enquête n'est pas connu. Ainsi, la fédération des CIBC indique sur son site compter quelques 700 « collaborateurs », mais il n'est pas précisé s'il s'agit uniquement des praticiennes du bilan ou de l'ensemble de leurs salarié.es, incluant celles et ceux relevant d'activités de direction, d'administration ou de commercialisation. Toutefois, il est certain que toutes les praticiennes en bilan de compétences exerçant en France en 2018 n'ont pas répondu à notre enquête, ce qui pose la question de la représentativité de notre échantillon et notamment d'une potentielle surreprésentation des praticiennes indépendantes puisque celles-ci étaient davantage susceptibles de recevoir directement notre mail contenant le lien vers le questionnaire, à la différence d'organismes de plus grande taille.



# Enquête sur les parcours et pratiques des praticiens en bilan de compétences

Ce questionnaire porte sur le lien entre le parcours et la pratique des praticiens du bilan de compétences. Il s'agit de saisir les caractéristiques du métier, de celles et ceux qui l'exercent et de la prestation, dans leur diversité. Il complète une enquête par entretien et observation de pratiques de bilan et ce dans le cadre d'une thèse de sociologie du travail réalisée au CNAM.

Nous vous demandons de répondre, en toute franchise, à toutes les questions en lisant attentivement les instructions. Votre sincérité est précieuse. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais seulement des réponses personnelles.

L'exhaustivité est une condition essentielle pour la validité de notre recherche, nous vous demanderons donc de prendre soin à répondre à toutes les questions émises.

La durée moyenne du questionnaire est de 20 minutes. Vous aurez sans doute besoin de votre CV pour remplir certaines sections.

Les renseignements que vous nous donnerez resteront confidentiels. La base de données qui sera constituée ne contiendra aucune information permettant de vous identifier. De plus, les données seront analysées de manière groupée seulement.

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques. Il s'agit également d'une occasion de mieux vous connaître et de réfléchir à vos expériences et conceptions de votre activité. Votre participation à la recherche n'implique pas d'inconvénient ou de risque prévisible, outre le fait de consacrer du temps à la recherche.

Pour plus de renseignements ou si vous souhaitez un retour sur les résultats de l'étude, vous pourrez me contacter via l'adresse [aurelie.gonnet@lecnam.net](mailto:aurelie.gonnet@lecnam.net)

**\*Obligatoire**

Profil  
sociologique  
des  
praticiens du  
bilan de  
compétences

Cette première rubrique comprend un ensemble de questions dites socio-démographiques dont l'objectif est notamment de dresser un portrait sociologique des praticiens du bilan de compétences. Typiques de la méthode d'enquête par questionnaire qui nécessite d'avoir un certain nombre d'éléments factuels sur la situation socio-économique des répondants, il s'agit également d'essayer de saisir la composition sociale de ce groupe professionnel et ses liens éventuels avec les pratiques et représentations sociales.

1. Nationalité \*

---

2. Sexe \*

*Plusieurs réponses possibles.*

Masculin

Féminin

3. Quel âge avez-vous ? \*

---

4. Département du lieu de travail \*

---

5. Êtes-vous en couple ? \*

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

6. Vivez-vous avec votre conjoint.e ?

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

7. Êtes-vous propriétaire de votre logement ?

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

8. Si vous avez un.e conjoint.e, quelle est sa catégorie socio-professionnelle ?

*Une seule réponse possible.*

Agriculteur

Artisans, commerçants, chef d'entreprise

Cadres et professions intellectuelles supérieures

Professions intermédiaires

Employés

Ouvriers

Inactifs

9. Quel est le montant du revenu mensuel de votre ménage en moyenne ? \*

---

10. Combien avez-vous d'enfants ?

*Une seule réponse possible.*

Aucun

1

2

3

4 ou +

11. Quelle est la catégorie socio-professionnelle de votre père ?

Dernière profession exercée avant la retraite

*Une seule réponse possible.*

- Agriculteurs
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Inactifs

12. Quelle est la catégorie socio-professionnelle de votre mère ?

Dernière profession exercée avant la retraite

*Une seule réponse possible.*

- Agriculteurs
- Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
- Cadres et professions intellectuelles supérieures
- Professions intermédiaires
- Employés
- Ouvriers
- Inactifs

Parcours et situation  
professionnelle

Vous aurez éventuellement besoin de votre CV pour remplir cette section

13. Parcours d'études et de formation \*

Indiquez les diplômes obtenus et les formations complémentaires réalisées, ainsi que les organismes dispensateurs et les dates d'obtention. Possibilité de copier/coller votre CV.

---

---

---

14. Pensez-vous qu'une formation à la pratique du bilan soit nécessaire pour l'exercer ?

Si oui, précisez quelle type de formation.

---

---

---

---

15. Avez-vous exercé un ou plusieurs autre.s métier.s que le bilan de compétences ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

16. Si vous avez exercé un ou plusieurs métiers avant, pouvez-vous préciser ?

Indiquez le poste et les dates correspondantes. Possibilité de copier/coller votre CV

---

---

---

---

---

17. Depuis combien d'années faites-vous du bilan de compétences ? \*

---

18. Comment vous présentez-vous professionnellement pour cette activité ? \*

Intitulé de votre métier tel qu'il se trouve par exemple sur votre carte de visite

---

19. Dans combien de structures de bilan exercez-vous simultanément ? \*

*Une seule réponse possible.*

Une seule

2

3

4 et plus

20. Dans combien d'autres structures de bilan avez-vous exercé auparavant ?

*Une seule réponse possible.*

Aucune

1

2

3

4

5

6

7 et plus.

21. Si vous exercez une autre activité simultanément, laquelle ou lesquelles ?

---

22. Le bilan de compétences est-il votre principale activité ? \*

Une seule réponse possible par ligne.

	C'est la seule	C'est la plus importante	Il n'en est qu'une parmi d'autres	Il est mineur	Ne sais pas
En termes de temps de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En termes de revenus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Au niveau de votre parcours professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En termes d'identité professionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En termes de reconnaissance professionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. En tant que praticien de bilan, appartenez-vous à une structure ? \*

Centre, cabinet ou toute autre dénomination

Une seule réponse possible.

- Oui  
 Non

24. Depuis quelle année êtes-vous dans cette structure ? \*

\_\_\_\_\_

25. Quelle est la forme juridique de cette structure (ou de la principale si vous en avez plusieurs) ?

\_\_\_\_\_

26. Combien de salariés compte cette structure ? (Ou la principale si vous en avez plusieurs) \*

Une seule réponse possible.

- Moins de 5  
 Entre 5 et 10  
 Entre 10 et 25  
 Entre 25 et 50  
 Entre 50 et 100  
 Plus de 100

27. Et combien de praticiens bilan de compétences ?

Si possible, en équivalent temps plein.

\_\_\_\_\_

28. Au sein de cette structure, le bilan de compétences est-il : \*

En terme de chiffres d'affaire

*Une seule réponse possible.*

- La seule activité
- L'une des principales activités
- Une activité parmi d'autres
- Une activité mineure

29. Cette structure a-t-elle recours à des prestataires extérieurs pour les prestations de bilan ?

Exemple : auto-entrepreneurs, "free-lance", indépendants...

*Une seule réponse possible.*

- En permanence
- Souvent
- Rarement
- Jamais

30. Quel est votre statut d'activité pour le bilan ? \*

Si vous avez une structure principale, indiquez votre statut dans cette structure.

*Plusieurs réponses possibles.*

- Salarié en CDI
- Salarié en CDD
- Vacataire
- Auto-entrepreneur
- Indépendant
- En portage salarial
- Fonctionnaire
- A temps plein
- A temps partiel

Autre :  \_\_\_\_\_

31. Quel est votre salaire net annuel ? \*

En cas de pluriactivité, indiquez 1. le salaire net annuel toutes activités confondues, 2. pour le bilan uniquement.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

32. Quel est votre temps de travail hebdomadaire en moyenne ? \*

En cas de pluriactivité, indiquez 1. le temps de travail hebdomadaire toutes activités confondues, 2. pour le bilan uniquement.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

33. Combien avez-vous fait approximativement de bilans de compétences en 2017 ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Moins de 10
- Entre 10 et 30
- Entre 30 et 50
- Plus de 50

34. Ce chiffre est-il relativement stable sur les 5 dernières années ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

35. Si non, est-il :

*Une seule réponse possible.*

- En augmentation
- En diminution
- Fluctuant

36. Combien avez-vous de séances de bilan hebdomadaire en moyenne ? \*

*Pour l'année en cours*

\_\_\_\_\_

37. Combien de temps dure une séance en moyenne ? \*

\_\_\_\_\_

38. Vos séances de bilan sont elles régulièrement ? \*

*Plusieurs réponses possibles*

*Plusieurs réponses possibles.*

- En journée
- En soirée (après 18h)
- Le weekend

39. Vous arrive-t-il de travailler chez vous pour votre activité de bilan ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui, chaque semaine.
- Oui, plusieurs fois par mois.
- Oui, mais exceptionnellement.
- Non.

