

# Le bilan de compétences : appropriation d'informations sur soi ou mise en conformité de l'auto-présentation ?

Odile Camus

► **To cite this version:**

Odile Camus. Le bilan de compétences : appropriation d'informations sur soi ou mise en conformité de l'auto-présentation ?. Éducation permanente, Arcueil : Éducation permanente, 2003, N° 155, pp.119-137. hal-02526831

**HAL Id: hal-02526831**

**<https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-02526831>**

Submitted on 4 Apr 2020

**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.

## **Le bilan de compétences : appropriation d'informations sur soi ou mise en conformité de l'auto-présentation ?**

### **Career counselling : appropriation of self data or setting of the self-presentation to conformity ?**

Odile CAMUS

Psychologie des Régulations Individuelles et Sociales – UFR de Psychologie -  
Université de Rouen – 76821 Mont-Saint-Aignan Cedex

[odile.camus@epeire.univ-rouen.fr](mailto:odile.camus@epeire.univ-rouen.fr)

#### **Note biographique :**

Maître de Conférences à l'Université de Rouen depuis 1992, Odile Camus a publié plusieurs articles expérimentaux et théoriques dans le domaine de la psychologie sociale du langage, la plupart ayant trait au discours auto-descriptif en situation d'évaluation professionnelle.

#### **Mots clefs**

Bilan de compétences – Compétences – Internalisation – Lexique auto-descriptif – Traits de personnalité.

#### **Key Words**

Career counselling – Competences – Internalisation – Personality traits – Self-descriptive lexicon.

#### **RÉSUMÉ**

*Le bilan de compétences doit permettre l'élaboration d'un projet professionnel, via une meilleure connaissance de soi. Cette recherche expérimentale étudie l'évolution de l'auto-description chez les bénéficiaires du bilan, comparée à celle observée chez des sujets en formation, via une analyse lexicale des attributs par lesquels les sujets se qualifient. Les résultats montrent que l'information sur soi fait bien l'objet d'une appropriation au cours du bilan, mais celle-ci porte sur les qualités personnologiques et non sur les compétences professionnelles strictement définies, d'une part, et d'autre part elle privilégie les qualités sociales référant à un état (plutôt qu'à un mode d'action). La dite appropriation relève donc essentiellement d'une intégration normative, au service d'une « employabilité » qui n'a peut-être pas grand chose à voir avec les compétences objectives des individus.*

#### **ABSTRACT**

*The career counselling affords to elaborate an occupational plan, via a self-knowledge improvement. This experiment examines, from a lexical analysis of the self-descriptive attributes, the change in the self description that subjects produce during a career counselling, compared with subjects that attend training. The results reveal a significant appropriation of the self data during the counselling, but on the one hand it concerns personality traits and not professional competences in the strict sense, and on the other hand it promotes social qualities referring to a state (rather than to an action modality). So this appropriation essentially takes after a normative assimilation ; it increases an « employability », which perhaps doesn't depend on the objective competences.*

## **INTRODUCTION**

A l'issue d'un bilan de compétences, on peut attendre que le bénéficiaire ait modifié la perception qu'il a de lui-même, et corrélativement le discours sur soi qu'il est susceptible de produire. Les effets psychologiques du bilan porteraient plus précisément sur la prise de conscience de ses propres compétences. Le bilan de compétences a d'ailleurs été initialement conçu au service de l'identification et de la valorisation d'un potentiel individuel qui n'aura pu faire l'objet d'une validation (c'est-à-dire d'une reconnaissance établie par une autorité : Education Nationale, corporation professionnelle, entreprise) ; il repose sur l'idée que « les diplômes d'un individu ne représentent pas nécessairement le potentiel réel qu'il peut investir dans la réalisation de ses projets, ce potentiel étant largement constitué par les acquis de ses expériences familiales, sociales et professionnelles » (Liétard, 1991, pp.142sq.). Le bilan est ainsi né dans un contexte socio-économique de reconceptualisation du rapport de l'individu au travail, l'accent étant mis sur la dimension individuelle et subjective des compétences (en même temps que sur leur transférabilité), et plus largement sur l'apport individuel spécifique dans le travail. Afin de rendre compte de ce potentiel individuel non validé, le recours au registre lexical personologique s'est largement répandu : les savoir-être, compétences personnelles, etc... se décrivent en effet spontanément à l'aide de traits de personnalité.

C'est pourquoi le bilan, par-delà son objectif d'élaboration d'un projet professionnel ou de formation réaliste, s'inscrit dans une démarche psychologique de connaissance de soi. Il est en effet susceptible d'induire un changement identitaire, incitant à envisager la compétence comme « émergence liée à la réorganisation psychique du sujet acteur » (Foulard, 2000, p.168). Nous nous proposons ici de confronter cette perspective du bilan de compétences, largement adoptée par les acteurs

de terrain, aux apports théoriques de la psychologie sociale fondamentale de la « psychologie quotidienne » (Beauvois, 1984) : dans ce cadre de recherche, les traits de personnalité ne servent pas tant à décrire les individus qu'à informer quant à leur utilité sociale, soit : à évaluer. Leur usage institutionnel constitue un rouage essentiel de la reproduction idéologique. En contexte professionnel, cet usage contribue à masquer l'arbitraire social en mettant en avant les caractéristiques des individus plutôt que celles de l'environnement pour expliquer les trajectoires personnelles. Dans le cadre du bilan, l'intégration de ces données invite à interroger la nature de l'évolution du bénéficiaire : l'enrichissement de la connaissance de soi pourrait n'être qu'illusoire, car il pourrait s'agir plus fondamentalement d'apprendre à se mettre en valeur face à un employeur. L'appropriation d'informations sur soi procèderait alors en fait d'une intégration normative.

La confrontation de ces deux perspectives suppose en premier lieu un examen de ce que recouvre la notion d'appropriation, fréquemment utilisée dans ce contexte. Il conviendra également d'interroger la signification du terme de compétence telle que l'usage la révèle, et tout particulièrement ses rapports avec le registre psychologique. Les objectifs, tant explicites qu'implicites du bilan, seront ensuite mis en question, au regard de quoi pourront être précisés les enjeux sous-tendant l'auto-description en termes de compétences. Il sera alors possible d'opérationnaliser la confrontation des deux hypothèses dont l'esquisse vient d'être donnée. L'analyse pragmatique de la nature des attributs dont l'autoportrait s'enrichit au cours du bilan devrait en effet permettre de savoir si le processus évolutif mis en œuvre procède de l'appropriation d'informations sur soi ou de l'intégration normative.

## ***1. CADRE THEORIQUE***

### ***1.1. L'appropriation d'informations sur soi***

Au-delà du contenu de l'auto-description, le bilan viserait la connaissance de soi en tant que processus, pour développer une compétence spécifique d'auto-analyse (Lemoine, 1994, 1998), laquelle suppose une appropriation de l'information sur soi produite au cours du bilan. Dans cette perspective, le questionnement psychologique aurait intrinsèquement une valeur formative. Foulard et Al. (1998) par exemple décrivent le bilan comme « maïeutique expérientielle », la mise au jour d'un potentiel propre (en particulier chez des demandeurs d'emploi en situation de souffrance psychique et sociale) favorisant la reconstruction de soi. Le discours sur soi est ainsi le premier outil de l'évolution personnelle attendue. L'appropriation peut être définie comme intégration à l'image de soi (il s'agit de s'approprier des « connaissances sur des éléments qui faisaient partie de l'individu mais n'étaient pas intégrés à ses représentations... », Lemoine, 1998, p.245), mais son appréhension empirique n'est pas aisée, même si ses résultats ou plutôt ses conséquences supposées, par exemple les démarches entreprises à l'issue du bilan (recherches d'informations orientées, saisie d'opportunités etc... voir Ripon, 1998), sont mesurables.

