

THÉORIE SOCIALE COGNITIVE DE BANDURA ET BILAN DE COMPÉTENCES : APPLICATIONS, RECHERCHES ET PERSPECTIVES CRITIQUES¹

Pierre-Henri FRANÇOIS

Maître de Conférences au Département de Psychologie de l'Université de Poitiers

André E. BOTTEMAN

Directeur adjoint de la revue Carrièreologie

La confiance en ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou sentiment d'efficacité peut être rehaussée par le bilan de compétences. D'après Bandura, c'est surtout la réussite des conduites qui permet d'obtenir cet effet. D'après les conceptions de Rogers, il convient aussi que le bénéficiaire s'aperçoive que cette confiance est reflétée positivement par le conseiller, que l'attitude de ce dernier permette la construction ou l'amorce d'un parcours professionnel par le bénéficiaire. Le choix professionnel est encouragé non seulement parce que le métier intéresse le consultant, mais aussi parce que l'environnement témoigne accueil et empathie face à ce choix. Bandura et Rogers apportent ainsi des points de repères contrastés, mais qu'il est salutaire pour le conseiller bilan de rendre complémentaires dans ses pratiques. Le bilan de compétences est alors conçu comme une rencontre de deux personnes, ce qui est un gage de sa réussite.

INTRODUCTION

Les travaux de Bandura connaissent un succès marqué depuis de nombreuses années. Ils ont d'abord été célèbres dans le domaine de l'apprentissage social (Bandura, 1980), ils le sont aujourd'hui avec le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 1986, 1997). Mais ces concepts phares valent surtout par leur intégration dans un ensemble théorique éprouvé : la théorie sociale cognitive (TSC) qui inspire des recherches et des applications dans des secteurs aussi variés que la psychologie clinique et pathologique, l'éducation, la santé, le travail ou le sport. Nous-mêmes avons trouvé, dans cette TSC, des fondements solides pour étayer nos réflexions sur la formation par alternance (François et al., 1997), l'éducation (François, 1998a), l'orientation et l'insertion professionnelles (François, 2000a), les pratiques de management et de gestion des ressources humaines (Eneau, Cassereau et François., 2000, François, 2000b), les représentations des compétences (François et Aïssani, 2000). Mais c'est plus particulièrement le bilan de compétences (François et Botteman, 1996, François, 1998b, François et Langelier, 2000) qui nous a permis de mesurer la pertinence et la portée pratique de cette TSC.

Lévy-Leboyer (1993, 1996) souligne la centralité de l'image de soi pour la démarche de bilan de compétences. Elle se réfère aux travaux de Bandura à propos du développement et de l'actualisation de l'image de soi et du rôle de cette dernière dans le processus de motivation à l'égard du travail et de la vie professionnelle. Certains auteurs comme Bujold et Gingras (2000) ont indiqué que la théorie de l'apprentissage social appliquée au développement et à la prise de décision vocationnels par des chercheurs tels que Krumbholtz (Mitchell, Jones et Krumbholtz, 1979, Mitchell et Krumbholtz, 1984) ne pouvait encore être considérée comme une théorie majeure mais qu'il y avait tout intérêt à surveiller ses développements à venir.

Ces différents indices nous ont incité à explorer davantage l'application de la théorie sociale cognitive et ses développements par rapport à la démarche et aux pratiques de bilan de compétences. Notre présentation commencera par les aspects les plus fondamentaux pour aller vers les plus concrets. Parmi les différents concepts utilisés par les chercheurs, nous nous centrerons davantage sur le SEP qui intervient dans les processus dits d'auto-efficacité. Pour nous aider à situer l'apport de la théorie de Bandura au bilan, nous la comparerons à plusieurs reprises à l'approche centrée sur la personne de Carl Rogers (1977) à laquelle sont référées de nombreuses pratiques de la relation d'aide ou du conseil d'orientation.

ASPECTS FONDAMENTAUX DE LA THÉORIE SOCIALE COGNITIVE POUR LE BILAN

La théorie sociale cognitive est basée sur la notion d'interaction. Bandura (1986) précise qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements selon le schéma de la figure 1.

Figure 1

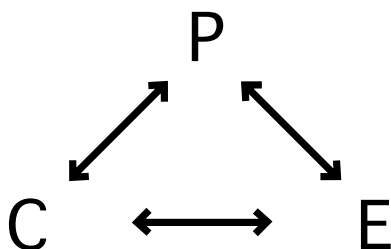


Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive de BANDURA.

P = personne
C = comportement
E = environnement

Ainsi, dans cette conception, l'influence de l'environnement sur les comportements reste essentielle, mais à l'inverse de ce qu'on trouve dans les théories behavioristes de l'apprentissage (conditionnements classique et opérant) une place importante est faite aux facteurs cognitifs, ceux-ci pouvant influencer à la fois sur le comportement et sur la perception de l'environnement. Cette perception est en effet plus déterminante que les conditions réelles dans lesquelles se trouve l'individu. Pour Bandura, les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent (1980)². Bandura cite plusieurs exemples montrant que l'effet de la situation sur le comportement (renforcement) ne devient vraiment significatif que lorsque le sujet prend conscience de ce renforcement. Mais ce modèle de causalité triadique et réciproque n'implique ni que chacun des trois facteurs intervienne avec la même force dans une situation donnée ni que les trois facteurs soient concernés en même temps. La bi-directionnalité de l'influence signifie aussi que les personnes sont à la fois produit et productrices de leur environnement (Wood et Bandura, 1989, p 362).

Pour Bandura (1980, 1986), les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs des comportements. Le SEP renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus » (Bandura, 1986), mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie (Wood et Bandura, 1989). Ces croyances constituent le mécanisme le plus central et le plus général de la gestion de soi (personal agency). En particulier, le SEP est supposé aider les gens à choisir leurs activités et leurs environnements et déterminer la dépense d'efforts, leur persistance, les types de pensées (positives vs négatives) et les réactions émotionnelles face aux obstacles.

Le SEP influe positivement sur la performance. Il a un rôle direct en permettant aux personnes de mobiliser et organiser leurs compétences. Il a un rôle indirect en influençant le choix des objectifs et des actions. Les résultats de la méta-analyse effectuée par Sadri et Robertson (1993) confirment que le SEP est corrélé avec la performance (r après correction = .40) et avec le choix du comportement (r après correction = .34). La liaison du SEP avec la performance est plus faible dans les études en milieu naturel (r = .37) que dans les situations expérimentales (r = .60).

Le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle est de vivre des expériences qu'on maîtrise et réussit. Les croyances dans sa propre efficacité peuvent aussi être

développées par modelage en prenant connaissance d'expériences réalisées par d'autres personnes. La persuasion verbale, par exemple les encouragements, peut accroître le sentiment d'efficacité, mais celui-ci ne survivra pas longtemps à l'épreuve de la réalité s'il a été "artificiellement" mené à un niveau irréaliste. Enfin les états physiologiques expérimentés dans certaines situations peuvent être interprétés par l'individu comme le signe de difficultés pour atteindre un résultat visé. Ainsi, les manifestations somatiques du stress sont-elles souvent attribuées à un manque de capacité.

L'ensemble substantiel de recherches sur les différents effets du SEP est résumé ainsi par Bandura, (1995).

Les personnes qui ont un faible SEP dans un domaine particulier évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles ont des niveaux faibles d'aspiration et une faible implication par rapport aux buts qu'elles ont choisis. Confrontées à des difficultés, elles butent sur leurs déficiences personnelles, sur les obstacles et sur les conséquences négatives de leurs actes plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une performance satisfaisante. Elles diminuent leurs efforts et abandonnent rapidement face aux difficultés. Elles sont lentes à retrouver leur sens de l'efficacité après un échec ou un délai dans l'obtention de résultats. Elles considèrent une performance insuffisante comme la marque d'une déficience d'aptitude et le moindre échec entame leur foi en leurs capacités. Ces caractéristiques minimisent les opportunités d'accomplissements et exposent l'individu au stress et à la dépression.