40. Recevez-vous des personnes en bilan chez vous ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui, uniquement.
- Oui, principalement
- Oui, exceptionnellement
- Non

41. Sur combien de lieux de travail ou de sites recevez-vous des personnes en bilan ?

*Une seule réponse possible.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 et plus

42. Sur quelle(s) prestation(s) intervenez-vous ?

Classez les activités en fonction du temps consacré, 1 étant la celle à laquelle vous consacrez le plus de temps. 6 maximum. Ne pas classer celles que vous ne faites pas.

*Plusieurs réponses possibles.*

	1	2	3	4	5	6
Bilan de compétences (loi de 1991)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilan orientation jeunes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilan professionnel/de carrière (hors loi de 1991)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reclassement/outplacement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseil en évolution professionnel (CEP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coaching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseil en organisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseil en ressources humaines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prévention des risques psychosociaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilan handicap (PSOP...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseil en recrutement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VAE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Si vous réalisez régulièrement d'autres prestations que celles citées indiquez lesquelles

\_\_\_\_\_



La pratique du bilan

44. Pour vous, quels sont les objectifs d'un bilan de compétences ? \*

---

---

---

---

---

45. Quels supports utilisez-vous le plus souvent lors de la phase dite d'investigation ? \*

Cochez ceux que vous utilisez régulièrement.

*Plusieurs réponses possibles.*

- Portefeuille de compétences  
 CV  
 Récit de vie  
 Courbe de vie  
 Génogramme ou autres outils explorant la généalogie  
 Fiche de poste  
 Graphologie  
 Photo-langage

Autre :  \_\_\_\_\_

46. Quels supports de travail utilisez-vous le plus souvent lors de la phase de documentation du projet ? \*

Cochez ceux que vous utilisez régulièrement.

*Plusieurs réponses possibles.*

- Fiche métier ONISEP  
 Fiche métier CIDJ  
 Fiche métier APEC  
 Code ROME  
 Enquête BMO  
 Presse locale  
 Petites annonces en ligne

Autre :  \_\_\_\_\_

47. Vous arrive t-il de vous documenter sur les métiers ou les formations sur votre temps libre ?

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

48. Faites-vous faire des enquêtes métiers aux personnes que vous accompagnez en bilan ? \*

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

49. Si vous n'avez pas recours aux enquêtes métiers, mais avez d'autres méthodes et outils de test du projet, lesquels ?

\_\_\_\_\_

50. Si vous avez recours aux enquêtes métier, quelle forme prennent-elles le plus souvent ?

*Une seule réponse possible.*

- Appel à un ou des professionnels, recruteurs ou formateurs du métier envisagé
- Questionnaire passé auprès de professionnels, recruteurs ou formateurs du métier envisagé
- Rencontre de professionnels, recruteurs ou formateurs du métier envisagé
- Stage d'observation du métier envisagé
- Autre : \_\_\_\_\_

51. Vous arrive-t-il de contacter et de prendre vous-même des renseignements auprès de professionnels, de recruteurs ou d'organismes de formation du métier envisagé ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Souvent
- Rarement
- Jamais

52. Quels tests et questionnaires utilisez-vous régulièrement ? \*

Plusieurs réponses possibles

*Plusieurs réponses possibles.*

- PerformanSe
- Transférance
- Golden
- IRMR
- Motiva Individual
- QVP
- BV8/16
- GAT
- SOSIE
- NV3/5/7
- Questionnaires conçus par vous
- Questionnaires conçus par votre organisme
- Aucun

Autre :  \_\_\_\_\_

53. Si vous utilisez d'autres types d'outils en bilan, lesquels ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

54. Les outils, tests et questionnaires que vous utilisez sont ?

Cochez

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Tous	La plupart	Quelques-uns	Aucun
Imposés par votre structure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fournis par votre structure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Issus d'autres structures, prestations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conçus ou modifiés par vous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Similaires d'un bilan à un autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortement fluctuants selon le bilan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55. Y a-t-il des outils que vous êtes le seul à utiliser parmi les praticiens de bilan avec qui vous travaillez ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non  
 Ne sais pas

56. En bilan, travaillez-vous sur ? \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Systématiquement	Souvent	Rarement	Jamais
Le CV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lettre de motivation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La recherche d'emploi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'entretien de recrutement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'entretien professionnel (loi 2014)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La confiance en soi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La présentation de soi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La généalogie professionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'argumentation de son projet professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enquête métier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le montage de demandes d'aides sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'ingénierie financière du projet professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le deuil du métier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'adaptation du poste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La conciliation vie professionnelle et vie personnelle et familiale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La résolution de conflit au travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. Globalement, vous sentez-vous suffisamment outillé et documenté pour réaliser votre activité bilan ? \*

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

58. Si non, que vous manque t-il ?

---



---



---



---

59. Combien de temps consacrez-vous à l'entretien individuel en moyenne au cours d'un bilan ? \*

---

60. Réalisez-vous des phases de bilan en collectif ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non
- 

61. Si oui, lesquelles ?

---

Public du bilan

62. Le public que vous recevez en bilan est-il plutôt composé de : \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- Femmes  
 Hommes  
 Moins de 35 ans  
 Entre 35 et 45 ans  
 Entre 45 et 55 ans  
 Plus de 55 ans  
 Actifs en emploi  
 Actifs sans emploi  
 Salariés du public  
 Salariés du privé  
 Indépendants  
 En CDI/fonctionnaire  
 En contrat atypique (CDD, emploi aidé...)  
 Sans diplôme  
 Niveau BP/CAP/BEP  
 Niveau bac  
 Niveau licence  
 Niveau Master  
 Agriculteurs  
 Artisans, commerçants, chef d'entreprises  
 Cadres et professions intellectuelles supérieures  
 Professions intermédiaires  
 Employés  
 Ouvriers

63. Quels sont les secteurs d'emploi dominants du public que vous recevez ?

---

64. Les personnes que vous accompagnez en bilan sont elles : \*

*Une seule réponse possible par ligne.*

	Souvent	Rarement	Jamais
En situation d'épuisement professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En arrêt de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menacées par un licenciement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En situation de conflit avec leur hiérarchie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En situation de conflit avec leurs collègues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dotées de problématiques de santé reconnues ou non	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dotées de contraintes sociales (logement, revenu...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dotées de contraintes personnelles ou familiales (enfants ou parents à charge, divorce, décès...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insatisfaites de leurs conditions de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insatisfaites de leur environnement de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Désireuses de changer de métier (reconversion)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

65. Quels sont les freins à la réalisation d'un projet que vous êtes les plus régulièrement amené à travailler en bilan ?

---



---



---

66. Les projets déterminés à l'issue d'un bilan sont-ils \*

Une seule réponse possible par ligne.

	Souvent	De temps en temps	Rarement	Jamais
Création d'activité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mobilité externe sur le même type de poste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mobilité externe sur un poste différent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mobilité interne sur le même type de poste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mobilité interne sur un poste différent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maintien au même poste dans la même entreprise/structure	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconversion complète	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transfert de compétences vers un métier proche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

67. Les plans d'action incluent-ils \*

Une seule réponse possible par ligne.

	Souvent	Rarement	Jamais
Création d'une activité rémunérée complémentaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Développement d'une activité non-rémunérée "à côté"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formation longue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formation courte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Remise à niveau ou réactualisation des compétences	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VAE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

68. Si les plans d'actions déterminés à l'issue des bilans que vous menez incluent régulièrement d'autres types de mesures, lesquelles ?