Lemoine (*op.cit*) définit l'auto-analyse comme forme d'auto-emprise ; elle mobilise un processus d'auto-attention, que toute situation de communication focalisée sur la connaissance psychologique de l'un des partenaires devrait *a priori* mobiliser. Or, cela suppose que la situation ne soit pas vécue sur le mode de l'emprise évaluative qui régit habituellement les relations dissymétriques, et où l'attention portée à sa propre conduite est finalisée par le regard supposé de l'autre. Et comme le remarque Lemoine, « la distinction entre décrire... et évaluer... n'est pas évidente, d'autant plus que les habitudes et les pratiques sociales confondent facilement les deux notions. » (1998, p.247). Et si l'activité descriptive est susceptible d'enrichir la connaissance analytique de soi, la connaissance évaluative quant à elle « donne directement accès à l'utilité des

êtres et des choses sans passage obligé par la connaissance descriptive. » (Beauvois, 1995, p.383), l'utilité sociale pouvant être définie comme « forme de désirabilité sociale qui n'a pas ses fondements dans les affects et motivations des gens, mais dans certaines implications évaluatives d'une option essentielle du fonctionnement social... : l'option de la libéralité. » (p.378). Or, est-ce bien une connaissance de type descriptif, plutôt qu'évaluatif, que génère le bilan de compétences ? Liétard par exemple remarque que « les bilans constituent toujours des opérations d'évaluation car, malgré toutes les précautions prises, ils aboutissent toujours à la production de jugements de valeur, directs ou indirects, sur l'individu » (*op.cit.*, p.144). L'examen du contenu de l'information que le bénéficiaire est censé s'approprier devrait permettre de faire la part de l'une et de l'autre.

On pourrait opérationnaliser l'appropriation – en tant que processus – en la définissant comme transformation de caractéristiques contingentes (savoir particulier, ou conduite opérative circonscrite à un contexte expérientiel spécifique) en attributs par lesquels la personne se définit – soit : qui contribue au sentiment de permanence et d'unicité, constitutif de l'identité. Une compétence appropriée est alors susceptible de définir un registre de tâches que la personne pourra exécuter dans des environnements de travail diversifiés, et ce intentionnellement.

La principale difficulté réside dans le fait que dans la conceptualisation commune, le prototype des attributs stables et distinctifs est : le trait de personnalité. Or, on sait depuis Beauvois (1984) que celui-ci est essentiellement informatif quant à la valeur de la personne – et il se rencontre fréquemment sous le label « compétences ».

## **1.2. La notion de compétence**

### 1.2.1. Un concept flou

Comme le souligne Mispelblom (1996, p.115), « bien des notions employées dans la gestion des ressources humaines sont flottantes et polysémiques, et employées d'une manière peu rigoureuse par les théoriciens comme par les praticiens dans ce domaine. » - et c'est le cas notamment de la notion de compétence. Cette polysémie est également pointée par Brangier & Tarquinio (1997), qui en examinent la signification dans différentes approches disciplinaires (psychologie, ergonomie, sciences de l'éducation, gestion) et notent qu'elle reste en psychologie variablement - et peu – définie.

Il est vrai que l'usage du terme s'est considérablement étendu à partir des années 80, dans un contexte de profond bouleversement du monde du travail marqué notamment par l'accroissement du chômage. La qualification étant fortement mise en cause – les formations traditionnelles ne répondant plus aux besoins des entreprises -, l'évaluation des individus est devenue une préoccupation centrale, d'où – entre autres – le développement du domaine de la gestion des ressources humaines : les gestionnaires ne peuvent plus se contenter de prendre en compte les acquis scolaires ; ils doivent aussi apprécier les « capacités comportementales », « l'ensemble étant souvent désigné sous le terme « compétences » (Charraud, 1994, p.895). Ainsi, les descriptions des qualifications s'appuient maintenant sur « des références autres que celles reliées à un diplôme ou à un savoir-faire technique comme, par exemple, l'autonomie, la responsabilité, la relation avec la clientèle... » (p.896) – « autonomie » et « responsabilité » étant relevées par nombre d'auteurs comme qualités requises quel que soit l'emploi depuis la fin du taylorisme. La compétence est ainsi devenue un enjeu économique et social « au moment où les mutations économiques et technologiques rendaient obsolètes et contre-productives la parcellisation et la spécialisation des tâches » (Dietrich, 1997, p.184), comme en témoigne la valeur attachée à l'« adaptabilité » et à la « flexibilité ». Courdouan (1997) également note que la mise en

valeur de l' « employabilité » ne peut plus reposer exclusivement sur la certification et le diplôme. Mais il souligne aussi la nécessité d'une « transparence des modes de reconnaissance et de validation des qualifications », laquelle suppose une « normalisation des compétences ». Or, les dispositifs d'évaluation des connaissances, que celles-ci soient théoriques ou techniques, ne posent pas les mêmes problèmes que ceux censés évaluer les dites compétences personnelles. On pourrait même se demander dans quelle mesure ce concept flou ne contribue-t-il pas à l'opacification des critères de l'évaluation professionnelle ; comme le remarque Bellier-Michel (1997, p.11), le « concept de compétence transversale » (i.e. : savoir-être) « ne fait plus explicitement référence à un système de classification sociale relativement explicite. » Liétard invite d'ailleurs à « veiller à ce que le développement de ces opérations de reconnaissance (des acquis) ne se fasse pas au détriment de la validation » (*op.cit.*, p.145) – dans un contexte où la valeur des seuls diplômes est remise en cause, notamment quant au capital économique que l'on peut en attendre.

#### 1.2.2. Un construit idéologiquement inscrit

L'unité conceptuelle de la notion de compétence paraît donc pour le moins difficile à établir. Et si elle ne pose pas question dans l'usage courant, il est regrettable que la définition usuelle satisfasse nombre de psychologues du travail<sup>1</sup>, car cette unité repose sur les pratiques qui y sont associées ; en d'autres termes, elle est un construit idéologique. Ces pratiques peuvent être certes relativement diversifiées ; par exemple Brangier & Tarquinio (*op.cit.*) montrent que, dans différents centres de bilan, la définition de la compétence est très variable ; la conception prédominante dans un centre donné apparaît psycho-socialement déterminée : elle s'appuierait plutôt sur un modèle managérial dans les cabinets privés, tandis qu'elle serait liée aux préoccupations d'insertion sociale dans les centres publics. « En bref, les modèles de la compétence



renvoient directement aux usages sociaux qui en sont faits. Ils servent à légitimer de nouvelles formes conjoncturelles de régulation sociale : la gestion des entreprises ou l'insertion sociale ! » (p.93). Cela dit, il se pourrait bien que cette diversité de conceptions et de pratiques ait une source idéologique commune, que révèle une analyse plus directement fonctionnaliste.

Pour Parlier (1997), il existe bien un « modèle de la compétence », généré par la gestion des entreprises (confrontées à l'évolution du monde du travail telle que soulignée *supra*) ; l'étude du contexte d'émergence de ce modèle montre que « c'est... le monde de l'entreprise qui a imposé cette notion (...) La notion de compétence, en valorisant la polyvalence... permet... de réguler l'accès aux fonctions d'une ligne hiérarchique raccourcie d'une population de plus en plus fermée. » (p.152sq.). C'est également en tant qu'« invention managériale » que Dietrich (*op.cit.* p.183) analyse le terme de compétence, par lequel s'instaure un nouveau mode de contrôle social. En fin de compte, cette notion « fonctionne comme un révélateur des politiques et des pratiques d'entreprises... » (Parlier *op.cit.*, p.154), politiques qui, comme d'autres l'ont montré, visent notamment à assurer la pérennité des structures de pouvoir (Gangloff, 1995a). Ou encore, pour Mispelblom (*op.cit.*), ce terme en inflation dans le discours des gestionnaires des ressources humaines s'inscrit dans un nouveau langage, dont la fonction serait la professionnalisation de la gestion du personnel, afin de garantir l'objectivité et l'inertie idéologique des pratiques que cette gestion recouvre.