Au contraire, un SEP élevé augmente les accomplissements et le bien-être personnel de plusieurs façons. Les personnes avec une forte assurance concernant leurs capacités dans un domaine particulier considèrent les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Une telle approche des situations renforce l'intérêt intrinsèque et approfondit l'implication dans les activités. Ces personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent un engagement fort à leur égard. Elles augmentent et maintiennent leurs efforts face aux difficultés. Elles recouvrent rapidement leur sens de l'efficacité après un échec ou un retard. Elles attribuent l'échec à des efforts insuffisants ou à un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Elles approchent les situations menaçantes avec assurance car elles estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Cet ensemble de caractéristiques d'auto-efficacité favorise les accomplissements personnels, réduit le stress et la vulnérabilité face à la dépression.

Bandura, dans l'introduction d'un chapitre qu'il consacre à la vie professionnelle (1997), avance que la vie professionnelle est une « source majeure de l'identité personnelle et du sens de la

valeur personnelle » et souligne un peu plus loin l'enjeu et la difficulté de cette construction de soi : « En prenant des décisions pour leur carrière, les gens sont aux prises avec les incertitudes quant à leurs capacités, la stabilité de leurs intérêts, la recherche à court et long terme de différentes professions alternatives, l'accessibilité des carrières envisagées, et le type d'identité qu'ils tentent de se construire ». Pour Lent et Brown (1996), la Théorie Sociale Cognitive des Carrières (TSCC) représente un courant émergeant qui tente de compléter et de lier des théories de la carrière déjà existantes. Reposant sur un constructivisme selon lequel l'être humain est capable d'influencer activement son propre devenir et celui de son environnement, cette théorie met l'accent sur les processus dynamiques intervenant dans la formation des intérêts, le choix des carrières et dans le parcours professionnel. Dans la TSCC, les gens forment des intérêts durables pour une activité quand ils s'y considèrent eux-mêmes comme compétents et quand ils en attendent des résultats par eux valorisés (Ibid.). Ils choisissent une profession en fonction de leurs intérêts mais aussi des éléments contextuels qui " encouragent " ceux-ci (par exemple support social, difficultés modérées) (Ibid.). Le niveau et la stabilité de réalisation professionnelle, dans la TSCC, sont influencés par les aptitudes, le SEP, les attentes de résultats et les objectifs de performance.

Introduit dans la littérature relative aux carrières par Hackett et Betz en 1981, le SEP est, selon Lent et al. (1994), l'élément de la théorie sociale cognitive ayant retenu le plus l'attention dans la littérature carriérologique. Le SEP s'est avéré être un prédicteur des choix d'études et de carrière et des indices de performance.

Le SEP intervient notamment comme médiateur du développement des intérêts professionnels, des choix de carrière et des niveaux de performance. Ainsi, les gens développeraient des intérêts pour les activités dans lesquelles ils conçoivent pouvoir réussir et cette anticipation de succès est en grande partie étayée par les expériences antérieures positivement renforcées, elle peut l'être aussi par l'observation des résultats obtenus par d'autres personnes (modélage). Le choix de carrière et celui des actions pour y arriver (par exemple études, formation) dépend des intérêts mais aussi des chances estimées de succès, elles-mêmes dépendantes du SEP et de l'environnement réel et perçu (débouchés, sélection ...). Plus les gens ont un SEP fort et plus ils envisagent des carrières nombreuses comme possibles et mieux ils s'y préparent. Les gens s'auto-limitent dans leurs choix de carrière, souvent parce qu'ils doutent de leurs capacités. Par exemple, les femmes limitent leurs intérêts pour certaines activités traditionnellement masculines, même si leurs capacités ne sont pas, en fait, inférieures à celles de ceux-ci (Lent et al., 1994).

Dès 1983, Taylor et Betz ont publié des travaux sur le SEP relatif au processus de choix de carrière. Cette étude a montré que les personnes ayant peu de confiance dans leurs capacités à réaliser efficacement les opérations nécessaires à un choix de carrière obtenaient aussi des scores d'indécision vocationnelle plus élevés. Les résultats obtenus par Taylor et Popma (1990) confirment les précédents. Le SEP à l'égard des tâches à effectuer pour le choix de carrière est modérément et négativement lié à l'indécision vocationnelle et au locus de contrôle externe. Ce type de SEP, dans cette dernière étude s'avère être le meilleur prédicteur de l'indécision vocationnelle des lycéens.

Bandura (1997) rapporte d'autres résultats importants de la recherche dans ce domaine. Les personnes éliminent des classes entières de professions, en délaissant leur éventuel caractère attractif, en fonction de leurs croyances dans leur efficacité. Par exemple, l'efficacité perçue en mathématiques contribue au choix d'études et de professions de façon plus significative que la quantité d'enseignements suivis ou les résultats dans cette matière. C'est moins l'auto-évaluation de compétences spécifiques considérées isolément qui prédit les choix que la croyance qu'on pourra les utiliser ensemble dans des contextes requis. Ceci indique qu'il n'est pas suffisant de décomposer un poste de travail en compétences spécifiques et d'évaluer le SEP d'une personne pour chacune de ces compétences pour avoir accès au SEP à l'égard du poste. Les stéréotypes de genre attachés à certaines professions qui suggèrent un moindre niveau de capacités de l'un ou l'autre sexe peuvent amener les personnes de ce sexe à sous-évaluer leurs capacités. Dans la TSC, les intérêts et le SEP sont liés mais de façon asymétrique, c'est-à-dire que le SEP influence plus les intérêts que l'inverse. Le sentiment de pouvoir réussir dans un domaine stimule l'intérêt pour ce domaine. L'intérêt favorise l'implication dans le domaine ce qui augmente les chances de réussite, principale source de SEP. Le SEP contribue à la persévérance et aux performances davantage que les intérêts.

Bandura (Ibid.) conclut de l'ensemble des travaux sur le choix professionnel que l'efficacité perçue contribue de façon " robuste " au développement de carrière. « Il [le SEP] prédit l'étendue des carrières envisagées, les intérêts professionnels et les préférences, l'engagement dans des enseignements qui fournissent connaissances et compétences pour diverses carrières, la persévérance devant les difficultés, la réussite académique dans les domaines qui ont été choisis, et même le choix des milieux culturels dans lesquels l'individu poursuivra sa carrière ».

ASPECTS APPLIQUÉS DES CONCEPTIONS DE BANDURA POUR LE BILAN

L'interaction telle que conçue dans la théorie sociale cognitive paraît bien correspondre à des pratiques de bilan à la fois réalistes et constructives. Les désirs (ou intérêts) de l'individu sont à prendre en compte, en tant que moteur de son action à venir mais le conseiller est attentif aussi à la réalité des comportements passés, actuels et projetés et à celle des environnements socio-professionnels concernés. Disposer d'une information suffisamment détaillée, objective et fiable sur les compétences (comportements potentiels évalués par des personnes connaissant bien le domaine professionnel concerné) et sur l'environnement concourt bien évidemment au réalisme de la démarche. On connaît mieux ce que la personne est capable de faire et on envisage les environnements où ces capacités ont quelque chance de s'avérer utilisables. Le travail du conseiller ne s'arrête pas à fournir cette information très précieuse ou à faciliter son obtention, il continue avec l'accompagnement de son intégration dans les projets d'orientation, d'actions. Le point essentiel est bien de fournir au consultant une information valide sur lui-même mais aussi de le guider dans l'utilisation de cette information. L'approche de Bandura met l'accent sur la façon dont l'individu va aborder les différentes éventualités de comportement que le bilan lui révèle ou lui confirme.

Le modèle de Bandura et ceux qu'il a directement inspirés présentent l'avantage pour les praticiens de bilan de leur donner des points de repères qui permettent de situer, de façon relativement claire, la démarche elle-même (ce qui nous renvoie pour l'essentiel au point précédent) et les différentes étapes qui la constituent. Ainsi dans le modèle de Lent et al. (1994, voir figure 2), les variables mises en jeu pour expliquer les performances visées et celles atteintes par l'individu sont :

- les expériences d'apprentissage, elles-mêmes influencées par les caractéristiques personnelles et celles du milieu où les apprentissages ont été faits ;
- l'auto-efficacité et les attentes de résultats qui découlent des expériences d'apprentissage ;
- les intérêts³ déterminés par les deux variables précédentes et qui eux-mêmes cristallisent et spécifient d'une part, les objectifs à long terme (orientation vers une branche professionnelle, un métier...), d'autre part, les actions à mettre en œuvre pour y parvenir (formation, filière d'études, expériences à acquérir...) ;
- les éléments contextuels actuels interviennent pour moduler le choix d'objectifs et ceux des actions projetées.