\_\_\_\_\_

69. Quels sont pour vous les éléments importants dans le choix d'un projet professionnel ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Rapport au métier

70. Généralement, lorsque vous avez une difficulté dans un bilan : \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- Vous la gérez seul  
 Vous consultez un collègue  
 Vous consultez votre supérieur

Autre :  \_\_\_\_\_

71. Avez-vous des séances d'échanges de pratiques ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

72. Si non, vous n'en avez pas, souhaiteriez-vous en avoir ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui  
 Non

73. Si vous n'en avez pas, est-ce pour une raison précise ?

\_\_\_\_\_



74. Si vous avez des séances d'échanges de pratiques, est-ce :

*Plusieurs réponses possibles.*

- Mensuellement
- Tous les trimestres
- Une à deux fois par an
- En interne de votre structure
- En externe de votre structure
- Avec des intervenants externes
- Avec des intervenants internes
- De manière informelle
- De manière instituée
- Sur la base du volontariat
- Obligatoire
- En nombre suffisant
- En nombre insuffisant

75. Avez-vous recours à une supervision de pratiques ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

76. Si non, y a-t-il une raison particulière ?

---

77. Si non, souhaiteriez-vous y avoir recours ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

78. Si vous avez recours à une supervision de pratiques, est-ce :

*Plusieurs réponses possibles.*

- Mensuellement
- Tous les trimestres
- Une à deux fois par an
- En interne de votre structure
- En externe de votre structure
- Avec des intervenants externes
- Avec des intervenants internes
- De manière informelle
- De manière instituée
- Sur la base du volontariat
- Obligatoire
- En nombre suffisant
- En nombre insuffisant

79. Avez-vous des réunions d'équipe ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Chaque mois
- Une à deux fois par trimestre
- Une à deux fois par an
- Jamais

80. Prenez-vous des stagiaires ?

*Une seule réponse possible.*

- Souvent
- De temps en temps
- Rarement
- Jamais

81. Adhérez-vous à une association, une fédération ou un réseau professionnel ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

82. Si oui, le(s)quel(s) ?

---

83. Si non, est-ce pour une raison particulière ?

---

84. Êtes-vous syndiqué ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

85. Quels sont vos principaux centres d'intérêt en dehors du travail ?

---

86. Êtes-vous actuellement impliqué dans une démarche structurée de travail sur vous-même ?

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non
- Ne souhaitez pas répondre

87. Si oui, de quel type ?

---

88. Si vous avez déjà eu recours à l'une ou plusieurs de ces méthodes thérapeutiques, la ou lesquelles ?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Psychanalyse
- Psychothérapie
- PNL
- Hypnose
- Coaching
- Art thérapie
- Thérapie familiale/conjugale
- Développement personnel
- Réflexologie
- Sophrologie

Autre :  \_\_\_\_\_

89. Avez-vous déjà fait vous-même un bilan de compétences ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

90. Si oui, en quelle année ?

---

91. Envisagez-vous de continuer le bilan jusqu'à votre retraite ? \*

*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

92. Si non, pourquoi ?

---

---

---

---

93. Pensez-vous que le bilan de compétences soit un métier à part entière ?

---

---

---

---

---

94. Si non, pourquoi ?

---

---

---

---

---

95. Pensez-vous que les évolutions actuelles (CEP, bilan modulaire, CPF...) vont dans le bon sens ?

*Une seule réponse possible.*

Oui

Non

96. Pourquoi ?

---

---

---

---

---

97. Souhaitez-vous rajouter quelque chose ?

---

---

---

---

---

**Merci !**

## Annexe 6 : Construction de l'analyse factorielle multiple « Espace socio-professionnel des praticiennes du bilan de compétences »

### Choix des variables actives et supplémentaires de l'ACM

Tableau 27 : Variables actives et modalités de l'ACM "Espace socio-professionnel des praticiennes du bilan de compétences"

Variables	Nombre de modalités	Description des modalités
<b>Caractéristiques de la structure employeuse (principale quand il y en a plusieurs)</b>		
CIBC	2	Exerce dans un centre interinstitutionnel de bilan de compétences (CIBC) ou non (Non-CIBC)
Statut juridique de la structure	3	Structure publique ou associative (Pub&Asso) ; Structure privée de type SARL, SARL SCOP, SCOP SA ou SAS (EntPrivée) ; Micro-entreprise, auto-entreprise ou exercice indépendant et libéral (Indep&Lib)
Taille de la structure	3	Structure ayant moins de 5 salariés (SalStruc<5) ; entre 5 et 25 salariés (SalStruc_5-25) ; plus de 25 salariés (SalStruc>25)
Poids du bilan de compétences dans la structure	2	Le bilan de compétences est la seule ou la principale activité de la structure (Struc_BC Princ) ; il est une activité secondaire ou mineure (Struc BC Second)
<b>Pratique professionnelle du bilan de compétences</b>		
Poids du bilan dans l'activité du praticien	2	Le bilan de compétences est la seule ou la principale activité du praticien en temps consacré (BC_TpsPrincipal) ; il est une activité secondaire ou mineure (BC_TpsSecond)
Nombre de séances de bilan hebdomadaires	2	A en moyenne moins de 5 séances de bilan par semaine (BCHebdo<5-) ; plus de 5 (BCHebdo 5+)
Statut d'activité	3	Exerce le bilan avec un statut de salarié en CDI (CDI) ou en CDD (CDD) ; indépendant (indép)
Nombre de structures d'exercice	2	Exerce le bilan dans une seule structure (1Struc) ou dans plusieurs (PlsStruc)
<b>Origines professionnelles : métiers exercés avant le bilan</b>		
Ancien formateur	2	A exercé comme formateur avant de faire du bilan de compétences (Anc_Formateur) ou non (PasAnc_Formateur)
Ancien psychologue ou psychothérapeute	2	A exercé comme psychologue ou psychothérapeute avant de faire du bilan de compétences (Anc_Psy) ou non (PasAnc Psy)
Ancien consultant, assistant ou responsable RH	2	A exercé dans les ressources humaines et le recrutement, comme consultant, assistant ou responsable RH avant de faire du bilan de compétences (Anc RH) ou non (PasAnc RH)
Ancien conseiller professionnel	2	A exercé comme conseiller professionnel (conseiller emploi, orientation, insertion professionnel) avant de faire du bilan de compétences (Anc_ConsPro) ou non (PasAnc ConsPro)
<b>Ressources et points d'appui dans la pratique du bilan de compétences</b>		

Diplôme de psychologie	2	Est diplômé de psychologie (DipPsy) ou non (Pas DipPsy)
Maitrise et utilisation de tests et questionnaires d'investigation professionnelle	2	Utilise régulièrement peu de tests et questionnaires d'investigation professionnelle (Test&Quest_Peu) ; en utilise régulièrement plusieurs (Test&Quest Régu)

Tableau 28 : Variables supplémentaires et modalités de l'ACM "Espace socio-professionnel des praticiennes du bilan de compétences"

Variables	Nombre de modalités	Description des modalités
<b>Variables sociodémographiques</b>		
Sexe	2	Homme ; Femme
Age	4	30 ans ou moins (30ans-) ; entre 31 et 40 ans (31-40ans) ; entre 41 et 50 ans (41-50ans) ; plus de 50 ans (51ans+)
<b>Formation initiale et continue</b>		
Niveau de formation initiale	3	Bac+2 ou moins (Bac+2) ; Bac+3 ou 4 ; Bac+5 ou 8
Domaine de formation initiale	5	Psychologie (Init_Psycho) ; gestion et management (Init_Gestion&mngt) ; sciences de l'éducation et insertion (Init_ScienceEduc) ; droit, économie ou communication (Init_DroitEcoCom) ; autres dont SHS hors psychologie et sciences de l'éducation, sciences physiques, de l'ingénieur et de la santé (Init_Autre)
Domaine de formation continue	5	Formations diplômantes ou certifiantes validées en reprise d'étude soit au moins 5 ans après le dernier diplôme de formation initiale. Accompagnement professionnel dont VAE, bilan, coaching et handicap/RPS (RepEt_AcceptPro) ; psychologie universitaire (RepEt_Psycho) ; psychologie non universitaire <sup>417</sup> (RepEt_Psycho_NU) gestion RH et management (RepEt_Gestion&mngt) ; autres (RepEt_Autre)
<b>Rapport à la pratique professionnelle du bilan de compétences</b>		
Âge auquel débute la pratique du bilan	3	A commencé le bilan avant 30 ans (Debut_-30ans) ; entre 30 et 39 ans (Debut_30-39ans) ; à 40 ans ou plus (Début_+40ans)
Ancienneté dans la pratique	3	Moins de 5 ans d'ancienneté dans la pratique du bilan de compétences (Ex<5ans) ; plus de 5 ans (Ex>5ans)
Le bilan comme métier	2	Considère le bilan comme un métier à part entière (BC_Met) ; ne considère pas le bilan comme un métier à part entière (BC_PasMet)
Intitulé professionnelle	3	Se présente comme psychologue (Id_Psychologue), comme conseiller (Id_Conseiller), comme consultant (Id_Consultant) ou sous d'autres intitulés professionnels (Id_Autre)

<sup>417</sup> Il s'agit là essentiellement de formations certifiantes à des méthodes psychologiques relatives aux thérapies brèves comme l'hypnose Ericksonienne, la programmation neuro-linguistique, mais aussi l'analyse transactionnelle ou l'approche systémique Palo Alto.