### 1.2.3. Le statut problématique des traits de personnalité

Le concept de compétence implique au moins deux registres de signification, ce qui amène certains auteurs, tels Parry (d'après Amherdt, 1997), à distinguer compétences « hard » (connaissances et habiletés spécifiques, nécessaires pour un emploi déterminé, qui font l'objet d'un apprentissage et peuvent être améliorées par l'entraînement), et

compétences « soft » (en fait : dimensions personnologiques) distinction qui recouvre celle plus usuelle dans le contexte bilan entre savoir-faire et savoir-être. On pourrait se demander ce qui justifie la conservation du label commun « compétence ». Mais nombre d'auteurs, en particulier nord-américains, ne remettent pas en cause le statut de compétence des traits de personnalité. Par exemple Morin (1996, p.2sq.), prenant appui sur une brochure du Conference Board du Canada intitulée « Profil de compétences relatives à l'employabilité », remarque à juste titre que « la majorité des habiletés requises aujourd'hui dans le monde du travail concerne la personnalité et les relations humaines ».

Or, l'ancrage idéologique du modèle de la compétence tient précisément à ce qu'il est sous-tendu par le concept de personnalité, au cœur de la reproduction idéologique (Beauvois *op.cit.*) : centrale dans les explications communes que les gens fournissent des événements et des conduites humaines, la personnalité, invoquée comme répertoire de causes, focalise l'attention sur les caractéristiques propres des personnes et ce faisant la détourne des déterminismes issus de l'environnement social, lesquels sont alors intériorisés en tant que nécessités psychologiques. Est ainsi légitimé, donc reproduit, un arbitraire social naturalisé<sup>2</sup>. L'analyse de Beauvois s'appuie sur la synthèse de nombreux travaux expérimentaux, montrant que le lexique des traits est fondamentalement structuré par la valeur ; les attributions de traits ne reposent pas tant sur des observations comportementales que sur des réseaux conceptuels pré-établis : les théories implicites de la personnalité (Asch 1946, Bruner et Tagiuri 1954 ; voir aussi Shweder 1975)<sup>3</sup>.

Doit-on pour autant prendre position quant à la validité du concept même de personnalité – « structure d'une illusion », pour reprendre les termes de Beauvois ? Les données empiriques autorisent, mais n'autorisent que, me semble-t-il, de conclure que

les traits de personnalité, en tant que termes du lexique usuel, ne présentent pas les caractéristiques requises pour labelliser des concepts scientifiques (voir Camus, 1999). Plus précisément, c'est l'hypothèse lexicale de Cattell (1943), posant que le lexique personologique usuel est le produit d'un codage linguistique des différences interindividuelles observées de manière répétitive, que ces travaux remettent en cause. Il ne s'agit donc pas de nier la réalité psychologique des compétences particulières qui nous occupent – les savoir-être, « compétences et aptitudes personnelles » distinguées de « professionnelles », pour reprendre les termes de la loi du 31/12/91 et du décret du 2/10/92 -, mais d'adopter une distance critique quant à leur labellisation sous forme d'adjectifs personologiques.

On peut d'ailleurs simplement constater qu'à la différence d'un savoir-faire, la qualité personologique telle que traduite dans le lexique usuel est décontextualisée, non directement liée à la performance, « sans prise directe avec l'action », et l'expérience n'y est pas centrale, comme le remarque Bellier-Michel (*op.cit.* :8sq.). La notion même de compétence, que la psychologie organisationnelle a généralement assimilée dans sa signification usuelle, se retrouve de par cette personologisation profondément ancrée dans l'idéologie essentialiste que l'on connaît notamment *via* les travaux sur la norme d'internalité (Cf. Dubois, 1994)<sup>4</sup>. Les savoir-faire professionnels, issus d'acquisitions, prennent ainsi le même statut socio-cognitif que les qualités personnelles, attributs *essentiels* de la personne par lesquels la place de chacun dans le monde du travail se trouve légitimée.

Dans la présente recherche seront donc distinguées compétences professionnelles et qualités personologiques, distinction que l'on fondera sur une définition minimale – en l'occurrence historique (1690, premier usage non juridique) du terme « compétence » : « capacité due au savoir, à l'expérience » (Rey, 1998). Cette définition possède une

unité conceptuelle que n'ont pas en général les définitions actuelles, dont la construction intègre au moins partiellement les significations issues d'un usage inflationniste. Son intérêt tient notamment en ce qu'elle exclut toute référence essentialiste : la compétence ici résulte d'un apprentissage. Et, de plus, sa valeur est fonction de son adéquation à un contexte donné, et non du statut sémantico-pragmatique du terme qui la désigne.

### **1.3. Inscription sociale et objectifs du bilan de compétences**

Il est vrai que le bilan de compétences se déroule hors de l'entreprise, mais il ne s'agit évidemment pas pour autant d'un terrain neutre, qui s'auto-régulerait socialement en générant ses propres normes indépendamment de l'extérieur. Il est donc important de ne pas négliger l'inscription socio-historique de ce dispositif : le bilan de compétences est d'abord un droit, fixé dans la loi 91-1405 du 31/12/91. En tant que tel, il présente toutes les garanties minimales pour être bénéfique au salarié<sup>5</sup>. Cela dit, né dans le contexte de sous-emploi que l'on sait, le public plus particulièrement ciblé par le bilan est plutôt une population en difficulté professionnelle et sociale, avérée ou prévisible. Pour reprendre les termes de Liétard, le bilan procède de la « gestion préventive à froid » d'un « public en risque d'exclusion » (*op.cit.*, p.141). Il risque de ce fait d'être perçu comme réponse au chômage, en mettant en cause l'employabilité des individus - plutôt que d'autres responsabilités (Gangloff, 1996). En d'autres termes, le bilan requiert un travail sur soi pour s'adapter aux milieux professionnels potentiellement accessibles ; l'*adaptabilité* apparaît sous cet angle comme aptitude nécessaire, puisque le bilan trouve notamment sa raison d'être, explicitement formulée dans les circulaires de la DFP<sup>6</sup>, dans l' « exigence accrue de mobilité professionnelle » et, plus globalement, dans la nécessité d'une « meilleure cohérence entre besoins individuels et nécessités collectives » - mais le bilan n'intervient que sur le premier de ces deux termes (d'ailleurs on ne peut concevoir de modifier ce qui est présenté comme

nécessité). De ce point de vue, en tant qu'il vise l'action sur les individus plutôt que sur l'environnement, le bilan est un dispositif idéologiquement situé, ancré dans le libéralisme (Cf. Dubois *op.cit.*) et prenant appui notamment sur l'individualisme. C'est ainsi que Liétard, s'inquiétant des dérives possibles d'une généralisation des bilans, s'interroge : « Dans une société à deux vitesses, divisée entre les « adaptés » et les « exclus » (...), n'y a-t-il pas une certaine hypocrisie sociale à vouloir responsabiliser les personnes sur leur itinéraire ? N'y a-t-il pas un réel danger de renvoyer sur eux-mêmes des individus dont la société ne sait que faire en les responsabilisant sur leurs échecs ? » (*op.cit.*, p.144).