Figure 2

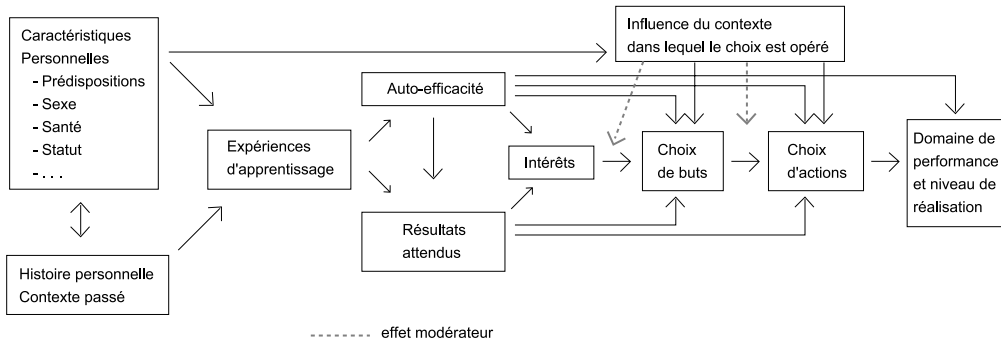


Fig. 2 Modèle des facteurs personnels, contextuels et expérientiels affectant les comportements de choix de carrière d'après LENT, BROWN et HACKETT, 1994.

Ces variables nous renvoient inmanquablement à différents domaines sur lesquels le conseiller bilan va mener une investigation. Les parcours de formation et l'expérience professionnelle affectent l'orientation et les choix d'action par ce qu'ils permettent effectivement d'envisager, du point de vue, par exemple, des diplômes requis pour accéder à une formation ou une profession, des équivalences mais aussi par la façon dont le consultant les ressent psychologiquement. En fonction de ces expériences, l'individu va se sentir plus ou moins apte à aborder un nouveau cycle de formation, va évaluer plus ou moins utile cette démarche. Les intérêts ne peuvent-ils pas être, avec les données biographiques, l'autre point de départ de cette investigation sur les "enseignements" que l'individu pense pouvoir tirer de ses expériences ? Une dissonance apparente entre biographie et intérêts exprimés (ou inventoriés) pourrait alors être interprétée en recherchant des éléments d'élucidation du développement du sentiment d'efficacité et des attentes de résultats et un travail de réévaluation de ces deux aspects pourrait être alors amorcé par le sujet accompagné par le conseiller. Les choix d'orientation et d'actions seront effectués ensuite par le couple consultant / conseiller à la lumière des intérêts et des caractéristiques personnelles mais aussi des représentations (auto-efficacité, attentes) que le sujet se fait de la situation après prises de connaissance de certaines évaluations menées durant le bilan (les généralisations que le sujet fait à partir de ses expériences et leur place dans la démarche de bilan sont l'objet d'un prochain paragraphe). Le choix des objectifs à atteindre à plus ou moins long terme tient une place très importante dans la théorie sociale cognitive. La motivation à réussir une action ou à maintenir un effort s'alimente à cette atteinte des objectifs. Ainsi un objectif trop ambitieux et non atteint va constituer une source de démotivation. Le conseiller a un rôle à jouer pour aider le consultant à clarifier et à se fixer des objectifs compatibles avec une motivation.

Un autre avantage amené par la référence aux modèles évoqués ci-dessus est qu'ils permettent d'articuler un certain nombre de champs de connaissances scientifiques qui peuvent s'avérer, sans doute à des titres divers utiles pour la pratique du bilan. Nous donnons, dans les lignes qui suivent quelques exemples de ces articulations possibles.

Un des points clés de la dynamique individuelle dans la théorie de Bandura est l'anticipation des résultats consécutifs à un comportement. Cet aspect est commun avec les théories motivationnelles de l'expectation et de la valence parmi lesquelles celle de Vroom (1964) a marqué de façon incontournable l'histoire de la psychologie du travail et des organisations. Le modèle F=EIV est sans doute à même de donner lieu à de fructueuses investigations pour élucider les représentations que l'individu se fait de sa vie professionnelle actuelle et à venir. Ainsi, savoir que je peux obtenir de meilleurs résultats dans mon travail si je fais davantage d'efforts (Expectation) sera annihilé, du point de vue de la Force de ma motivation à produire de tels efforts, si je pense que ces meilleurs résultats ne me serviront pas à obtenir de promotion (Instrumentalité) ou si je ne désire pas de promotion (Valence). Inversement je devrais être très motivé par une démarche auprès d'un interlocuteur si je pense que mes efforts pour obtenir un entretien ont d'assez bonnes chances d'aboutir et que cet entretien m'apportera des informations utiles pour mon accès à un emploi (ce que je désire).

Suivant l'analyse de Skinner (1996) à propos des construits de contrôle, nous avons proposé de considérer le SEP de Bandura comme une composante (essentielle) de l'expectation du modèle de Vroom (François, 1998b). Une articulation fort utile, est ainsi faite entre ces deux approches. Le modèle enrichi de la sorte permet de structurer l'investigation de la motivation, par exemple en guidant le questionnement alternativement sur chaque composante ou en recueillant systématiquement tout renseignement sur ces composantes au cours des différents entretiens. Le conseiller, cherchant à évaluer la motivation pour un projet, sera attentif aux indices d'expectation (dont le SEP), d'instrumentalité et de valence (fortes ou faibles), en prendra note, affinera son information en posant des questions. Puis il pourra réaliser une synthèse de ces éléments de motivation, avec le bénéficiaire, et le cas échéant, ajuster le projet pour éviter une motivation défailante ou l'optimiser. Intimement lié à la motivation, se pose la question de l'appropriation des éléments du bilan par le bénéficiaire. Si l'appropriation est l'intégration des éléments du bilan aux représentations que le bénéficiaire se fait de lui-même, de ses comportements, de son environnement (François, 1998c), il sera particulièrement judicieux, pour le conseiller, d'être attentif à l'impact du bilan sur les composantes représentationnelles E (SEP), I et V.

La recherche nous indique qu'un dispositif social peut, en effet, influencer le SEP de ses bénéficiaires. Cela a été montré avec des demandeurs d'emploi nord-américains (Bandura, 1997, Eden et Aviram, 1993). De notre côté nous avons constaté que plusieurs études françaises sur l'effet bilan pouvaient être interprétées comme mettant en évidence un rehaussement du SEP par le bilan (François et Langelier, 2000). Une enquête par entretiens auprès de bénéficiaires menée par Bellamy (1998) au Centre Interinstitutionnel de Bilans de Compétences (CIBC) de la Charente Maritime a recueilli des propos illustrant bien un tel gain : « Le bilan m'a permis de reprendre confiance en mes capacités. » « Le bilan a été l'occasion de fixer des objectifs réalisables en fonction de mon âge et de mes compétences. », « La conseillère bilan m'a donné des pistes claires pour me guider dans ma démarche [...] Ce fut une remise en confiance, j'avais besoin d'un soutien moral pour entamer ce changement radical. Seule je n'aurais pas pu, à cause de la peur de l'échec. ». Une autre étude par questionnaire auprès des bénéficiaires cette fois du CIBC de la Charente suggère que c'est principalement l'investigation des compétences professionnelles qui peut procurer un gain de sentiment de contrôle (opérationnalisation très proche du SEP) au bénéficiaire, surtout quand elle est associée à une implication dans le bilan et à un début de réalisation du projet. D'autres investigations soulignent l'importance de la relation avec le chargé de bilan et de la restitution des résultats de tests (François et al., 2000).