<b>Salaire</b>	3	Salaire inférieur à la médiane des salaires en France en 2018 (<médiane) ; compris de le 3 <sup>e</sup> quartile (3 <sup>e</sup> quartile) ; ou dans le 4 <sup>e</sup> quartile (4 <sup>e</sup> quartile)
<b>Recours à des méthodes de connaissance et de travail sur soi</b>		
A fait un bilan	2	A fait un bilan (A_fait_BC) ; n'en a pas fait (Pas_fait_BC)
Recours à une supervision des pratiques	2	A recours à une supervision de sa pratique (A_Superv) ou non (Pas_Superv)
Travail sur soi de type psychothérapie ou une psychanalyse	2	A recours ou a eu recours à une démarche structurée de travail sur soi de type psychothérapie ou psychanalyse (Psycho/a) ou non (Pas_Psycho/a)
Travail sur soi du type développement personnel ou thérapies brèves	2	A recours ou a eu recours à une démarche structurée de travail sur soi de type développement personnel ou thérapie brève (ThB&DvptPerso) ou non (Pas_ThB&DvptPerso)
<b>Modalités d'organisation concrète de l'activité</b>		
Réalise des séances de bilan collectives	2	Réalise certaines phases du bilan réunissent plusieurs clients (PhaseColl) ; ne fait jamais de séances collectives (Pas_PhaseColl)
Réalise des séances de bilan les soirs et weekend	2	Réalise régulièrement des séances de bilan les soirs et weekend à la demande des clients (BCSoir&Wk) ou non (Pas_BCSoir&wk)
<b>Catégorie socioprofessionnelle du public reçu en bilan de compétences</b>	3	Catégorie socioprofessionnelle majoritairement inférieure et moyenne (Pub_Cat_Inf&My) ; moyenne et supérieure (Pub_Cat_My&Sup) ; ou à tout type de catégorie socioprofessionnelle (Pub_Cat_Toutes)

Concernant les non-réponses : nous avons fait le choix d'imputer les réponses par les modalités proches à l'aide d'une fonction prévue par l'outil FactoShiny utilisé avec R Studio, sachant que ces non-réponses correspondaient tout au plus à moins de 5% des réponses et ne concernaient que 5 des 35 variables retenues. Nous avons par ailleurs fait le choix de ne retenir que des variables qui contenaient très peu de non réponses et qui n'avaient pas fait l'objet de post-traitements trop nombreux. Ainsi, les variables relatives aux objectifs du bilan de compétences n'ont pas été retenues car elles avaient été construites à partir de réponses libres à la longueur extrêmement variable et qui ont été décomposées en 30 « sous-objectifs » eux-mêmes regroupés ensuite en 7 objectifs synthétiques.

### **Construction du graphe factoriel : choix et déterminants des axes**

Le Tableau 29 présente les valeurs propres et les taux d'inertie modifiés des six premières dimensions de l'ACM. Ces taux ont été calculés sur la base des informations délivrées par le programme Factoshiny utilisé sous R Studio, et en appliquant la correction de Benzecri qui permet d'éliminer les doublons et répétitions dans le calcul de la contribution des variables et modalités aux différents axes.

Tableau 29 : Taux d'inertie de chaque dimension de l'ACM, corrigée selon la méthode Benzecri

Dimensions de l'ACM	Valeurs propres	Taux d'inertie modifiés
Dimension 1	0,19	68,45%
Dimension 2	0,14	22,89%
Dimension 3	0,10	3,87%
Dimension 4	0,10	3,87%
Dimension 5	0,08	0,36%
Dimension 6	0,08	0,36%

Le taux d'inertie moyen pour ces 6 dimensions est de 16, 67%. Les deux premières dimensions dépassent ce taux, c'est pourquoi c'est celles que nous retiendrons dans la construction des axes de l'ACM.

Afin de comprendre quelles modalités ont permis la construction des axes, il est intéressant de se concentrer principalement sur celles dont la contribution dépasse la contribution moyenne des modalités, soit, pour 33 modalités, 3%<sup>418</sup>.

---

<sup>418</sup> 100 divisé par 33 modalités. C'est ce que recommande notamment Frédéric Lebaron (2006).

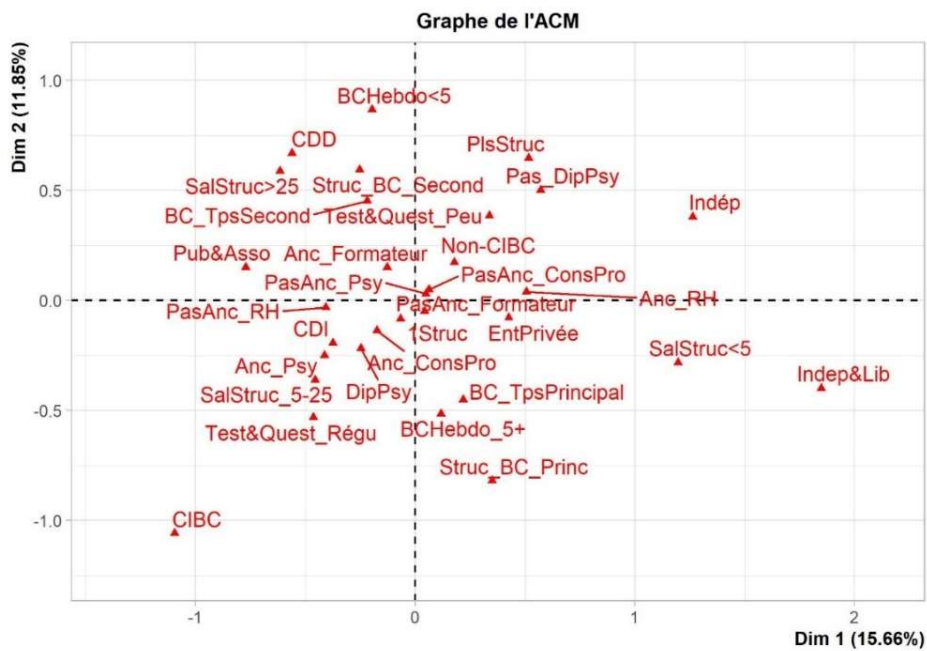


Tableau 30 : Modalités contribuant le plus à la construction des deux axes de l'ACM, rangés par ordre décroissant de contribution et selon leur signe sur les axes

Axe horizontal (dimension 1) XX modalités de contribution > 3% (contributions relatives en %)			Axe vertical (dimension 2) XX modalités de contribution > 3% (contributions relatives en %)		
Modalités	Coordonnées négatives	Coordonnées positives	Modalités	Coordonnées négatives	Coordonnées positives
CIBC	6,3%		Struc_BC_Princ	14,0%	
SalStruc>25	5,0%		BCHebdo_5+	8,3%	
Test&Quest_Recours	4,3%		CIBC	7,8%	
CDI	3,6%		Test&Quest_Régu	5,9%	
PasAnc_RH	3,4%		BC_TpsPrincipal	5,0%	
SalStruc<5		16,7%	BCHebdo<5		13,9%
Indép		14,1%	Struc_BC_Second		10,1%
Pub&Asso		9,8%	SalStruc>25		6,1%
Indep&Lib		9,0%	BC_TpsSecond		5,1%
Anc_RH		4,3%	Test&Quest_Peu		4,3%
Pas_DipPsy		3,7%	Pas_DipPSY		3,8%
EntPrivée		3,3%			