La notion d'employabilité, générée par le modèle de la compétence, reflète directement l'idéologie individualiste<sup>7</sup>. Cette notion aurait été introduite en 1986 par Kanter « afin de définir les carrières de type entrepreneurial ou professionnel qui se caractérisent principalement par une prise en charge individuelle » ; définie notamment par la « flexibilité » et la « polyvalence », elle rend compte du fait que si « la carrière était jusqu'à aujourd'hui encadrée par la structure organisationnelle..., c'est maintenant le travailleur lui-même qui doit s'assurer d'une continuité dans l'évolution de sa carrière... C'est à lui que revient la responsabilité de sa sécurité d'emploi, sécurité qu'il obtiendra par la réputation qu'il se forgera, par la polyvalence qui sera sienne et par les réseaux de communication et de relations qu'il saura entretenir. » (Dolan et Al., 1996, p.371)<sup>8</sup>.

On comprend mieux dès lors l'importance toute particulière accordée, parmi les qualités personnelles, aux qualités relationnelles, souvent dénommée « compétences sociales », et notamment considérées comme centrales dans l'évaluation en entretien de recrutement. L'accroissement de l'employabilité attendue chez le bénéficiaire de bilan pourrait en partie reposer sur un travail implicite d'auto-

présentation destiné à faire valoir des qualités de cette nature, indépendantes des compétences professionnelles qu'il aura par ailleurs acquises. Si tel n'est pas le cas, c'est alors l'identification de compétences existantes et préalablement méconnues qui devrait produire une évolution dans l'auto-description, évolution comparable dans une certaine mesure à celle que l'on peut attendre chez des sujets inscrits dans un processus d'acquisition de nouvelles compétences professionnelles. Ces deux hypothèses seront ici confrontées.

#### **1.4. Se décrire en termes de « compétences »**

##### 1.4.1. Se décrire et se mettre en valeur

Le modèle de la compétence tel qu'évoqué ci-dessus invite à envisager l'activité appropriative attendue en bilan en tant qu'internalisation : le sujet travaillerait à percevoir ses acquis, actualisés par des conduites particulières en situation, comme des traits psychologiques, détachés des contraintes situationnelles. Le bilan de compétences servirait alors l'acquisition de la norme d'internalité, comme d'ailleurs tout dispositif d'insertion et plus globalement, de socialisation (voir Le Poulitier 1989, Beauvois & Al. 1991, Dubois & Le Poulitier 1991, Dubois 1994). Il ne s'agirait donc pas tant, pour le bénéficiaire, de prendre conscience de compétences inexploitées, que d'apprendre à formuler des compétences déjà connues pour les mettre en valeur - i.e. : les présenter de façon conforme. La connaissance de soi ici, si elle n'est pas pour autant exclue, serait pour le moins subordonnée à l'intériorisation des normes et valeurs organisationnelles dont le terme « compétences » réalise un condensé.

Si effectivement le travail adaptatif mis en œuvre par le bénéficiaire du bilan relève d'un processus de conformisme, alors l'auto-description à l'issue du bilan devrait avoir évolué dans le sens d'une mise en valeur de soi, probablement comparable à celle produite par un candidat face à un recruteur (Cf. Camus-Malavergne, 1996, et Camus,

1997). Le contrat de communication est certes différent – car il n'est pas *a priori* contractuellement requis du bénéficiaire du bilan qu'il se mette en valeur ; c'est la connaissance de soi qui est donnée comme premier objectif. Mais la simple consigne qui invite le sujet à se décrire en termes de compétences pré-structure l'auto-description. La référence de cette dernière ne pourra que s'inscrire dans le modèle de la compétence. Ce d'autant plus que le but du dispositif reste l'accroissement de l'employabilité ; et il est présupposé par nombre de praticiens, dans ce dispositif, que connaissance de soi et employabilité ne peuvent que croître de concert. Par exemple pour Foulard et Al. (1998), le bénéficiaire « se réapproprie le droit et la possibilité d'être valorisé, se valoriser indépendamment du contexte, en le relativisant, en prenant du recul, c'est-à-dire redevenir acteur de sa vie. » (p.134). Cet objectif apparaît certes prioritaire, en particulier face à un public sous le choc de la perte d'emploi et porteur d'une « demande implicite qui ne relève pas du cadre strict du bilan » (p.137) ; mais n'y a-t-il pas alors risque de confusion entre la valeur que l'on se reconnaît à soi-même et celle que l'on peut vendre sur le marché du travail ? Et l'assimilation entre l'image sociale construite pour l'employeur potentiel et la perception de son identité profonde n'est-elle pas une forme d'aliénation ? Certes, du point de vue d'une psychologie commune, les individus qui se connaissent eux-mêmes sont probablement estimés plus aptes à « faire bonne figure » que d'autres. Mais les données scientifiques actuelles, en particulier sur l'internalité, devraient nous conduire (si l'on tente de les mettre en rapport avec le processus de connaissance de soi dont une opérationnalisation partielle n'est pas impensable) à supposer plutôt l'inverse : les individus les plus internes « se vendent » beaucoup mieux que les externes ; ces mêmes internes devraient pourtant être théoriquement les plus sujets à l'erreur concernant leurs intentions d'action, puisqu'ils sous-estiment le rôle des déterminismes situationnels.

#### 1.4.2. Le modèle personnalologique de l'employabilité

Afin de mieux cerner quel modèle serait susceptible de guider cette auto-présentation, on peut se référer au « portrait robot qui émerge sans cesse » des listes de dites « compétences transversales » (i.e. : « savoir-être ») (Bellier-Michel, *op.cit.*, p.10) : « Ouvert, dynamique, évolutif, adaptable, plein de confiance en lui, capable de s'imposer, de communiquer et de prendre des initiatives, autonome mais très attaché à l'entreprise », c'est en fait le « portrait caricatural du jeune cadre dynamique ». Dans ce stéréotype, que l'on peut nommer « modèle personnalologique de l'employabilité » (voir Camus, 2002b), les soit-disant compétences, « directement liées au modèle de la classe dominante », ne réfèrent pas du tout au contenu du travail. On remarquera d'ailleurs que, parmi les qualités personnalologiques, celles qui caractérisent ce modèle ne sont en rien prédictives de la réussite et de l'efficacité au travail, si l'on fait référence aux travaux actuels en psychologie de la personnalité sur les Big Five (voir par exemple Rolland, 1996, p.39sq.) ; il s'agit de manière générale des qualités qui concernent l'image sociale de la personne et sa façon d'être avec autrui (dimensions Extraversion, parfois nommée aussi Energie, et Agréabilité), qualités associées de façon privilégiée aux professions d'encadrement, tandis que d'autres dimensions, et en particulier la Conscience, présenteraient un certain potentiel prédictif en matière de réussite scolaire et professionnelle. Les traits qui relèvent de cette dernière, tels que consciencieux, organisé, minutieux, appliqué... sont spontanément attribués de façon privilégiée aux exécutants plutôt qu'aux cadres.

L'autoportrait le plus conforme n'est donc pas le plus informatif quant aux savoir-faire professionnels de la personne. Y sont privilégiées les qualités personnalologiques par rapport aux compétences professionnelles, soit des attributs censés la caractériser intrinsèquement (référant non pas à son activité potentielle mais à sa manière d'être) et,



en tant que tels, dotés d'une valeur indépendante du contexte de leur actualisation, et ces attributs concernent de façon privilégiée la dimension relationnelle. On pourra y opposer un autoportrait constitué de compétences professionnelles, issues de l'expérience ou de la formation, définies par des registres comportementaux spécifiques et centrés sur la tâche, et dont la valeur ou utilité sociale est relative aux contraintes contextuelles. Ces dernières peuvent être appréhendées, *via* leurs résultats, en termes de productivité et de performance, tandis que les premières font l'objet d'une évaluation normative.