Autre objet d'étude de la psychologie : l'attribution causale. Weiner (1980) propose de distinguer dans l'attribution le locus (attribution interne vs externe à l'individu), la stabilité (une même cause entraîne régulièrement un même effet) et le sentiment de contrôle (indépendant du locus, il indique dans quelle mesure l'individu se sent capable d'influer sur la situation dans un sens qui lui est favorable). Repérer quelles attributions le sujet fait à propos de sa vie professionnelle permet d'abord de caractériser des tendances plus ou moins récurrentes ou générales dans la façon dont il traite l'information qui s'y rapporte, puis éventuellement de tenter une modification d'un mode de traitement paraissant inadéquat (en étant conscient de la difficulté de la tâche et des moyens limités dont dispose le conseiller). Dans la perspective critique tracée par Beauvois (1984), on a pu reprocher au bilan d'être une machine à faire internaliser les sujets (Castra, 1995, 1996); dans le but louable de mobiliser, par exemple, des demandeurs d'emploi vers l'action ne risque-t-on pas, en effet, de développer chez eux un sentiment de culpabilité exacerbé, en détruisant le mécanisme de défense parfois salutaire qu'est l'attribution externe (ce qui m'arrive est dû à la malchance) ? Les régularités qui favorisent tel ou tel type d'attribution (nous parlons ici de la stabilité selon Weiner) que l'individu a rencontrées dans les renforcements (positifs ou négatifs) de ses comportements professionnels sont-elles réelles, fiables ou fortuites, liées par exemple à un concours de circonstances ? Le conseiller, s'entourant de l'avis de

spécialistes a une opinion sur ce point et peut inciter alors le consultant à réévaluer certaines attributions risquant de l'amener à des stratégies d'orientation ou d'action peu sûres.

Nous avons étudié l'effet du bilan sur les attributions et obtenu des premiers résultats prometteurs (François, 2000c). Dans un premier temps, au cours d'entretiens, nous avons demandé à des bénéficiaires de bilans de compétences et à des jeunes diplômés participant à un atelier d'aide à l'insertion professionnelle, quels éléments déclencheurs, en relation avec la prestation, pouvaient, selon eux, expliquer les gains de SEP mis en évidence par une passation de questionnaire début/fin de prestation. Les explications ainsi recueillies appartiennent parfois au registre interne ou externe des attributions causales mais sont aussi assez souvent d'un type mixte évoquant l'interaction du sujet avec le dispositif (encadrement, relation avec le conseiller, effet du groupe). Les prestations favoriseraient le recours à des explications de type mixte. Dans un second temps, nous avons construit un questionnaire mesurant ce type d'attributions mixtes (exemples d'items : « un soutien moral m'aide à obtenir ce que je souhaite », « la réussite dans un emploi dépend autant de ses compétences que de ses relations avec ses collègues ») et l'avons fait compléter par des demandeurs d'emploi ayant bénéficié d'un bilan de compétences et à d'autres n'en ayant pas bénéficié. On trouve que les attributions mixtes diminuent quand la durée du chômage progresse mais que le bilan vient contrecarrer cet effet. Ce résultat que nous avons interprété comme révélateur d'un versant sociocognitif de la resocialisation, est à confirmer avec un échantillon plus large de bénéficiaires de bilan (dans l'étude rapportée 21 bénéficiaires sont comparés à 65 non bénéficiaires).

À partir de leurs expériences mais aussi à partir de celles de modèles ou d'informations dont ils disposent, les individus font donc des généralisations relatives à leurs capacités à réussir certaines tâches ou ensemble de tâches (sentiment d'efficacité) et / ou relatives à la probabilité que leurs comportements soient suivis d'effets favorables (expectation). Selon le paradigme de l'ordinateur fautif, les traitements d'information aboutissant à ces généralisations peuvent être défectueux et mener l'individu à une évaluation erronée (surévaluation ou sous-évaluation) de ses capacités et de ses chances de succès. Amener le sujet à une représentation plus exacte ou plus réaliste de ses capacités et de ses chances de succès dans ce qu'il entreprend est un des rôles importants du conseiller de bilan. On est même là au cœur de la démarche de bilan et des objectifs que poursuit le conseiller. Les généralisations s'alimentent à plusieurs sources. A celle, par exemple, des stéréotypes touchant tel ou tel corps social, métier ou profession et qui influent sur l'estimation des chances de réussite dans une filière pour une femme, un non diplômé ou quelqu'un ayant développé une expérience dans un domaine différent. Elles peuvent

trouver un ancrage dans la culture du sujet. Elles dépendent directement de la façon dont le sujet interprète ce qui lui est déjà arrivé au cours de sa vie professionnelle (nous avons évoqué cet aspect plus haut). Le travail du conseiller sur les généralisations effectuées par le sujet débouche sur une réévaluation des choix d'objectifs, d'actions et des performances visées à la suite d'une modification du sentiment d'efficacité et de l'attente de résultats dans le domaine concerné. Cette modification correspond elle-même à une interprétation différente du système caractéristiques personnelles / expérience / contexte.

Mettre l'accent sur le sentiment d'efficacité c'est donc, pour le praticien, faire en sorte que le consultant ait une connaissance plus juste de ses capacités en relation avec le contexte et qu'il ait suffisamment de confiance en soi ou dans ses possibilités pour mettre en œuvre de façon efficace ses potentialités. A quoi servirait-il, en effet, au sujet de recevoir des informations fines sur ses capacités (révélées par une investigation sérieuse), s'il n'est pas prêt à les intégrer pour diverses raisons ? La meilleure définition d'objectifs précis sera inopérante si celle-ci est élaborée par le conseiller en lieu et place du consultant. Cela signifie qu'un objectif peut être rationnellement souhaitable du point de vue du potentiel de l'individu sans être pour autant suffisamment mobilisateur pour lui : on peut être potentiellement capable d'enseigner les mathématiques sans que cette révélation donne envie de devenir professeur de mathématiques et de s'investir dans une formation pour le devenir. Ceci explique que les corrélations observées entre aptitudes et intérêts professionnels sont faibles. Elles se rapprochent rarement de .40, se situent parfois autour de .20 et sont habituellement proches de 0 (Dupont, 1987; Bujold et Gingras, 2000 ; François, 2000a). Nous ne sommes donc guère étonnés de retrouver des corrélations modérées (.44) entre le sentiment de compétence et les intérêts (Blanchard et Vrignaud, 1994). Que doit faire alors le conseiller devant une auto-efficacité qui ne se mobilise pas ? Doit-il s'évertuer à mobiliser celle-ci ou induire une révision à la baisse des objectifs ? On imagine mal un conseiller laissant partir un consultant avec un projet qui lui a été imposé et auquel il n'adhère pas ! Et pourtant, la pratique de l'insertion professionnelle auprès d'un public jeune et défavorisé, nous a permis de constater que l'absence de projet pouvait être la seule stratégie possible dans le « ici et maintenant » pour le consultant ? Sans doute le modèle de l'auto-efficacité amène le conseiller à se préoccuper davantage des modalités de cette adhésion car il fait de celle-ci la clé de voûte et le moteur de la démarche de bilan. Mais peut-on contraindre un consultant, sous prétexte que le modèle d'auto-efficacité est intellectuellement satisfaisant, à le réaliser en lui ? La persuasion verbale est facile à utiliser ; mais elle s'avère rarement efficace (Bandura, 1980). Le comportement « directif » du conseiller, s'il peut diminuer l'angoisse temporaire du consultant, peut aussi compromettre la possibilité de réalisation de soi en induisant la dépendance (de Peretti, 1967, 1997).

Par contre, le bilan permet à l'individu de faire le point, à un moment donné, de son parcours professionnel, il a également un rôle formateur. Un premier aspect pédagogique est l'apport d'informations fiables, obtenues, pour certaines, à l'aide de procédés scientifiquement fondés qui serviront à des décisions prises ultérieurement par le sujet. Un autre aspect (qui est à confirmer) réside dans l'apprentissage que le sujet fait dans le traitement de l'information (Botteman, 1999). Il apprend, par exemple, à envisager les multiples facettes d'une prise de décision, à prévoir des solutions de rechange, à se fixer des objectifs. Un troisième aspect concerne la connaissance que le sujet peut acquérir sur les risques d'erreur dans le traitement de l'information auxquels il est personnellement exposé (par disposition ou apprentissage malencontreux) Suite à son bilan, il sait, par exemple, qu'il a tendance à se juger seul responsable d'échecs qui sont largement imputables à l'environnement socio-économique ou encore qu'il a tendance (réactionnellement) à surestimer ses chances de réussite professionnelle, ce qui débouche sur des stratégies peu réalistes. Ces différents apports de connaissance de soi et de procédures mentales procèdent de l'amélioration des capacités de l'individu à se gérer lui-même (*personal agency*), à s'autodéterminer et à développer en lui la tendance à l'actualisation de ses potentialités (Rogers et Kinget, 1971 I, de Peretti, 1997). Favoriser chez le sujet la prise de décision concernant sa vie professionnelle et lui apporter le climat de liberté pour les mener à bien n'est-il pas le dessein principal de tout opérateur de bilans ?