### Graphes factoriels des variables actives et supplémentaires

Figure 14 : Graphe des modalités actives (sortie sous R Studio)





## Annexe 7 : Tableaux de synthèse des données portant sur le bilan de compétences fournies par les « jaunes » budgétaires pour la période 1997-2018

Annexes aux projets des lois de finances annuels, les « jaunes » budgétaires proposent une vision consolidée de l'information financière de certaines politiques publiques, dont celles concernant la politique de formation professionnelle. Ils recensent des données décrivant nombre de ces politiques. Ces documents fournissent un certain nombre d'indicateurs sur le dispositif de bilan de compétences relatives au nombre de prestations réalisées, au public concerné et aux financements dédiés. Seule source d'information stabilisée permettant de décrire à un niveau global l'activité « bilan de compétences », nous avons pris le parti de compiler l'ensemble des données fournies par les « jaunes » disponibles, allant de 1997 à 2018. Ces données, couvrant vingt des presque trente années d'existence du dispositif, sont présentées dans dix tableaux synthétiques, incluant également des données sur des dispositifs comparables et relevant des mêmes systèmes de financement soit notamment la validation des acquis de l'expérience (VAE), les formations hors temps de travail et les données globales pour certains modes de financement, ce qui permet de mettre en perspective les informations relatives au bilan (public, taux d'acceptation des demandes, budgets).

Cependant, comme le révèle le nombre des informations non-connues (indiquées « nc » dans les tableaux), la plupart des indicateurs présentés dans certains jaunes ne le sont pas dans d'autres ne permettant pas véritablement de mener une analyse globale de l'évolution du dispositif sur la période. Cependant, parce qu'ils fournissent tout de même des données de cadrage sur le dispositif, nous avons pris le parti de n'omettre aucune des informations relatives au bilan de compétences.

Ce choix relève aussi de la volonté d'attester des difficultés rencontrées pour documenter statistiquement l'ampleur du dispositif et ses caractéristiques globales.

En outre, ces tableaux sont également révélateurs de la multiplicité des modalités de financement du bilan, tout en dessinant des voies privilégiées (le congé individuel de formation) mais aussi des tendances fortes en termes d'accès à la prestation (taux d'acceptation, réalisation hors temps de travail), de public (sexe, catégorie socioprofessionnelle, âge, niveau de formation) et d'inégalités liées à la taille des entreprises. Elles donnent également un aperçu de

l'évolution du coût de la prestation, comme du public-cible (demandeur.ses d'emploi, salarié.es, agent.es de la fonction publique hospitalière).

Ces tableaux constitués sur la base des « jaunes » budgétaires, présentent donc les seules statistiques d'ampleur sur le dispositif à notre connaissance.

Tableau 31 : Données globales pour le bilan de compétences

Données globales BDC - Prestation								
Année de publication	Nombre total de Bilan de compétences (BDC) estimé	dont Nombre de BDC pour les CIBC	dont nb de BDC par organisme de FC	Chiffres d'affaire global des organismes de BDC (en millions)	Chiffre d'affaire moyen par prestataire (en milliers)	Coût moyen par BDC	Nombre d'heures total	Durée moyenne d'un BDC (en heure)
1997	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1998	76 000	nc	nc	280 F	350 F	nc	1 350 000	19
1999	75 000	nc	nc	295 F	355 F	nc	1 323 000	18
2000	71 000	nc	nc	44 €	54 €	nc	1 273 000	18
2001	65 000	nc	nc	44	55	700	1 125 000	18
2002	112 000	nc	nc	85	85	760	2 112 000	19
2003	150 900	nc	nc	nc	nc	762	nc	20
2004	153 129	nc	nc	nc	nc	777	nc	20
2005	152 483	nc	nc	nc	nc	762	nc	20
2006	114 585	nc	nc	nc	nc	790	nc	20
2007	194 000	63 000	102 600	nc	nc	nc	nc	23
2008	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2009	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2010	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2011	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2012	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2013	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2014	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2015	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2016	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2017	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2018	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc

Source : Jaunes budgétaires – annexes « formation professionnelle » aux projets de loi de finances

Tableau 32 : Caractéristiques globales du public du bilan de compétences

Année de publication	Données globales BDC - Caractéristiques du public																			
	Sexe (en %)		Âge (en %)			Niveau de formation (en %)						CSP (en %)					Statut d'emploi (en %)			
	Femmes	Hommes	<25 ans	25-44 ans	>50 ans	VI	V	IV	III	II	I	Ouvrier, manoeuvres et ouvriers spécialisés	Ouvriers qualifiés	Employés non qualifiés	Employés qualifiés	Agents de maîtrise, techniciens et cadres	En emploi	Demandeur d'emploi + hors dispositif	dont primo-demandeur d'emploi	dont actifs occupés
1997	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1998	56	44	nc	88,05	nc	15	35	22	28		nc	nc	nc	nc	nc	24	76	29	nc	
1999	57	43	nc	88,41	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	27	73	31	27	
2000	60	40	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	32	68	31	nc	
2001	59	41	nc	nc	nc	14	30	23	18	16	nc	nc	nc	nc	nc	33	67	nc	nc	
2002	60	40	nc	nc	nc	10	29	25	20	17	nc	nc	nc	nc	nc	22	78	nc	nc	
2003	60	40	8	nc	10	9,3	29,5	23,2	18,7	19,4	4,7	5,3	18,3	41,1	30,4	nc	nc	nc	nc	
2004	60	40	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2005	60	40	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2006	60,9	39,1	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2007	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2008	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2009	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2010	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2011	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2012	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2013	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2014	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2015	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2016	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2017	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
2018	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	

Source : Jaunes budgétaires – annexes « formation professionnelle » aux projets de loi de finances

Tableau 33 : Chiffre d'affaires de la prestation bilan de compétences selon le financeur

<b>Répartition chiffres d'affaires prestation BDC selon le financeur (en millions d'€)</b>						
Année de publication	BDC au titre du plan de formation	Congé bilan de compétences	BDC autofinancés	BDC Demandeurs d'emploi		
				Total BDC Demandeurs d'emploi	dont Conventions Etat	dont BCA (bilan de compétences approfondi)
1997	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1998	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1999	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2000	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2001	8,5	19,1	0,4	27,8	12,7	nc
2002	8,1	19,4	0,3	57,5	0	49,6
2003	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2004	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2005	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2006	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2007	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2008	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2009	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2010	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2011	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2012	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2013	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2014	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2015	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2016	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2017	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2018	nc	nc	nc	nc	nc	nc

Source : Jaunes budgétaires – annexes « formation professionnelle » aux projets de loi de finances

Tableau 34 : Synthèse des données de l'activité bilan de compétences dans le cadre du CIF-CDI et comparaison avec les autres activités