## **2. HYPOTHÈSES ET MÉTHODOLOGIE**

La distinction entre ces deux registres d'attributs permettrait d'opérationnaliser simplement deux hypothèses concurrentes : si le bilan de compétences sert l'intégration normative, alors l'auto-description du bénéficiaire s'enrichira d'attributs personnologiques et n'évoluera pas quant aux attributs référant aux compétences professionnelles, tandis que s'il sert l'identification de compétences jusque là ignorées, l'auto-description s'enrichira de compétences professionnelles, éventuellement au détriment des qualités personnologiques ; l'évolution devrait ici être comparable à celle observée chez des sujets en formation.

Cela dit, rien ne nous permet d'exclure *a priori* la compatibilité de ces deux objectifs, auquel cas devrait s'observer un enrichissement simultané sur les deux registres. De plus, si l'on accorde quelque crédit au concept d'appropriation, la confrontation entre les deux hypothèses - intégration normative ou appropriation au service de la connaissance de soi – requiert d'autres observables que ceux simplement construits sur la base du contenu de l'autoportrait (soit : ce à quoi réfèrent les attributs). Ce concept en effet invite à s'interroger plus directement sur les processus en jeu, *via* la prise en compte du statut psychologique des attributs pour le sujet qui se qualifie, quel

que soit leur référent objectif (i.e. : « Quand je me qualifie ainsi, suis-je en train de décrire qui je suis en général, ou plutôt ce que je sais ou peux faire ? » etc.). En effet, l'appropriation devrait se traduire par une transformation du statut des compétences existantes, lesquelles peuvent ne pas être tout à fait ignorées sans pour autant être intégrées à la représentation de soi. Ce peut être le cas lorsque la personne qui se décrit fait état de comportements ponctuels, contextualisés, et qu'elle ne perçoit pas comme la définissant en propre ; à l'issue du bilan, ces comportements, intériorisés, devraient se traduire en termes de compétences à proprement parler, acquis actualisables dans différents contextes. Parallèlement, l'intégration normative peut se manifester non pas tant, ou pas exclusivement, par un enrichissement quantitatif de la description, en l'occurrence dans son versant personologique, que par la transformation d'acquis évolutifs en attributs stables, essentiels, de la personne.

Une démarche de pragmatique psycho-sociale, telle que définie par Chabrol (1994) et qui enseigne que les choix discursifs sont autant de traces des processus cognitifs sous-jacents, devrait donner accès au statut psychologique des attributs. Ces derniers seront analysés suivant trois dimensions : contenu, mise en discours, lexique.

- contenu : il conviendra de distinguer, d'une part, qualités personologiques et compétences professionnelles ; ces dernières, à la différence des premières, sont spécifiquement liées à l'exercice d'un travail et référent à un registre spécifique d'activité. Et d'autre part, parmi les qualités personologiques, les qualités sociales, référent à la manière dont la personne se comporte dans la relation à autrui, seront distinguées des qualités au travail, référent à la manière dont elle exécute une tâche.

- mise en discours : la personne peut subjectivement se décrire du point de vue de ce qu'elle fait, de ce qu'elle possède, ou de ce qu'elle est, quel que soit le référent objectif de l'attribut. On distinguera donc expression d'une activité (verbe factif ; exemple :

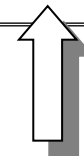
comprendre (autrui), d'un acquis (substantif ; exemple : compréhension), et d'un état (adjectif ; exemple : compréhensif).

- lexicque : parmi les attributs-adjectifs, seront distingués traits référant lexicalement à un état stable de la personne, et traits référant à un faire. Ces derniers sont des adjectifs dont le radical se rencontre dans un verbe usuel (par ex. : travailleur), ou dans un substantif non personologique pouvant s'inscrire comme objet d'un verbe factif (par exemple : faire attention, dont on peut dériver le trait social attentionné et le trait non social attentif), à la différence des traits référant à un être. Les premiers sont censés s'actualiser dans des conduites ponctuelles, tandis que les seconds sont censés être inférables quelle que soit l'activité momentanée de la personne.

Le tableau 1 propose une synthèse de cette catégorisation multiple des attributs :

**Tableau 1**  
*Catégorisation des attributs et exemples*  
*Attributes classification and examples*

Statut psychologique (catégories formelles)	Type d'attribut (catégories de contenu)	
	Compétences Professionnelles	Qualités personnologiques
FAIRE (verbe, ou substantif objet d'un faire ou d'un savoir) <i>Comportement en contexte</i>	<i>Je sais + verbe, Je sais faire + substantif</i>	
	Tenir un registre du personnel, installer des micros... Traitement de textes, comptabilité...	Prendre des initiatives, prévoir, m'adapter... Être à l'écoute des autres...
AVOIR (substantif non personologique, objet d'un avoir) <i>Registre comportemental susceptible d'être mis en œuvre dans différents contextes</i>	<i>J'ai, J'ai le sens de + substantif</i>	
	Compétences commerciales, de gestion d'un stock, maîtrise de l'outil informatique... Expression orale claire,...	Compétences sociales, facilités d'intégration, capacités relationnelles... Sens de l'initiative... Ecoute, adaptation...
AVOIR (substantif personologique)	<i>J'ai de la + substantif personologique</i>	
	/	Sociabilité, adaptabilité, ...
ETRE (adjectif) <i>Caractéristique de la personne, dissociable de ses comportements</i>	<i>Je suis + adjectif</i>	
	(rôles professionnels, rares occurrences ici) Secrétaire, magasinier, responsable technique...	Sociable, persévérant, travailleur, consciencieux ...



Catégories lexicales	Adjectifs personnologiques	
	Catégories de contenu	
	Qualités au travail	Qualités sociales
Référence à un FAIRE	Ftr Persévérant, travailleur, attentif, créatif,...	Fsoc Compréhensif, attentionné, serviable, directif,...
Référence à un ÊTRE	Etr Conscientieux, rapide, original, propre,...	Esoc Sociable, dynamique, diplomate, ouvert...

Outre l'appui sur la pragmatique, on pourra ici, pour justifier le statut psychologique distinct accordé à ces types d'attributs, se référer aux travaux relatifs à la causalité implicite du langage (pour une revue de question, voir Mollaret, 1996, p.62sq.), montrant que des formes lexicales et syntaxiques contiennent des propriétés inférentielles ; il ressort notamment qu'il existe une « différence de nature entre verbes d'états et verbes d'actions quant à leur causalité implicite dominante » (p.72) – et cette différence peut être projetée sur les traits.

L'opérationnalisation des deux hypothèses concurrentes est dès lors possible :

- Hypothèse 1 : mise en conformité de l'auto-présentation. Comme initialement posé, on devrait observer une augmentation des attributs du type « qualités personnologiques » et en particulier des qualités sociales, tandis que les sujets en formation enrichiront leur autoportrait de compétences professionnelles uniquement. On attend également que soit privilégiée à l'issue du bilan l'expression discursive d'états, au détriment de celle d'activités ou d'acquis, à l'inverse des sujets en formation. Enfin, parmi les traits par lesquels les bénéficiaires se qualifient, on attend une augmentation des traits lexicalement définis comme référant à un état, sans incidence nécessaire sur l'attribution de traits référant à un faire, tandis que les autoportraits des sujets en formation ne devraient pas sous cet angle se modifier.
- Hypothèse 2 : appropriation. Si c'est au contraire une appropriation effective de connaissances relatives à soi que le bilan met en œuvre, l'évolution des sujets en bilan

devrait être plus proche de celle des sujets en formation. Ainsi, dans les deux groupes, on attend un enrichissement du portrait du point de vue des compétences professionnelles. L'expression discursive privilégiée devrait être celle d'acquis, probablement moindre chez les sujets en formation dont les nouvelles compétences, non encore tout à fait intégrées, pourraient davantage se traduire par l'expression d'activités. Quant aux traits, il n'est pas à exclure que ceux référant à un faire soient à l'issue du bilan plus fréquents qu'avant bilan – tandis que comme dit ci-dessus aucune différence avant et après formation ne devrait s'observer ici.