QUESTIONS À PROPOS DU MODÈLE DE L'AUTO-EFFICACITÉ

La question de l'évaluation de l'auto-efficacité se pose d'emblée. Dans la littérature nord-américaine, pour certaines évaluations dans un contexte de recherche, on présente par exemple, durant 2 ou 3 secondes, une suite de problèmes d'arithmétique à des enfants, en leur demandant, pour chacun d'indiquer dans quelle mesure ils se sentent capables de les résoudre. Pour d'autres évaluations, on demande aux individus dans quelle mesure ils estiment avoir de bonnes chances de succès dans les différents grands domaines professionnels. Ces exemples laissent présager que la réalisation d'un outil relativement standardisé, ne fût-ce qu'un ensemble de questions orales, ne se heurtera pas à des difficultés insurmontables. En France, à l'occasion de la rénovation du questionnaire d'intérêts professionnels (F. Aubret, 1989, J. Aubret, 1989), un questionnaire d'évaluation du sentiment de compétence relatif à différents types d'études et à l'exercice futur de diverses professions a été complété par des élèves de terminale. L'outil mis au point par Taylor et Betz (1983), pour la mesure du sentiment d'efficacité dans les tâches de choix professionnel est également très intéressant. Les répondants doivent indiquer dans quelle mesure ils croient en leur capacité à effectuer avec succès une cinquantaine de tâches comme

lister leurs centres d'intérêts, obtenir une lettre de recommandation de la part d'un professeur ou déterminer s'ils préfèrent travailler avec d'autres personnes ou traiter de l'information. Nous avons, nous-mêmes, validé auprès d'un échantillon de bénéficiaires, un questionnaire de sentiment de contrôle, notion, liée de près, à celle de SEP (voir François et Langelier, 2000).

Les différents travaux menés par François et collaborateurs nous donnent quelques idées sur les moyens dont le conseiller dispose pour conforter le sentiment d'efficacité personnelle (voir plus haut les développements sur la motivation, l'appropriation, les attributions). Mais cet objectif ne va pas forcément de soi et il convient d'avancer avec prudence dans cette voie quand on sait que la persuasion verbale est de peu d'utilité dans ce domaine (Bandura, 1980) et qu'il importe de ne pas interférer, par une directivité maladroite, sur cette possibilité de réalisation et d'organisation de soi (de Peretti, 1997).

Par contre, la meilleure façon pour que le sujet puisse agir avec succès, malgré son sentiment d'incapacité, consiste à mettre en place une stratégie dans laquelle le conseiller intervient conjointement avec lui ou dans laquelle il lui aménage des conditions environnementales protectrices (Bandura, 1980). Le consultant reproduit ensuite la conduite modèle jusqu'à ce qu'il puisse la réaliser sans crainte. Et à mesure que la maîtrise du sujet s'affirme, l'assistance du conseiller se fait plus discrète. Il résulte de ceci un renforcement du sentiment d'efficacité personnelle et la capacité pour le consultant de s'engager dans des actions qu'il craignait auparavant. Le conseiller bilan réalisera ainsi un appel téléphonique devant lui afin de modeler sa conduite, ou encore, dans la même optique, l'accompagnera lors d'une visite d'entreprise ou lui facilitera une démarche en faisant appel à ses relations.

Ces conceptions de Bandura, sont sans doute plus directives que celles que préconise Rogers ; cependant lorsque Bandura souhaite que le conseiller puisse créer «des conditions environnementales protectrices», on ne peut s'empêcher de penser «aux conditions favorables» que le thérapeute rogérien est invité à apporter à son client. Il s'agit, essentiellement, de relations humaines positives, favorables à la conservation et à l'épanouissement du moi, «dépourvues de menace ou de défi à la conception que le sujet se fait de lui-même» (Rogers et Kinget, 1971).

Dans l'approche rogérienne, un sentiment quel qu'il soit, négatif ou positif, d'incompétence ou de compétence, doit être avant tout accepté et reconnu comme faisant partie du monde intérieur du consultant. Il ne peut en aucun cas être minimisé ou nié ; il ne convient pas d'agir sur lui mais de lui donner une valeur par la considération positive inconditionnelle. Il ne s'agit pas de pousser le consultant dans la direction du changement ou du but que lui aurait assigné le conseiller, mais

bien de prendre en compte ses interrogations, ses craintes et ses hésitations. En un mot, c'est en aidant le consultant à s'accepter tel qu'il est, que le conseiller lui permet d'amorcer un changement. C'est donc en accueillant, en valorisant le consultant (tel qu'il est maintenant) par une considération positive inconditionnelle que le conseiller l'aide à changer. Il ne convient pas d'agir sur lui en le poussant dans la direction du changement ou du but que lui aurait assigné le conseiller, mais bien de donner une valeur à ses hésitations, ses craintes, ses angoisses. En un mot, c'est en aidant le consultant à s'accepter tel qu'il est que le conseiller lui permet d'amorcer un changement. C'est la «loi d'inversion de mouvement» (Pagès, 1970 ; de Peretti, 1974, 1997).

Il convient, en effet, que le consultant soit placé en face de ses propres régulations et non dans une soumission aux valeurs culturelles et sociales d'autrui ou de son environnement (de Peretti, 1974, 1997). Dans cette perspective, Rogers refuse toute forme de dépendance, parce que, selon lui, ce sont les dépendances et les attentes qui font obstacle à la résolution d'un problème (de Peretti, 1967). D'ailleurs le but de cette relation interpersonnelle n'est pas de résoudre un problème particulier, mais d'aider le consultant à croître et à développer toutes ses potentialités, de telle sorte qu'il puisse affronter le problème présent et les problèmes à venir d'une façon plus efficace et plus autonome.

Le rôle du conseiller n'est donc pas d'*agir sur* mais d'*être centré sur* le consultant. Et cette centration n'est pas à considérer comme une méthode, mais bien comme une attitude qui conditionne l'écoute et la compréhension empathique du conseiller. Ainsi, pour permettre au consultant de retrouver un sentiment d'efficacité personnelle, il faut commencer par mettre en valeur ses pouvoirs de décision et de volonté lui permettre de « *se réapproprier le pouvoir concret* » dont il dispose réellement (de Peretti, 1997).

Peut-être a-t-on tendance à trop insister sur la dimension rationnelle de ce processus. Par son attitude, le conseiller permet au consultant de traiter de façon non dépendante une information fiable parce que recueillie avec des outils appropriés. De nombreux travaux de psychologie sociale indiquent que l'individu a tendance à accepter les informations qui le servent et à rejeter celles qui lui sont défavorables. On sait aussi que le consultant aura des difficultés à assimiler une information en dissonance avec l'image qu'il a de lui-même. Claude Lemoine (1994, 1996) a démontré la spécificité de la situation de bilan où l'individu reçoit sur lui-même une information de type scientifique. Une des réactions naturelles à cette situation peut être la négation de l'information ainsi délivrée. Qu'en est-il précisément de l'effet de ce type d'informations sur le sentiment d'efficacité ? Des informations valorisantes ou conformes aux projets et acceptées, crédi-

bles devraient le renforcer. Des attributions de responsabilité non pénalisantes ne pas le diminuer. Il nous semble qu'on en est encore, dans ce domaine à formuler des hypothèses. Une clé du problème ne réside-t-elle pas dans les compétences de clinicien du conseiller qui, dans l'échange, va, par des reflets successifs et une élucidation progressive, permettre au consultant de prendre confiance en soi et d'affermir son sentiment d'efficacité par rapport à son projet.

Les pratiques de bilan sont généralement centrées sur des problématiques individuelles faisant peu de place aux aspects collectifs qui sous-tendent les choix d'orientation et d'action. La théorie sociale cognitive est à même d'intégrer de telles influences sur les choix professionnels qui nous occupent ici. Avec le modelage, l'exemple apporté par autrui est en effet primordial pour l'élaboration des objectifs. On pense aux échanges concernant les expériences de chacun qui peuvent se dérouler dans un groupe du type de celui qu'on peut rencontrer en formation. Un animateur habile saura utiliser ces échanges pour favoriser la confiance en soi des participants. La passation de certains tests en petits groupes, dans le cadre du bilan, peut arriver au même résultat.