OPACIF																				
CIF CDI - Bilan de compétences, VAE et formation hors temps de travail																				
Année de publication	Nombre de BDC réalisés	Nombre de BDC refusés	Taux d'acceptation BDC (en %)	Prise en charge moyenne OPACIF	Durée moyenne	Femmes BDC (en %)	Hommes BDC (en %)	35-44 ans BDC (en %)	<45 ans BDC (en %)	Employés BDC (en %)	Salariés en CDI (en %)	BDC hors temps de travail (en %)	Nombre de VAE réalisées	Taux d'accept. VAE (en %)	Femmes VAE (en %)	Hommes VAE (en %)	25-24 ans VAE (en %)	35-44 ans VAE (en %)	Employés VAE (en %)	Nombre de Formation hors temps de travail réalisées
1997	8 004	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1998	9 684	nc	nc	6000 F	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1999	11 787	712	90,01	6000 F	nc	61,05	38,95	nc	88,05	50,09	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2000	15 949	625	96,23	1 067 €	nc	61,41	38,59	nc	88,41	52,33	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2001	18 930	630	96,78	1 098 €	nc	64	36	nc	87	52	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2002	20 657	290	96,56	976 €	nc	64	36	nc	86	51	nc	nc	146	100	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2003	23 103	906	96,23	990 €	nc	64	36	nc	84	50	nc	nc	1 241	95,83	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2004	24 586	1077	95,8	1 346 €	nc	64	36	nc	83	49	nc	nc	3 348	94,98	60	40	nc	52	57	nc
2005	25 614	992	96,27	1 424 €	nc	65	35	nc	83	50	nc	nc	5 033	96,38	60	40	76		53	nc
2006	27 877	486	98,29	1 500 €	nc	60	40	nc	81	52	nc	67	7 296	96,69	66	34	72		52	nc
2007	29 658	397	98,68	1 602 €	nc	68	32	nc	62	50	nc	69	7 675	96,88	68	32	72		57	nc
2008	30 267	691	97,77	1 639 €	nc	65	35	nc	79	52	97	69	8 571	97,33	70	30	67		58	nc
2009	29 092	473	98	1 428 €	nc	67	33	nc	78	50	nc	70	8 670	98	70	30	42		58	nc
2010	31 709	980	97	1 730 €	nc	67	33	nc	79	50	nc	70	8 259	98	71	29	nc	42	58	976
2011	31 472	1 154	96	1 769 €	nc	67	33	nc	75	51	nc	72	8 557	99	70	30	nc	40	58	2 177
2012	28 079	1 046	96,41	1 636 €	23 h	67	33	43	nc	52	nc	73	8 144	99,55	69	31	nc	40	59	3 139
2013	26 897	2 412	91,77	1 522 €	23 h	67	33	43	nc	51	nc	73	7 563	95,23	67	33	nc	43	59	3 231
2014	27 916	2 233	92	1 667 €	nc	67	33	43	nc	53	nc	75	7 714	nc	70	30	nc	40	59	3 152
2015	30 175	nc	nc	1 638 €	23 h	67	33	43	nc	54	nc	75	7 891	nc	70	30	nc	40	61	4 816
2016	35 820	2 779	92,8	1 510 €	22 h	68,3	31,7	43,2	nc	53,6	nc	77,5	6 875	98,35	69,2	30,8	nc	39,2	61,5	5 755
2017	32 918	2 046	94,15	1 622 €	22 h	68,2	31,8	42,5	nc	55,8	nc	71	6 125	95,73	68,5	31,5	nc	39,8	61,3	4 597
2018	33 150	3 212	89,9	1 690 €	24 h	69,9	30,1	42,1	nc	55,8	nc	77	6 181	91,6	70,6	30,4	nc	42,1	761,8	4 843

Source : Jaunes budgétaires – annexes « formation professionnelle » aux projets de loi de finances



Tableau 35 : Synthèse des données globales concernant l'ensemble des activités prises en charge par le CIF-CDI

OPACIF											
CIF CDI - Toutes prestations confondues											
Année de publication	Taux d'acceptation CIF-CDI (en %)	Nombre total de demandes prises en charge	Montant financé pour BDC et VAE (millions €)	Femmes CIF-CDI (en %)	Hommes CIF-CDI (en %)	<35 ans CIF-CDI (en %)	35-44 ans (en %)	25-44 ans (en %)	Issus d'ep >2000 salariés (en %)	Issus d'ep <200 salariés (en %)	Employés CIF-CDI (en %)
1997	48,8	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1998	47,96	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1999	47,88	35 744	nc	41,81	58,19	55,11	nc	nc	nc	nc	43,75
2000	59,89	42 610	nc	58,14	41,86	52,44	nc	nc	nc	nc	46,03
2001	54,33	45 099	nc	43	57	49	nc	nc	nc	nc	45,71
2002	60	50 643	nc	45	55	48	nc	nc	nc	nc	45,74
2003	55,04	52 460	nc	45	55	nc	nc	83	nc	nc	46,01
2004	57,02	58 802	30	45	55	nc	nc	82	nc	nc	46,44
2005	64,5	64 519	33	45	55	nc	nc	82	nc	nc	48,37
2006	66,87	53 494	37	47	53	nc	nc	82	nc	nc	48,78
2007	67,5	75 739	43	44	56	nc	nc	81	nc	nc	49,25
2008	68,22	79 746	52	44	56	nc	nc	80	nc	nc	50,39
2009	62	77 190	54	46	54	nc	nc	78	nc	nc	51,06
2010	57	76 226	58	47	53	nc	nc	78	nc	nc	53,05
2011	54	75 552	61	48	52	nc	nc	75	nc	nc	54,13
2012	52,85	70 725	49	48	52	nc	nc	76	nc	nc	56,2
2013	51,07	69 262	46	48	52	39	37	nc	nc	nc	55,3
2014	43	66 698	46	49	51	37	38	nc	nc	nc	58
2015	nc	71 269	48	51	49	38	38	nc	nc	nc	59
2016	58,53	80 117	51	52	48	36,7	38,5	nc	58	14	59,7
2017	59,87	77 658	48	53	47	36,9	37,7	nc	57	14	61,8
2018	48,1	78 458	45	53,5	46,5	34,4	38,8	nc	53	14	61,5

Source : Jaunes budgétaires – annexes « formation professionnelle » aux projets de loi de finances

Tableau 36 : Synthèse des données de l'activité bilan de compétences dans le cadre du CIF-CDD et comparaison avec les autres activités

OPACIF																							
CIF CDD - Toutes prestations																							
Année de publication	Bilan de compétences								Autres données et prestations CIF-CDD									CIF-CDD					
	Nombre BDC réalisés	Nombre BDC refusés	Taux acceptation BDC (en %)	Femmes BDC (en %)	Hommes BDC (en %)	25-34 ans BDC (en %)	25-44 ans BDC (en %)	Employés BDC (en %)	Nb. de congés VAE réalisés	Taux accept. VAE (en %)	Taux accept. CIF-CDD (en %)	Nb. de DIF réalisés	Taux accept. DIF (en %)	Nb. de formation hors temps de travail réalisées	Taux accept. formation HTT (en %)	NB total de demande prises en charge	Prise en charge moyenne d'un BDC (en €)	Montant financé pour BDC et VAE (millions €)	Femmes (en %)	Hommes (en %)	< 35 ans (en %)	25-44 ans (en %)	Employés (en %)
1997	396	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	76,02	nc	nc	nc	nc	5 372	nc	nc	nc	nc	nc	nc	
1998	2754	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	72,58	nc	nc	nc	nc	5 492	7 000 F	nc	nc	nc	65	nc	58,47
1999	3580	152	89,57	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	77,55	nc	nc	nc	nc	9 548	8 000 F	nc	48,32	51,68	65,6	nc	62,94
2000	4374	13	99,7	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	88,09	nc	nc	nc	nc	10 941	1 189	nc	48,23	51,77	63,22	nc	66,5
2001	4866	26	99,47	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	85,76	nc	nc	nc	nc	11 806	1 005	nc	52	48	64	nc	74
2002	5264	26	99,51	nc	nc	nc	nc	nc	9	100	85,57	nc	nc	nc	nc	12 722	899	nc	54	46	64	nc	65
2003	5266	23	99,57	nc	nc	nc	nc	nc	65	94,2	77,9	nc	nc	nc	nc	12 667	879	nc	54	46	62	nc	67,08
2004	5011	9	99,82	nc	nc	nc	nc	nc	137	95,14	74,17	nc	nc	nc	nc	12 191	922	nc	53	47	60	nc	70,01
2005	576	20	96,81	nc	nc	nc	nc	nc	182	96,81	79,85	7	100	nc	nc	7 944	1 292	0,76	53	47	nc	76	66,92
2006	626	16	97,51	nc	nc	nc	nc	nc	427	94,47	83,32	89	100	nc	nc	8 992	1 331	1	54	46	nc	77	65,98
2007	640	9	98,61	72	28	nc	81	67	354	96,2	88,4	53	100	nc	nc	8 988	1 478	1	53	47	nc	77	63,04
2008	707	22	96,98	76	24	nc	81	78	375	96,9	87,25	462	90,41	nc	nc	11 048	1 535	1	53	47	nc	76	65,07
2009	896	21	97,71	72	28	nc	77	72	424	97,25	82,56	683	79,42	nc	nc	13 241	1 569	1,63	51	49	nc	72	65,8
2010	905	56	94,17	72	28	nc	85	73	319	88,61	74,72	631	69,34	1373	99,93	12 856	1 554	1,6	51	49	nc	72	67,52
2011	792	34	96	77	23	49	nc	71	235	83	76	650	92	928	99	11 871	1 523	1,3	53	47	nc	72	68,6
2012	875	25	97,22	75	25	52	nc	72	199	64,61	80,54	515	86,85	91	59,87	11 547	1 497	1,3	51	49	45	nc	69,11
2013	836	67	92,58	73	27	48	nc	72	211	90,56	76	784	91,59	99	53,8	11 898	1 504	1,3	52	48	43	nc	69,17
2014	787	64	92,48	74	26	52	nc	71	209	87,82	71,41	876	89,02	105	55,56	10 463	1 532	1,3	51	49	45	nc	70
2015	855	79	91,54	71	29	30	43	75	202	85,96	71,36	nc	nc	155	73,81	7 776	1 535	1,9	53	47	45	nc	73
2016	923	62	93,7	nc	nc	nc	nc	nc	179	86,06	66,18	nc	nc	166	79,42	8 612	1 493	2,2	54,4	45,6	44	nc	74
2017	801	53	94	nc	nc	nc	nc	nc	213	86	82	nc	nc	135	74	12 355	1 540	12,3	57,4	42,6	41	nc	74,9
2018	780	62	87	nc	nc	nc	nc	nc	216	77	66	nc	nc	140	74	11 488	1 609	5,2	58,6	41,4	42	nc	73