La mise à l'épreuve de ces deux hypothèses s'effectuera *via* la comparaison de l'évaluation dans l'auto-description entre des sujets en bilan et des sujets en formation. Cette évolution sera dans un premier temps appréhendée quantitativement (nombre d'attributs listés avant et après bilan versus formation ; nombre d'attributs initialement cités et repris par le même sujet à l'issue du dispositif, éventuellement sous une autre formulation). D'un point de vue qualitatif, on comparera la proportion par protocole (indicateur individuel) d'attributs de chaque catégorie avant et après bilan versus formation. Les comparaisons statistiques s'effectueront *via* le calcul d'un t de Student, pour observations indépendantes (comparaison intergroupes sur la différence entre les données issues des deux passations – post-test – pré-test) ou appariées (comparaison intra-groupe sur les deux passations).

#### **4. PRINCIPAUX RÉSULTATS**

##### **4.1. Constat des principaux résultats significatifs<sup>9</sup>**

- L'enrichissement quantitatif de l'auto-description est plus élevé en groupe bilan qu'en groupe formation.
- Les autoportraits se modifient davantage en groupe bilan qu'en groupe formation.

- Le bilan, comme la formation, conduisent à une auto-description plus interprétative et abstraite qu'elle ne l'était initialement (diminution de la proportion d'attributs de la modalité « Faire »). Les deux groupes se distinguent *a contrario* quant au type d'attributs sur lesquels porte cette évolution : le travail psychologique concerne les qualités personnologiques pour les sujets en bilan, et les compétences professionnelles pour les sujets en formation.
- On observe un travail propre au bilan, produisant une transformation du statut psychologique des attributs auto-descriptifs, tandis que l'évolution de l'auto-description en formation tient pour l'essentiel à l'introduction de nouveaux attributs.
- Chez les sujets en formation les proportions d'attributs de chaque catégorie sont relativement stables d'une passation à l'autre. En revanche, chez les sujets en bilan, la fréquence des qualités sociales référant lexicalement à un être augmente considérablement. Mais cette augmentation se fait au détriment des qualités sociales référant à un faire, et non pas des traits supposés plus informatifs quant aux comportements au travail de la personne, à savoir les qualités au travail référant à un faire qui au contraire augmentent également.
- Les attributs sélectionnés par les sujets en Bilan comme « utiles au projet professionnel » sont davantage des qualités que des compétences, tandis que les sujets en formation sélectionnent proportionnellement autant de compétences et de qualités qu'ils s'en sont globalement attribuées.
- Les sujets en bilan estiment davantage utiles à leur projet les attributs qui relèvent à leurs yeux de savoir-être que ceux qu'ils perçoivent comme savoir-faire. Aucune différence entre ces deux registres n'est en revanche observée en groupe formation.

#### **4.2. Synthèse**

L'ensemble des résultats montre que les deux dispositifs, bilan et formation, ont un impact sur la description que le sujet fait de ses propres attributs. Cependant, l'évolution est globalement, tant quantitativement que qualitativement, plus marquée dans le groupe bilan, résultat confortant les fondements de la démarche : un « travail sur soi » est de fait réalisé par les bénéficiaires. Certains résultats confortent effectivement l'hypothèse d'une appropriation d'informations sur soi : l'enrichissement de l'auto-description est notable, et tout particulièrement sur les attributs jugés utiles au projet. De plus, un travail de transformation du statut psychologique des attributs, leur conférant une plus grande généralité, est effectué. Enfin, les qualités au travail référées à un faire sont proportionnellement mieux représentées en fin de bilan.

Mais l'hypothèse d'une intégration normative trouve également ici un support empirique probant : le travail psychologique n'affecte que les qualités personnologiques, reformulées de façon privilégiée sous forme de traits à l'issue du bilan ; et, relativement aux traits, l'évolution la plus importante et la plus significative concerne les qualités sociales, et conduit à privilégier, parmi celles-ci, celles qui rendent compte d'une manière d'être plutôt que d'une manière de faire, soit les plus évaluatives. De plus, c'est ce qui est conceptualisé par les sujets comme savoir-être qui évolue surtout. Quant aux attributs jugés utiles au projet, ils sont plutôt sélectionnés parmi les qualités personnologiques que parmi les compétences, d'une part, et d'autre part, ce sont prioritairement celles que les sujets perçoivent comme savoir-être qu'ils choisissent.

## **5. DISCUSSION**

Dans le contexte organisationnel, les « relations humaines » sont évidemment concernées par ces pseudo-compétences ; mais pourquoi préférer se dire sociable, diplomate, aimable, souple, ferme, etc... plutôt que de mettre en avant sa capacité à

coopérer, à comprendre autrui, à concilier, etc... ? Coopérer, comprendre, concilier... risqueraient d'être, en tant que conduites à l'égard d'autrui, effectivement observables ; définir avec précision ce que recouvrent les parfois dénommées « compétences sociales », c'est laisser entendre qu'elles pourraient faire l'objet d'une acquisition ; les qualités sociales sont probablement plus désirables que les savoir-faire relationnels - leurs détenteurs se devant d'être irremplaçables. Se trouve justifiée en même temps l'émancipation croissante de l'emploi par rapport à la formation, que nombre d'employeurs jugent inadaptée dès lors qu'elle s'effectue ailleurs que dans l'entreprise, comme en témoignent les diverses initiatives de l'Etat depuis une trentaine d'années afin de promouvoir de nouvelles formes de validation des acquis de formation (voir Charraud *op.cit.*) : le monde de l'entreprise y apparaît de plus en plus comme « décideur et concepteur de références de plein pouvoir dans l'univers éducatif » (p.897)<sup>10</sup>.

Or, les critères mis en œuvre par le monde de l'entreprise reflètent avant tout les valeurs et normes organisationnelles dominantes. Par exemple, en entretien de recrutement, s'intéresse-t-on seulement aux compétences professionnelles du candidat en rapport avec le poste à pourvoir ? Plusieurs travaux montrent que c'est avant tout sa conformité idéologique, en tant qu'elle préserve de toute action potentiellement déstabilisatrice sur l'organisation, qui déterminera son recrutement, plutôt que son efficacité, ce surtout lorsque le recruteur est cadre de l'organisation plutôt que consultant externe (voir Gangloff, 1995b, 1998, et Camus, 1997) ; en particulier, « ... les enjeux de pouvoir... priment souvent sur toute question d'efficacité, de compétence ou de diplômes... » (Mispelblom, *op.cit.*, p.114), enjeux masqués justement par un discours qui habille l'idéologie d'un professionnalisme objectif.