Pour compléter notre réflexion, arrêtons-nous quelques instants à l'étymologie du mot compétence, qui trouve son origine dans le verbe latin *petere* qui signifie chercher à atteindre ou chercher à obtenir (Cf. le mot *pétition*).

*Au sens propre, le verbe *competere* (par son préfixe *com* ou *cum*) (Martin, 1976), implique l'idée d'accompagnement, de mise en commun et d'achèvement ; il s'agit de chercher à atteindre complètement, en même temps et ensemble le même point, de se rencontrer et de s'accorder (Bouffartigue, Delrieu, 2000).

De ce constat découle l'observation suivante : le bilan de compétences est d'abord le bilan d'une rencontre de deux personnes qui cherchent à atteindre de concert le même but. C'est l'approche relationnelle décrite par Lévy-Leboyer (1993). Cette approche nous place au cœur du « développement de la personne » (Rogers, 1970). Dans la situation de bilan, comme dans celle de la relation d'aide, ce sont deux personnes qui se rencontrent sur un plan d'égalité. Elles sont au même niveau, « équivalentes », c'est-à-dire ayant la même valeur au plan ontologique et vivant une expérience d'ÊTRE, unique, dans le face à face d'un Je et d'un Tu, et non de l'examen d'un Cela par un Je (Buber, 1969). Et ceci dans le refus de tout chantage affectif ou d'une quelconque pression (de Peretti, 1967 ; 1997). Les idées de Rogers vont à l'encontre « d'un système pratiquement universel d'habitudes mentales et sociales tendant à diriger et à corriger le comportement (d'autrui) de l'extérieur » (Rogers et Kinget, 1971) et dans lequel « le besoin de

dominer, et sous des formes déguisées, le besoin d'être dominé, l'emportent de loin sur les besoins de libérer et d'être libre » (ibid.).

Ainsi Rogers rompt avec la ritualisation qu'impose toute institution : il fait fi des positions de statut, de pouvoir et de savoir des uns et des autres et propose un modèle de relation où, dès le départ, toute supériorité et toute soumission sont refusées. Il n'y a ni dominant ni dominé. Refus « d'arranger les choses, d'imposer des buts, de façonner des individus, de les manipuler » (Rogers, 1970 ; de Peretti, 1997).

*Au sens figuré, le verbe *competere* se traduit par *coïncider avec, convenir à*.

L'observation qui en découle nous renvoie à l'approche différentielle (Lévy-Leboyer, 1993) et notamment à la notion d'aptitude. Celle-ci était considérée comme une « disposition naturelle » (Nouveau Petit Larousse illustré, 1926 ; Claparède, 1953).

Piéron distinguait aptitude et capacité (*inherent capacity*). L'aptitude désignant, pour lui « le substitut constitutionnel de la capacité » (1973). Seule la capacité pouvant faire l'objet d'une évaluation, l'aptitude étant une virtualité qui demandait à être révélée, encouragée et confortée par l'entourage ou l'environnement. Cette distinction établie par Piéron est intéressante car elle permet de considérer l'aptitude comme un donné initial sur lequel vient se construire une capacité ou une compétence. L'aptitude constitue donc un atout important pour acquérir une capacité sur le plan personnel (être capable de ...) et une compétence sur le plan professionnel (être compétent en matière de ...). Pour exister et se développer, une compétence dans des activités professionnelles suppose au préalable des aptitudes personnelles, complétées par la formation et l'expérience pratique. Et elle se reconnaît alors à l'aisance, la facilité et cette sorte d'automatisme avec lesquels elle s'affiche dans l'accomplissement des tâches (Lévy-Leboyer, 1996).

La conjonction de ces deux approches – relationnelle et différentielle – nous montre qu'établir un bilan de compétences consiste à :

1) Rendre compte de la rencontre de deux personnes, de deux libertés ; et qui mieux que ces deux personnes peut en faire la synthèse ? Ne sont-elles pas devenues ensemble expertes de cette relation unique ? Cette relation est basée sur la permissivité : le consultant peut tout dire grâce à un climat de sécurité, de chaleur humaine et de considération positive inconditionnelle. De plus, et c'est ici que nous rejoignons l'auto-efficacité de Bandura : le consultant « possède potentiellement la compétence nécessaire à la solution de ses problèmes » (Rogers et Kinget, 1971). Il ne les résout peut-être pas de façon parfaite et définitive, mais en fonction de ce qu'il perçoit de meilleur ou de plus enrichissant pour lui dans le moment présent (idem, 1971).

2) Clarifier le concept de soi professionnel du consultant grâce à cette mise en présence de soi, à cette réflexion sur soi accompagnée, que constituent l'objectivation des expériences vécues et l'appropriation du résultat des tests. Dans cette approche différentielle, la tâche de l'opérateur de bilan consiste non point à penser, explorer ou évaluer pour le consultant mais à penser, explorer, évaluer avec le consultant (Rogers & Kinget, 1971). Cette clarification suppose un reflet fidèle de ce qui a été déclaré et de ce qui a été mesuré. Un bilan flou, édulcoré, dont la rédaction tient plus de l'exercice de style que d'une évaluation objective, ne permet pas au consultant de réajuster, corriger, expliciter ou de conforter les généralisations d'observation de soi qu'il a pu élaborer (Guichard, 1993 ; Guichard, Huteau, 2001).

Cependant le consultant n'est pas toujours prêt ou disposé à recevoir une "information" ou une "révélation" qui viendrait bouleverser, ou du moins modifier sensiblement, son image de soi. Il faut se rappeler alors que la prise conscience de certaines choses doit être faite par le consultant et non imposée par le conseiller sous peine de susciter chez le sujet un refus ou une résistance défensive (Rogers, 1970).

La rédaction du bilan apparaît donc comme le moment le plus délicat de cette relation privilégiée qui s'est établie entre le consultant et le conseiller opérateur du bilan. Dans la perspective de l'auto-évaluation et de l'approche relationnelle, on peut imaginer que le brouillon de la synthèse - sorte de première mise en ordre ou de premier jet - soit rédigé avec l'intéressé ou du moins en sa présence, de façon qu'il puisse intégrer, au fur et à mesure, la nouvelle image de soi qui émerge. Image résultant aussi bien de ses expériences (pratiques, cognitives, affectives) que des tests qu'il a passés. En effet, l'expérience acquise est aussi importante que la passation d'une batterie de tests (Schiff, 1990, 1991). Et l'écoute empathique du discours du consultant est à prendre autant en compte que le résultat des tests (Rogers, 1970 ; Rogers et Kinget, 1971). Tout l'art du conseiller consiste à faire la part de choses ; par exemple, savoir distinguer l'importance respective des intérêts "exprimés" et des intérêts "inventoriés" ou encore de la crédibilité des valeurs affirmées oralement par le sujet et celles mesurées par un inventaire.

Ainsi l'opérateur de bilan dans sa fonction d'interprétation des résultats du bilan (tests et discours du sujet) doit posséder un certain nombre de connaissances et compétences psychologiques. C'est à lui que revient de remettre la synthèse finale au consultant afin de pouvoir répondre à ses questions. La restitution en dehors d'un entretien avec l'opérateur et par une tierce personne ne semble pas justifiable d'un point de vue technique et déontologique ou alors avec quelles déformations ou quels appauvrissements ! On voit d'ailleurs mal comment cette restitution peut être faite, gérée, par une équipe alors que la relation entre opérateur de bilan et consultant est primordiale, et tellement primordiale qu'elle prend le pas, pendant un certain laps de temps, sur l'interaction sujet-travail.

CONCLUSION

La totalité des variables dont il a été question dans cette présentation sont effectivement déjà prises en compte par les opérateurs de bilans. Le modèle de Bandura pose le SEP, fruit de la façon dont le consultant intègre l'information qui concerne sa vie professionnelle, comme le principal moteur de la mise en mouvement et de la réussite. Ce qui permet ainsi d'articuler ce SEP avec un ensemble d'autres variables dont chacune mérite attention dans une perspective de développement. Ce modèle est riche d'éléments permettant de comprendre et d'agir.