Source : Jaunes budgétaires – annexes « formation professionnelle » aux projets de loi de finances

Tableau 37 : Synthèse des données de l'activité bilan de compétences prise en charge par les OPCA et comparaison avec l'activité VAE et l'activité globale

Année de publication	OPCA					
	Entreprises de plus de 10 salariés			Entreprises de moins de 10 salariés		
	Nombre de BDC réalisés	Nombre de VAE réalisées	Nombre total de personnes touchées toutes formations confondues	Nombre de BDC réalisés	Nombre de VAE réalisées	Nombre total de personnes touchées toutes formations confondues
1997	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1998	575	nc	1 500 000	nc	nc	283 842
1999	618	nc	1 642 628	261	nc	300 570
2000	1 062	nc	1 593 510	132	nc	310 243
2001	1 348	nc	1 900 000	245	nc	329 773
2002	1 639	47	1 900 000	271	0	319 785
2003	1 685	442	2 000 000	220	497	343 279
2004	1 995	1 887	2 351 929	164	781	368 774
2005	nc	nc	3 000 000	133	598	408 374
2006	nc	nc	nc	151	812	459 106
2007	nc	nc	nc	120	1 450	484 891
2008	nc	nc	nc	179	nc	551 616
2009	nc	nc	nc	221	1 525	576 013
2010	nc	nc	nc	260	1 477	572 304
2011	nc	nc	nc	288	1 618	570 269
2012	nc	nc	nc	604	1 424	585 316
2013	nc	nc	nc	395	1 338	617 348
2014	nc	nc	nc	747	1 447	649 796
2015	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2016	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2017	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2018	nc	nc	nc	nc	nc	nc

Source : Jaunes budgétaires – annexes « formation professionnelle » aux projets de loi de finances

Tableau 38 : Synthèse des données de l'activité bilan de compétences prise en charge par l'État et les régions

Année de publication	Etat/région									
	Effectifs BDC					Montant (en millions d'€)				
	Nombre total de Bdc réalisés	Conventions conclues avec l'Etat	Chèques bilans pour cadres demandeurs d'emploi	Conventions conclues avec les Conseils régionaux	Conventions conclues avec d'autres collectivités territoriales	Montant total des Bdc financés	Conventions conclues avec l'Etat	Chèques bilans pour cadres demandeurs d'emploi	Conventions conclues avec les Conseils régionaux	Conventions conclues avec d'autres collectivités territoriales
1997	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1998	26 690	23 000	5 800	nc	nc	90 F	127 F	32,7 F	nc	nc
1999	44 000	25 500	5 300	18 500	5 300	113 F	72 F	280 F	41	nc
2000	40 500	nc	3 850	nc	nc	18,92	3	nc	nc	nc
2001	44 000	21 000	4 400	11 300	3 200	22,4	9,2	3,5	4,6	1,5
2002	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2003	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2004	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2005	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2006	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2007	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2008	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2009	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2010	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2011	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2012	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2013	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2014	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2015	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2016	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2017	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2018	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc

Source : Jaunes budgétaires – annexes « formation professionnelle » aux projets de loi de finances

Tableau 39 : Synthèse des dépenses externes de formation des entreprises de plus de dix salariés

Année de publication	Dépenses externes de formation des entreprises de plus de 10 salariés																			
	Dépenses déductibles pour la formation continue des salariés, opérées par les entreprises (plan de formation + CIF)			Répartition des stagiaires de la FP issus des entreprises de plus de 10 salariés																
				Part des salariés ayant suivi un stage (plan de formation, CIF, congé BDC, hors alternance) (en %)							Nombre de stagiaires	Caractéristiques des stagiaires (Plan de formation, alternance, CIF; hors BDC) (en %)					Taux d'accès selon la catégorie socio-professionnelle (Plan de formation, CIF; hors alternance) (en %)			
	Nombre de BDC réalisés	Coût (en millions)	Part du BDC dans le total des dépenses déductibles (en %)	10 à 19 salariés	20 - 49 salariés	50 - 249 salariés	250 - 499 salariés	500 - 1999 salariés	2000 salariés et plus	Ensemble des entreprises >10 salariés		Sexe des stagiaires		Taux d'accès		Âge	Taux d'accès selon la catégorie socio-professionnelle			
Femmes											Hommes	Femmes	Hommes	25-44 ans	Ouvrier non-qualifié		Ouvrier qualifié	Employé	Technicien, agent de maîtrise	Ingénieur, cadre
1997	7 948	16,9 F	0	17	28	31	55	50	35,46	3 369 866	35,4	64,6	34,5	37	61,4	17	27,6	30,8	54,8	50,4
1998	7 873	15 F	0	8,6	15	32	49	55	37,7	3 562 591	36,4	63,6	37,3	38,8	61,2	17,3	29,4	34,2	56,2	52,9
1999	7 085	1	0	11	16	29	39	51	37,4	3 664 499	35,9	64,1	36,4	38,9	58,1	19	27,1	34,3	55,2	53,1
2000	6 463	2	0	9,7	15	28	38	47	36,1	3 645 015	35,5	64,5	34,6	38,1	57,6	16,1	28,2	31,2	53,7	52,1
2001	6 436	2	0	10	14	29	39	49	37,6	3 821 735	36,8	63,2	37,1	39,2	57,6	16,6	29,1	34,3	54	53
2002	7 016	1	0	7,3	12	27	36	45	34,5	3 253 825	35,7	64,3	31,8	36,2	57,4	15	27,9	28,5	48,7	46
2003	2 561	1	0	9,2	14	30	40	48	36,3	3 500 995	37,6	62,4	34,9	37,6	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2004	11 582	12,34558	0,16	13	20	34	42	49	39	4 031 839	37,6	62,4	36,5	40,7	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2005	nc	6,509329	0,1	13	21	35	44	51	40,4	4 162 861	38,6	61,4	38,1	42,1	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2006	nc	nc	nc	13	21	35	44	51	40,8	4 270 185	39,7	60,3	38,9	42,2	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2007	nc	nc	nc	14	22	36	45	53	42,9	4 381 889	39,4	60,6	40,8	44,8	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2008	nc	nc	nc	15	22	38	46	53	43,5	5 583 302	41,5	58,5	43,2	45,2	nc	33,2	37,7	56,1	57,7	
2009	nc	nc	nc	16	23	39	48	55	45,3	5 504 647	40,9	59,1	44,7	47,4	nc	36	38,6	59,1	56,6	
2010	nc	nc	nc	16	24	38	48	52	40,8	5 493 276	41,4	58,6	41,2	42,7	nc	32,6	35,9	57,3	57,3	
2011	nc	nc	nc	15	24	39	48	55	42,7	5 636 006	41,6	58,4	39,6	45,1	nc	32,3	34,8	55,6	56,5	
2012	nc	nc	nc	16	25	40	49	54	43,2	5 700 367	41,2	58,8	39,9	45,9	nc	32,5	36,6	56,2	55,6	
2013	nc	nc	nc	17	26	40	49	55	42,2	5 682 264	41,6	58,4	38,9	45	nc	32,3	35,4	54,6	54,6	
2014	nc	nc	nc	16	26	41	50	55	43,5	5 807 686	41,8	58,2	40	46,5	nc	33,6	36,1	56,5	55,3	
2015	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2016	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2017	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2018	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc

Source : Jaunes budgétaires – annexes « formation professionnelle » aux projets de loi de finances

Tableau 40 : Synthèse des données de l'activité bilan de compétences dans le cadre de la fonction publique hospitalière