Cela dit, il serait bien sûr illégitime de conclure que si le bilan procède d'une intégration normative, c'est au détriment de la connaissance de soi. Une lecture



cohérente de l'ensemble des résultats, en articulant ceux qui confortent l'hypothèse d'une appropriation et ceux qui confortent l'hypothèse d'une intégration normative, révèle un travail d'éclaircissement d'une confusion normative initiale. Car finalement, les sujets en bilan apprennent à traiter de manière distincte qualités sociales et qualités au travail. Les premières seront d'autant plus valorisées que la personne les présentera comme caractéristiques stables, indépendantes des conduites particulières et des situations (soit : comme manières d'être plutôt que manières de faire). Quant aux secondes, référées aux comportements possibles de l'individu face à une tâche, et compte-tenu du fait que les sujets ici ont majoritairement un statut socio-professionnel d'exécutant, elles rappellent que l'employabilité ne saurait dépendre exclusivement d'une manière d'être. L'intégration normative semble procéder davantage de la clairvoyance normative que de l'internalisation de valeurs sociales ; et, envisagée sous cet angle, sa compatibilité avec la connaissance de soi devient non problématique.

### **CONCLUSION**

Le bilan de compétences tente finalement de servir deux objectifs *a priori* paradoxaux : connaître ses compétences spécifiques pour élaborer un projet professionnel, ou construire une image sociale valorisée pour accroître son employabilité. Ce deuxième objectif suppose notamment que le bénéficiaire se découvre une adaptabilité, soit une capacité d'*accommodation*, qui se traduira par une auto-attribution de caractéristiques générales d'autant plus susceptibles de répondre à la *flexibilité* du marché du travail que leur référent restera indéterminé... jusqu'à ingérer la flexibilité elle-même, en tant que trait personlogique - et plusieurs sujets en post-test l'ont substitué à *polyvalence*. Le terme « flexibilité » a peut-être une signification descriptive propre, mais son explicitation risquerait d'en modifier la valeur ; on pourrait par exemple le définir, à l'instar des journalistes Brune & Halimi (1997), comme

« aptitude du salarié (reins solides et échine flexible) à accepter de travailler plus pour moins cher... ». Il s'agit en tout cas d'un « doux euphémisme pour une réalité de gestion de la main-d'œuvre relativement dure dans une situation du marché du travail tendue » (Liétard, *op.cit.*, p.145).

Accroître de la sorte son employabilité n'est pas nécessairement un objectif inhérent à la démarche de bilan. Pour Joras par exemple, il est « primordial d'éviter toute recherche de savoir être, traits de personnalité sans rapport avec la finalité du bilan. » (1995, p.96) ; la compétence apparaît alors comme « le lien essentiel entre la logique de la connaissance et la logique de l'action. » (p.123) (tandis qu'au contraire Levy-Leboyer (*op.cit.*, p.107) souligne l'importance des « qualités individuelles... essentiellement la *flexibilité* qui favorise l'*adaptation* aux problèmes nouveaux et les *qualités sociales* qui facilitent le travail en groupe intégré de spécialistes... » - souligné par nous).

Certaines perspectives récentes sur la gestion des compétences dans l'organisation amènent ici un éclairage intéressant. Par exemple, pour Thionville et Thiébaud (1997), les compétences ne doivent pas être considérées exclusivement comme propriétés des individus, dans la mesure où leur développement, processus de construction sociale, résulte d'interactions et de régulations sociales. En d'autres termes, comme le propose Zarifian (1997), il s'agit de « rompre avec une approche individualisante et autocentrée de la compétence. (...) La construction individuelle (des compétences) ne peut se faire sans tenir compte de la dimension éminemment collective et socialisée du travail. Elle doit se référer à des situations professionnelles qui... dépassent largement les capacités d'action d'un seul individu. » (d'après Pétard, 1999, p.67sq). L'intégration de cette dimension dans une démarche bilan est sans doute problématique. Elle ne saurait en tout cas être envisagée sans se dégager du flou

conceptuel caractérisant la notion de compétence. Ainsi, ce n'est pas parce que l'employabilité est associée de manière privilégiée à un savoir-faire relationnel que l'on saura présenter comme savoir-être, qu'il faudrait y subordonner les savoir-faire d'un autre registre. Ce qui suppose, dans le contexte du bilan, de dissocier explicitement le faire-valoir de la démarche d'auto-analyse proprement dite. La distinction entre ce que l'on sait faire et ce qu'il est socialement désirable de paraître est en effet une condition nécessaire à l'atteinte des deux objectifs du bilan, qui apparaîtront alors dans leur complémentarité – car il n'est évidemment pas souhaitable que, pour servir un objectif de connaissance de soi, la démarche y perde sur le terrain des effets escomptés en termes d'insertion professionnelle. Toujours est-il qu'une investigation complémentaire pourrait être menée, visant à appréhender dans quelle mesure cette compétence spécifique d'auto-analyse dont le bilan favorise l'émergence (*Cf. Lemoine, op.cit.*) n'intègre-t-elle pas le développement de la clairvoyance normative. Outre l'intérêt pratique d'une telle recherche, on y trouverait un apport fondamental quant à l'articulation entre connaissance de soi et perception du regard d'autrui sur soi.

### NOTES

1. Par exemple Morin (*op.cit.*), dans un ouvrage de base de 535p., n'a pas trouvé l'occasion de donner une définition du terme.
2. Les fondements de la psychologie sociale de la reproduction idéologique sont exposés dans Beauvois (1984) et dans Beauvois & Joule (1981).
3. Pour une revue de questions sur la signification des traits, voir Mollaret 1998, Camus 2000.
4. « L'essentialisation consiste à associer un substrat objectif, inaltérable aux catégories » (y compris « non naturelles », comme les catégories sociales, qui par ce processus prennent le statut cognitif de catégories naturelles). « Elle permet de lier l'organisation des attributs à un déterminant sous-jacent, invisible mais puissant. Le concept de personnalité est exemplaire du processus d'essentialisation. » (Corneille, 1997, p.43).
5. Les résultats sont la propriété du bénéficiaire ; en aucun cas le bilan ne saurait revêtir un caractère d'obligation ; la loi fixe un congé de bilan de compétences, etc...
6. Délégation à la Formation Professionnelle (Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle) ; en particulier : circulaire DFP n°93-13 du 19 mars 1993 (non publiée au Journal Officiel).

7. Sur l'individualisme libéral, voir Camus 2002a.
8. Dans une conception alternative, l'employabilité « dépend moins de l' « état » d'une personne que d'une conjoncture entre ce qu'elle propose et la demande sociale » (Lemoine, 1998, p.244).
9. Le détail de la procédure et des résultats ne sera pas exposé ici, mais il pourra être obtenu en s'adressant directement à l'auteur.
10. Les propositions du Ministère de l'Education Nationale en matière d'enseignement supérieur – recherche y compris, comme l'a illustré par exemple la loi sur l'innovation – s'inscrivent dans la continuité de ce programme : au-delà de la question de la validation des acquis, c'est l'ensemble des connaissances dont la subordination au monde productif est désormais requise.