Avec la théorie sociale cognitive, on est moins, nous semble-t-il, dans une recherche de l'ensemble des potentialités de l'individu que dans l'évaluation et l'élaboration d'un projet relativement précis. Avoir confiance en ses capacités concerne nécessairement un domaine particulier. Sans être incompatible avec une recherche plus ouverte d'orientation, l'approche de Bandura n'a-t-elle pas le mérite d'être opérationnelle pour fournir des réponses à des questions concrètes voire immédiates ? Le modèle de Lent et al. permet de situer ces questions : par exemple, en est-on à la phase de découverte des intérêts ou à celle du choix des actions ? Compte tenu des contraintes, notamment budgétaires, pesant sur la réalisation des bilans, on sait bien que l'ensemble des variables figurant dans ce modèle ne peut être mis à plat. Au conseiller, avec le consultant, de déterminer les priorités. Il nous semble que le modèle peut faciliter ce choix. Quand les contraintes sont fortes, il est illusoire de prétendre réaliser un bilan complet. Nous pensons, par exemple, aux prestations s'adressant au public jeune en difficulté pour lesquelles le temps imparti est souvent restreint. Le modèle ne permet-il pas de situer quelle est la question cruciale qui se pose au moment de la rencontre et de focaliser l'intervention sur celle-ci plutôt que tenter une réponse décevante par sa trop grande généralité ?

Des travaux menés à Poitiers par Daniel Gaonac'h ont mis en évidence que le travail du conseiller de bilan s'appuie sur un noyau de compétences en matière de psychologie. D'autres approches ont minimisé la dimension psychologique du travail de l'opérateur de bilan en parlant, par exemple, de compétences d'équipe. L'approche de Bandura est éminemment psychologique. Les arguments exposés plus haut, qui pointent la centralité du sentiment d'efficacité personnelle pour la démarche de bilan et l'importance des autres variables psychologiques qui y sont associées, vont dans le sens de la première thèse.

Une qualité flagrante du modèle de Lent et al. est sa relative simplicité et transparence y compris pour un public de néophytes (nous pensons au consultant). Utile au praticien éclairé, ce modèle peut aider à exposer en termes clairs au consultant quel aspect du processus de

décision on est en train d'investiguer et de lui expliquer, sans trop de difficulté, les différentes phases du bilan, leur utilité ainsi que leur articulation entre elles, et les objectifs poursuivis. Songeant à la nécessité qu'il y a pour le consultant de s'approprier utilement les données du bilan, cette qualité d'élucidation de la démarche, en favorisant la transparence, facilite l'échange entre conseiller et consultant. Elle, dès lors, susceptible de concourir très directement à la réussite du bilan.

Pierre-Henri François est Maître de Conférences au Département de Psychologie de l'Université de Poitiers où il enseigne la psychologie du travail. Il a collaboré au *Traité de psychologie du travail et des organisations*, publié sous la direction de J.-L. Bernaud et C. Le Moine (Dunod, 2000). Courriel: pierre.henri.francois@univ-poitiers.fr

André E. Botteman, est directeur adjoint de la revue « Carriérologie » et membre de l'équipe « Psychologie sociale des Insertions » du Laboratoire de Psychologie de l'Université Victor-Segalen, Bordeaux 2. Courriel: abotteman@wanadoo.fr

NOTES

- ¹ Une première version de ce texte est parue dans *Carriérologie*, vol. 6, no. 2, 1966 sous le titre « Pertinence du modèle de l'auto-efficacité de Bandura pour le bilan de compétences ».
- ² Dans ce registre des sciences cognitives, un neurobiologiste comme Varela ira jusqu'à dire que la représentation doit céder la place à l'interprétation. En effet, nous sommes immergés dans le monde et nous ne pouvons pas nous en extraire pour le comparer aux représentations que nous en avons. Dès lors, la plus simple action cognitive ne met pas en jeu seulement des représentations, mais un système de connexions qui fait émerger la signification (1988, 1989). L'image qui vient à l'esprit est celle du sentier, préalablement inexistant, qui apparaît en marchant et qui renforce, en quelque sorte la détermination du marcheur à poursuivre son chemin (Cf. Antonio Machado (1936) : « *Voyageur, le chemin est la trace de tes pas (...) il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant (...) et quand on tourne les yeux en arrière, on voit le sentier que jamais on ne doit à nouveau fouler* » (trad. fr. de S. Léger et B. Sesé (1973)).
- ³ Selon l'aspect que l'on privilégie, l'intérêt (au singulier), en tant que mobilisateur et régulateur d'énergie, « débute avec la vie psychique elle-même » (Piaget, 1964) et dicte ou détermine la conduite (Claparède, 1973) ; mais les intérêts (au pluriel), qui se différencient au cours du développement Claparède, 1953 ; Piaget, 1964) et tout au long de la vie (Bujold, Gingras, 2000), sont là pour assigner des buts nouveaux à l'action et pour privilégier certains domaines professionnels plutôt que d'autres (Claparède, 1953; Piaget, 1964). Ils peuvent donc être renforcés par des expériences antérieures et le sentiment d'efficacité. On peut émettre l'hypothèse que les intérêts déterminent également le choix des apprentissages à faire et des expériences à tenter (Botteman, 1999 ; Bujold, Gingras, 2000 ; François, 2001). Mais l'intérêt, sous son aspect moteur et dynamique, est à prendre en compte, lui aussi.

Confidence in one's abilities to successfully accomplish a task and the feeling of effectiveness can be enhanced by skills assessment. According to Bandura, this confidence results mainly from successful behaviour, but Rogers says that the beneficiary must also see such confidence reflected positively by the advisor, whose attitude enables the beneficiary to construct or begin a career path. A specific career choice is encouraged not only because the job interests the advisor but also because the environment is welcoming and the choice is received empathetically. Bandura and Rogers thus provide contrasting guidelines. However, it is helpful for career advisors to use them in a complementary manner. Skills assessment is therefore seen as a meeting of these two people, and thus a guarantee of success.

RÉFÉRENCES

- AUBRET, F. (1989). *Questionnaires d'intérêts et de personnalité de l'I.N.E.T.O.P.* (Manuel de présentation de neuf épreuves) Issy-les-Moulineaux, E.A.P.
- AUBRET, J. (1989). Reconnaissance des acquis et outils d'évaluation. *Pratiques de Formation* (numéro spécial). St Denis, Université Paris VIII.
- BANDURA, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, Cambridge University Press. p.11.
- BANDURA, A. (1997). *Self-Efficacy : the Exercise of Control*. New York, Freeman. p. 422. p.422-425. p.427. p.189.
- BANDURA, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga. p. 60. p.400. p 80. p.81-82.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs. p. 23. p. 391.
- BANDURA, A. (1991). Human agency : the rhetoric and the reality. *American Psychologist*. 46, p.157-162.
- BEAUVOIS, J-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France. p.129.
- BELLAMY, N. (1998). Travail d'Etude et de Recherche de Maîtrise de psychologie, Université de Poitiers.
- BLANCHARD, S., VRIGNAUD, P. (1994). Intérêts professionnels et sentiment de compétences. *Questions d'Orientation*. 4, p.31-41.
- BOTTEMAN, A. (1999). La contribution des inventaires d'intérêts professionnels au processus d'orientation. Un point de vue sociocognitif, *Le Langage et L'homme*, vol. XXXIV, n°4, p.457-458.
- BOUFFARTIGUE, J., DELRIEU, A.-M. (2000). Article " Compétent, impétueux " ; Dans *Etymologies du français. Les racines latines*. Versailles : Encyclopaedia Britannica, p.101-102.