Année de publication	Fonction publique hospitalière											
	Nombre de BDC	Sur temps de travail (en %)	Catégorie (en %)			Ancienneté (en %)			Grands établissements >1000 agents (en %)	Organismes prestataires privés à but non lucratif (en %)	Coût moyen d'un BDC (en €)	
			A	B	C	<10 ans	10-15 ans	>15 ans			Sur le temps de travail	Hors temps de travail
1997	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1998	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
1999	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2000	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2001	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2002	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2003	440	75	8	42	50	nc	nc	nc	nc	nc	1 238	
2004	2 313	nc	12	42	46	nc	nc	nc	nc	nc	1 498,50	
2005	2 132	58	11	42	47	36	22	42	66	47	1 757	1 285
2006	1 859	57,5	10	39	51	43	18	39	67	46	1 793	1 338
2007	1 972	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	1 618	
2008	2 421	nc	11	37	52	nc	nc	nc	nc	nc	1 388	
2009	2 382	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	1 431	
2010	2 784	nc	10	36	54	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2011	3 005	nc	14	28	58	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2012	3 010	nc	16	26	58	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2013	2 924	nc	18	23	59	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2014	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2015	3 799	nc	21	23	56	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2016	4 476	nc	21	21	58	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2017	5 079	nc	24	20,4	55,1	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc
2018	5 377	nc	27	19,8	53,4	nc	nc	nc	nc	nc	nc	nc

Source : Jaunes budgétaires – annexes « formation professionnelle » aux projets de loi de finances

## Annexe 8 : Index des acronymes

ADEP	Agence nationale pour le Développement de l'Éducation Permanente
ADVP	Activation du Développement Vocationnel et Personnel
AEINOP	Association des anciens élèves de l'INOP
AFNOR	Association Française de Normalisation
AFPA	Association Nationale pour la Formation des Adultes
AGOF	Association Générale des Orienteurs de France
ANACT	Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail
ANI	Accord National Interprofessionnel
ANIFRMO	Association Nationale Interprofessionnelle pour la Formation Rationnelle de la Main-d'œuvre
ANPE	Agence Nationale Pour l'Emploi
APEC	Association Pour l'Emploi des Cadres
ASCBC	Association Syndicale des Centres de Bilan de Compétences
ASFO	Association de Formation des entreprises
BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BIJ	Bureau d'Information Jeunesse
BUS	Bureau Universitaire des Statistiques
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CARIF-OREF	Centres d'animation, de recherche et d'information sur la formation - Observatoires régionaux de l'emploi et de la formation
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CEE	Centre d'Études sur l'Emploi
CEP	Conseil en Évolution Professionnelle
CEREQ	Centre d'Études et de Recherche sur les Qualifications
CERP	Centre d'Études et de Recherche Psychotechnique
CFA	Centres de Formation des Apprentis
CFDT	Confédération Française Démocratique du Travail
CGT	Confédération Générale du Travail
CIBC	Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences

CIDJ	Centre d'Information et de Documentation Jeunesse
CIF	Congé Individuel de Formation
CIO	Centre d'information et d'Orientation
CNPF	Conseil National du Patronat Français
COP	Conseiller d'Orientation Professionnelle
COPANEF	Comité Paritaire interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation professionnelle
COSP	Conseiller d'Orientation Scolaire et Professionnelle
CPF	Compte Personnel de Formation
CQFD	Conseil, Formation, Développement et Qualité
CSCBC	Chambre Syndicale des Centres de Bilan de Compétences
CSMO	Centre Scientifique de la Main-d'œuvre
CUCES	Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale
DADS	Déclaration Annuelle des Données Sociales
DAFCO	Délégué Académique à la Formation Continue
DARES	Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques
DEA	Diplôme d'Études Approfondies
DESS	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DESU	Diplôme d'Études Supérieures Universitaires
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
DFP	Délégation à la Formation Professionnelle
DGEFP	Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
DIF	Droit Individuel à la Formation
DU	Diplôme Universitaire
EREP	Établissement Régional de l'Éducation Professionnelle
FAF	Fond d'Assurance Formation
FN-CIBC	Fédération Nationale des CIBC
FO	Force Ouvrière
FONGECIF	Fonds de Gestion des Congés Individuels de Formation
FPA	Formation Professionnelle Accélérée / des Adultes
FPC	Formation Professionnelle Continue
GPEC	Gestion Prévisionnelle des Emplois et Compétences
GRETA	Groupements d'établissements publics locaux d'enseignements



HTT	Hors Temps de Travail
IGAS	Inspection Générale des Affaires Sociales
INETOP	Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle
INOP	Institut National d'Orientation Professionnelle
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
IRMR	Inventaire des intérêts professionnels de Rothwell-Miller
MIFE	Maisons de l'information sur la formation et l'emploi
NAF	Nomenclature d'Activités Sociales
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OIT	Organisation Internationale du Travail
ONISEP	Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions
OP	Orientation Professionnelle
OPACIF	Organismes Paritaires Agréés au titre du Congé Individuel de Formation
OPCA	Organismes Paritaires Collecteurs Agréés
OPCO	Opérateur de Compétences
PCS	Profession et Catégorie Socioprofessionnelle
PIJ	Point d'Information Jeunesse
QVP	Questionnaire des Valeurs Professionnelles
RATP	Régie Autonome des Transports Parisiens
RH	Ressources Humaines
RMI	Revenu Minimum d'Insertion
RNCP	Registre National des Certifications Professionnelles
ROME	Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois
RPS	Risques Psycho-Sociaux
RQTH	Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé
RSA	Revenu de Solidarité Active
SCUIO	Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation
SPRO	Service Public Régional d'Orientation
STCRP	Société des Transports en Commun de la Région Parisienne
STO	Service du Travail Obligatoire
UIMM	Union des Industries Métallurgiques et Minières
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience
VAPP	Validation des Acquis Professionnels et Personnels

**Aurélie GONNET**

**Des orientations au travail. Une sociologie de  
la construction sociale des parcours, des  
expériences et des qualités professionnelles  
en bilan de compétences**

**Résumé**

Au travers du bilan de compétences, cette thèse étudie la construction sociale des parcours, des compétences et du sens du travail, en termes de direction comme de signification. Combinant approche socio-historique, enquête par questionnaire et démarche ethnographique (entretiens et observation), la thèse s'attache d'abord à rendre compte des manières dont l'orientation professionnelle et professionnels de l'orientation se sont saisis d'enjeux ayant trait à la distribution sociale du travail. Elle étudie ensuite les pratiques et usages professionnels de l'orientation des travailleurs et travailleuses en situation d'insatisfaction professionnelle. Premier dispositif public d'orientation professionnelle des adultes introduit dans le Code du travail en 1991, le bilan de compétences a pour objectif de permettre aux travailleuses et travailleurs d'élaborer, à l'abri du travail et de son « marché », un projet professionnel motivant et motivé, c'est-à-dire conforme à leurs attentes et cohérent avec leurs compétences. Or, par la promotion d'une activation préventive, en amont de toute rupture professionnelle, et d'une logique motivationnelle, le bilan de compétences conduit simultanément à externaliser la gestion des parcours professionnels vis-à-vis des lieux et temps de travail, et à responsabiliser des travailleuses et travailleurs enjointes à reprendre la main sur leurs choix professionnels.

Travail ; Emploi ; Formation ; Orientation professionnelle ; Parcours ; Bilan de compétences

**Résumé en anglais**

Through the skills assessment, this thesis studies the social construction of the paths, skills and meaning of work, in terms of both direction and meaning. Combining a socio-historical approach, a questionnaire survey and an ethnographic approach (interviews and observation), the thesis first attempts to account for the ways in which vocational guidance and career guidance professionals have grasped issues relating to the social distribution of work. It then studies the professional practices and uses of guidance for workers in situations of job dissatisfaction. As the first public vocational guidance system for adults introduced in the Labour Code in 1991, the skills assessment is intended to enable workers to develop, away from work and its "market", a motivating and motivated professional project, i.e. one that meets their expectations and is consistent with their skills. However, by promoting preventive activation, upstream of any professional break-up, and a motivational logic, the skills assessment simultaneously leads to the outsourcing of the management of professional career paths with regard to work places and times, and to making workers aware of their responsibilities and urged to take back control of their professional choices.

Work ; Employment ; Vocational training ; Vocational guidance ; Careers ; Skills assesment