### **Bibliographie**

- Amherdt C.H. (1997). Le développement de carrière au service de la quête de sens dans les organisations. *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol.3 n°3-4, 158-174.
- Asch S.E. (1946). Forming impressions in personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Beauvois J.L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : PUF.
- Beauvois J.L. (1995). La connaissance des utilités sociales. *Psychologie Française*, 40-4, 375-387.
- Beauvois J.-L., Bourjade A., Pansu P. (1991). Norme d'internalité et évaluation professionnelle. *Revue internationale de psychologie sociale*, T. 4, n°1-2, 9-28.
- Beauvois J.L., Joule R.V. (1981) *Soumission et Idéologies (psychosociologie de la rationalisation)*, Paris, PUF.
- Bellier-Michel S. (1997). Le savoir-être est-il une compétence ? Dans É. Brangier, N. Dubois & C. Tarquinio (Eds), *Compétences et contextes professionnels* (Actes du Colloque de Metz). Pp. 7-13.
- Brangier É., Tarquinio C.(1997). Le rôle du contexte professionnel dans la définition de la compétence et de son usage. Dans É. Brangier, N. Dubois & C. Tarquinio (Eds), *Compétences et contextes professionnels* (Actes du Colloque de Metz). Pp. 84-93.
- Brune F., Halimi S. (1997). Petit glossaire de campagne, *Le Monde diplomatique*, 518, p.9.
- Bruner J.S., Tagiuri R. (1954). The perception of people. In G. LINDZEY (Ed.), *The Handbook of Social Psychology*, Vol.2. London, Addison-Wesley. pp. 634-654.
- Camus O. (1997). Choix de mise en scène par le candidat selon le statut du recruteur. *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol.3 n°3-4, 220-236.
- Camus O. (1999). Reconnaissance du psychologue et fondements épistémiques de sa pratique dans le domaine de l'évaluation des personnes. *Pratiques Psychologiques*, 3, 55-65.
- Camus O. (2000). Le lexique auto-descriptif en situation d'évaluation professionnelle : une médiation entre des contraintes situationnelles paradoxales. Communication au Colloque *La médiation*, Dyalang, IRED, Rouen, 6-8 décembre 2000. A paraître dans les *Actes du Colloque*.
- Camus O. (2002a). La norme d'internalité, un concept de psychologie sociale libérale ? *Cahiers de Psychologie Politique*, n°1. rubrique 4, sous-rubrique 2, 9 p.
- Camus O. (2002b, à paraître). L'entretien de recrutement : contrat très particulier ou terrain modèle ? Dans A. Trognon & M. Bromberg (eds), *Psychologie sociale et communication*. Paris : Dunod.
- Camus-Malavergne O. (1996) Stratégies langagières de présentation de soi selon l'attitude du recruteur. *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 2 n°3, 11-23.
- Cattell R.B. (1943). The description of personality : basic traits resolved into clusters. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38. 476-506.
- Chabrol C. (1994). *Discours du travail social et pragmatique*. Paris : PUF.

- Charraud A.M. (1994). Vers une pluralité de références pour évaluer les compétences. Dans M. Huteau (Ed.), *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes*. Issy-Les-Moulineaux, Editions EAP. Pp. 894-900.
- CIBC/DFP (1991). *Guide repère*. Paris : Centre INFFO.
- Corneille O. (1997). La catégorisation sociale. In J.P. Leyens & J.L. Beauvois (Eds), *L'ère de la cognition*. Grenoble : PUG. Pp.33-47.
- Courdouan J. (1997, inédit). Les compétences : évolutions et comparaisons internationales. Conférence au Colloque International *Compétences et contextes professionnels*, Metz, 19-20 juin 1997.
- Dietrich A. (1997). La compétence en discours : essai de mise en perspective. Dans É. Brangier, N. Dubois & C. Tarquinio (Eds), *Compétences et contextes professionnels* (Actes du Colloque de Metz). Pp. 182-190.
- Dolan S.L., Lamoureux G., Gosselin É. (1996). *Psychologie du travail et des organisations*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Dubois N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : PUG.
- Dubois N., Le Poulter F. (1991). Internalité et évaluation scolaire. Dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et Conduites sociales, T.3. Quelles cognitions ? Quelles conduites ?* Cousset (Fribourg) : DelVal. Pp.153-166.
- Foulard A. (2000). Le bilan jeune : espace transitionnel. Dans B. Gangloff (ed.), *Les compétences professionnelles. Description, mesure et développement*. Paris : L'Harmattan. pp.165-173.
- Foulard A., Pistien J., Guerlain C. (1998). L'interférence des difficultés psychologiques et sociales dans la conduite du bilan de compétences. Dans C. Lamoureux & E.M. Morin (Eds), *Travail et carrière en quête de sens*. Cap-Rouge (Québec) : Presses Inter Universitaires. Pp.133-138.
- Gangloff B. (1995a). *La gestion des accidents du travail, reflet d'une emprise culturelle à objectif masqué : la pérennisation des structures de pouvoir*. Université de Rouen, rapport d'HDR.
- Gangloff B. (1995b). Statut du recruteur, secteur de l'entreprise, et valorisation de l'internalité selon son type, *Bulletin de Psychologie*, 422, 113-119.
- Gangloff B. (1996). Le bilan de compétences : une utopie nécessaire à l'anesthésie sociale, *in colloque GIDEF Bilans de compétences*. Schoelcher (Martinique), Juin 1996.
- Gangloff B. (1998). Le culte de l'efficacité : un instrument de mystification libérale. Dans A. Savoie (Ed.), *Leadership et pouvoir ; équipes et groupes*. Cap-Rouge (Québec) : Presses Inter Universitaires. Pp. 187-193.
- Gaudron J.P., Bernaud J.L. (1997). Évaluation des effets individuels des bilans de compétences : théorie, méthode et résultats. Dans É. Brangier, N. Dubois & C. Tarquinio (Eds), *Compétences et contextes professionnels* (Actes du Colloque de Metz). Pp. 79-83.
- Joras M. (1995). *Le bilan de compétences*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Le Poulter F. (1989). Acquisition de la norme d'internalité et activité évaluative. In J.L. Beauvois, R.V. Joule & J.M. Monteil (Eds). *Perspectives cognitives et conduites sociales 2*. Cousset (Fribourg) : DelVal. 247-258.
- Le Poulter F. (1989). Acquisition de la norme d'internalité et activité évaluative. Dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds). *Perspectives cognitives et conduites sociales 2*. Cousset (Fribourg) : DelVal. Pp.247-258.
- Le Poulter F., Beauvois J.L. (1985). Travail social et norme d'internalité. *Connexions*, 46, 73-81.
- Lemoine C. (1994). *Connaissance d'autrui, enjeu psycho-social*. Rouen : P.U.R.
- Lemoine C. (1998). Qu'est-ce qu'un « bilan de compétences » ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol.48 n°4. 243-248.
- Lévy-Leboyer C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Liétard B. (1991). Institutionnalisation d'une pratique : les bilans. *Education Permanente*, 108. 137-146.

- Mispelblom F. (1996). « Gestion des ressources humaines » et pratique des sciences psycho-sociales : la nécessité d'une différenciation conceptuelle..., *TRAPS*, 1, 105-122.
- Mollaret P. (1996). *La polysémie des traits : une approche bifonctionnelle des mots-traités et de la personnalologique*. Thèse de Doctorat, Université Grenoble II.
- Mollaret P. (1998). Redéfinir les traits. *L'Année psychologique*, 98. 545-567.
- Morin E.M. (1996). *Psychologies au travail*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Parlier M. (1997). Quels effets pour la gestion des compétences ? Dans É. Brangier, N. Dubois & C. Tarquinio (Eds), *Compétences et contextes professionnels* (Actes du Colloque de Metz). Pp. 151-154.
- Pétard J.P. (1999). Les savoirs en psychologie sociale : histoire, productions et usages. Dans J.P. Pétard (Ed.), *Psychologie Sociale*. Paris : Bréal. Pp.17-68.
- Rey A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Ripon A. (1998). L'appropriation des bilans de compétences. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol.48 n°4. 295-299.
- Rolland J.P. (1996). Décrire la personnalité : La structure de second ordre dans la perspective des Big-Five. *Pratiques Psychologiques*, 4, 35-47.
- Semin G.R., Fiedler K. (1992). The inferential properties of interpersonal verbs. In G.R. Semin & K. Fiedler (Eds), *Language, Interaction and Social Cognition*. Beverly Hills, CA : Sage. Pp. 58-78.
- Shweder R.A. (1975). How relevant is an individual difference theory of personality ? *Journal of Personality*, 43. 455-484.
- Thionville R., Thiébaud M. (1997). Le développement des compétences : un construit social. *Pratiques Psychologiques*, 1, 125-131.