- BUBER, M. (1969). *Je et Tu*. Trad. de l'allemand par G. Bianquis. Paris : Aubier, réimp. 2000, p.43-45, p.47.
- BUJOLD, Ch., GINGRAS, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches*. Montréal : Gaëtan Morin, éditeur, 2^e éd. p.288-289, p.354.
- CASTRA, D. (1995). Théorie de l'engagement et insertion professionnelle. *Connexions*, 65, p.159-176.
- CASTRA, D. (1996). Un point de vue socio-cognitif sur les pratiques de bilan. *Carriérologie*. 6, 2, p.37-44.
- CLAPARÈDE, E., (1950). L'éducation fonctionnelle. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- CLAPARÈDE, Ed. (1953). *L'école sur mesure*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p.12, 53.
- CLAPARÈDE, Ed. (1973). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 6^e éd. p.63, 64.
- DUPONT, J.-B. (1987). Les intérêts, leur évolution et leur mesure. Dans Lévy-Leboyer, C., Sperandio, J.-C., *Traité de psychologie du travail*. Paris : Presses Universitaires de France, p.511-533, p. 525.
- EDEN, D., AVIRAM, A. (1993). Self efficacy training to speed reemployment : helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*. 78, p.352-360.
- ENEAU, S., CASSEREAU, J., FRANÇOIS, P-H. (2000). La mise en place d'une procédure d'évaluation par les collègues. Communication au 10^{ème} Congrès AIPTLF, Bordeaux 24-27 Août 1998. In B. Gangloff, *Les compétences professionnelles. Descriptif, mesure et développement*. Paris : L'Harmattan. p.143-153.
- FRANÇOIS, P-H, AÏSSANI, Y. (2000). Représentations sociales et processus d'autorégulation des conduites. Communication à la *Cinquième Conférence Internationale sur les Représentations Sociales, Représentations sociales : constructions nouvelles*. Montréal, 30 août au 2 septembre 2000. À paraître dans les actes.
- FRANÇOIS, P-H. (1998a). Sentiment d'efficacité et compétences : une approche sociale cognitive. *Education Permanente*. 135, 2, p.45-55.
- FRANÇOIS, P-H. (1998b). Bilan et motivation : pour l'utilisation de la théorie expectation / valence en bilan, perspectives d'applications et de recherches. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. 48, 4, p.275-283.
- FRANÇOIS, P-H. (1998c). L'appropriation : points de repères sociaux cognitifs pour l'étude des effets du bilan. In *Appropriation et bilan de compétences. Actes du séminaire des 6 et 7 Mai 1997 organisé par l'Université de Bordeaux 2 et le CIBC 33.*, p.46-59.

- FRANÇOIS, P-H. (2000a). Orientation, vie professionnelle et conseil individuel. In C. Lemoine et J-L. Bernaud, *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris : Dunod, p.15-94.
- FRANÇOIS, P-H. (2000b). Sentiment d'efficacité personnelle et développement des compétences en milieu organisationnel. Communication au 10^{ème} Congrès AIPTLF, Bordeaux 24-27 Août 1998. In B. Gangloff, *L'individu et les performances organisationnelles*. Paris : L'Harmattan. p.45-57.
- FRANÇOIS, P-H. (2000c). Schémas causaux et effet socialisant de prestations d'aide aux demandeurs d'emploi. *Actes du 3^{ème} Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française*. Valencia, 21-23 Septembre. p.365-367.
- FRANÇOIS, P-H. LANGELIER, B. (2000). L'agentivité comme « variable de sortie » du bilan. Communication au 10^{ème} Congrès AIPTLF, Bordeaux 24-27 Août 1998. In B. Gangloff, *Les compétences professionnelles. Descriptif, mesure et développement*. Paris : L'Harmattan. p.175-187.
- FRANÇOIS, P-H., BOTTEMAN, A. (1996). Pertinence du modèle de l'auto-efficacité de Bandura pour le bilan. *Carrièreologie*. 6, 2, p.85-108.
- FRANÇOIS, P-H., ENEAU, S., RIAANT, J-B. (1997). Formation en alternance et sentiment d'efficacité personnelle. In E. Brangier, N. Dubois, C. Tarquinio, *Compétences et contextes professionnels, perspectives psychosociales*. Actes du Colloque international organisé par l'ADRIPS, à Metz, 19 et 20 Juin 1997, p.232-238.
- FRANÇOIS, P-H., LANGELIER, B., GABET, M., LEVEQUE, S., WIDHEM, F. (2000). Les déclencheurs d'agentivité perçus par les bénéficiaires de prestations de conseil et d'accompagnement en parcours professionnel. *Communication au 11^{ème} congrès de Psychologie du Travail et des Organisations organisé par l'A.I.P.T.L.F.* (Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française). Rouen, 28-31 Août.
- GAONAC'H, D. (1993). *Analyse des besoins de formation pour les personnels chargés de la réalisation de bilans de compétences*. Centre Universitaire de Formation et d'Education Permanente. Université de Poitiers.
- GUICHARD, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, Presses Universitaires de France. p.37-39.
- GUICHARD, J., HUTEAU, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod, p.111-112.
- HACKETT, G., BETZ, N.E., (1981). A self efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational behavior*. 18, p.326-336.
- LEMOINE, C (1996). Objet ou analyste de son bilan. *Carrièreologie*. 6, 2, p.13-24.
- LEMOINE, C. (1994). Les nouveaux rôles du psychologue dans le bilan de compétences. In Huteau, M., *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes*, Paris, E.A.P., p.655-660.

- LENT, R.W., BROWN, S.D., HACKETT, G., (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of vocational behavior*. 45, p.79-122. p 83. p 93. p 99.
- LENT, R.W., BROWN, S.D. (1996). Social cognitive approach to career development : an overview. *The Career Development Quarterly*. p. 44. 311-321. p. 311. p.313. p.315. p.318.
- LEVY-LEBOYER, C., (1993). *Le bilan de compétences*. Paris, Presses Universitaires de France.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Les Éditions d'Organisation, p.26, 116-123.
- MACHADO, A. (1936). *Champs de Castille, précédés de Solitudes, Galeries et autres Poèmes : CXXXVI, Proverbes et chansons, XXIX*. Paris : NRF Poésie/Gallimard, 1973, p.205.
- MARTIN, F. (1976). *Les mots latins, groupés par familles étymologiques*. Paris : Hachette Classiques, p.51.
- MITCHELL, A.M., JONES, B.G., KRUMBOLTZ, J.D., (1979). Social learning and career decision making. Cranston R.I., Caroll Press.
- MITCHELL, L.K., KRUMBOLTZ, J.D. (1984). Research on human decision making : implication for career decision making and counseling. In S.D. BROWN & R.W. LENT (Eds.) *Handbook of counselling psychology*. New York : Wiley. p.238-280.
- PAGES, M., (1970). *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris, Dunod. p.69.
- PERETTI (de), A. (1967). *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive*. Paris : Éditions de l'Épi, p.15, 17-18, 125-126, .253, 258, 277-279.
- PERETTI (de), A. (1974). *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Toulouse : Edouard Privat, éditeur, p.76, 92, 288.
- PERETTI (de), A. (1997). *Présence de Carl Rogers*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès, p.60-61,76, 90-92, 183, 210-211, 212-213-214, 276
- PIAGET, J., (1964). Six études de psychologie. Genève, Denoël-Gonthier. p. 69.
- PIÉRON, H. (1973). « Aptitude ». Dans *Vocabulaire de la Psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 5° éd., p.32.
- ROGERS, C., KINGET, M. (1971). *Psychothérapie et relations humaines, théorie et pratique de la thérapie non-directive*. Paris : éditions Béatrice-Nauwelaerts, vol.1, p.18, 28, 30-31, 49, 108, 133-137, 196-198, 214, 261.

- ROGERS, C. (1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : Les Éditions sociales françaises (ESF), tome 1, 52-55, 151, 156, 165, 167, 197, 263-265.
- ROGERS, C. (1979). *Un manifeste personnaliste (on Personal Power, 1977)*. Trad.. fr. Michèle Navarro. Paris : Dunod
- SADRI, G., ROBERTSON, I.T., (1993). Self-efficacy and work-related behavior : a review and meta-analysis. *Applied Psychology : an International Review*. 42, p.139-152.
- SCHIFF, M., (1990-91). La psychologie, science "handicapée". In Regards sur des règles et des valeurs de l'institution scientifique, *Bulletin de Psychologie*, t. XLIV, n° 400. p.193-199.
- SIMS, H.P., LORENZI, P., (1992). *The new leadership paradigm*. Newbury Park Ca., Sage Publications.
- SKINNER, E.A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*. 71, 3, p.549-570.
- TAYLOR, K.M., BETZ N.E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*. 22, p.63-81.
- TAYLOR, K.M., POPMA, J., (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37, p.17-31.
- VARELA, F. (1988). « Le cercle créatif ». Dans Paul Watzlawick (éd.), *L'Invention de la réalité*. Trad. fr. d'Anne-Lise Hacker. Paris : Éd. du Seuil, p.329-345.
- VARELA, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Éd. du Seuil, p.224.
- VROOM, V.H., (1964). *Work and motivation*. New York, Wiley.
- WEINER, B., (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior : an analysis of judgements of help giving. *Journal of Personality and Social Psychology* , 39, p.186-200.
- WOOD, R., BANDURA, A., (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*. 14, p.361-384.