



# Bilan et développement de compétences

## *Recension des écrits*

### Rapport n° 4

**Produit dans le cadre du projet**  
**Répondre aux besoins de compétences**  
**du milieu de travail: la contribution du**  
**développement de carrière**

Guylaine Michaud, Ph.D, c.o.,  
Professeure, Université de Sherbrooke

Patricia Dionne, M.A., c.o.  
Centre d'Orientation et de Recherche d'emploi de l'Estrie

Alexandre Brien, M.A., c.o.  
Centre d'Orientation et de Recherche d'emploi de l'Estrie

Mai 2009

Un projet du Groupe de recherche canadien sur  
la pratique en développement de carrière fondée  
sur les données probantes.





## Crédits

### COLLABORATION À LA RECHERCHE

Réginald Savard, Ph. D. , c.o.  
Université de Sherbrooke

### CONCEPTION GRAPHIQUE

Lorraine Beaudoin  
Productions AlphaZULU

## REMERCIEMENTS

Les auteurs désirent remercier Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC) pour son soutien financier à ce projet dans le cadre du programme d'Initiative en matière de compétences en milieu de travail (ICMT)



Human Resources and  
Skills Development Canada

Ressources humaines et  
Développement des compétences Canada

## COORDINATION ET ÉDITION

Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC)



Ce rapport est aussi disponible en version anglaise sous le titre :  
LITERATURE REVIEW – ASSESSMENT AND DEVELOPMENT OF COMPETENCIES

Mai 2009 © Tous droits réservés. Toute reproduction ou utilisation sous toutes ses formes en tout ou en partie de ce document est strictement interdite sans l'autorisation des auteurs.



### Liste des rapports produits dans le cadre du projet « Répondre aux besoins de compétences en milieu de travail : la contribution du développement de carrière »

---

|           |  |
|-----------|--|
| Rapport 1 | Rapport synthèse   |
| Rapport 2 | Analyse de besoins - Accompagnement en matière de développement de carrière dans les PME               |
| Rapport 3 | Recension des écrits – Modalités d’accompagnement en matière de développement de carrière dans les PME |
| Rapport 4 | Recension des écrits – Bilan et développement de compétences   |
| Rapport 5 | Recension des écrits – Conversations sur la carrière   |
| Rapport 6 | Rapport de recherche – Bilan et développement de compétences   |
| Rapport 7 | Rapport de recherche – Conversations sur la carrière   |
| Rapport 8 | Rapport de recherche – Mon GPS de carrière   |

### Outils élaborés dans le cadre de ce projet

---

- ▷ Analyse de besoins  
Questionnaire d’analyse de besoins
- ▷ Conversations sur la carrière  
Initiation aux conversations sur la carrière – Guide de l’animateur  
Initiation aux conversations sur la carrière – Guide du gestionnaire  
Conversations sur la carrière - Guide de l’employé
- ▷ Bilan et développement de compétences  
Guide de l’employé  
Guide de l’employeur  
Guide de mise en œuvre
- ▷ Mon GPS de carrière  
Mon GPS de carrière - Guide auto-dirigé
- ▷ Évaluation  
Outils d’évaluation utilisés pendant le projet  
Cadre d’évaluation  
Recueil d’outils d’évaluation



## Table des matières

---

|   |    |
|---|----|
| Crédits _____   | 1  |
| Liste des rapports produits dans le cadre du projet<br>« Répondre aux besoins de compétences en milieu de travail :<br>la contribution du développement de carrière » _____ | 2  |
| Introduction _____  | 4  |
| 1. Les besoins _____  | 5  |
| 1.1 Les besoins sous-jacents de l'individu et de la société _____   | 5  |
| 2. Le modèle bioécologique du processus de développement de la<br>personne de Bronfenbrenner et les besoins sous-jacents au BC. ____  | 7  |
| 2.1 Les besoins du BC en lien avec le microsystème _____  | 9  |
| 2.2. Les besoins en lien avec le mésosystème _____  | 15 |
| 2.3 Les besoins en lien avec l'exosystème _____   | 18 |
| 2.4 Les Besoins en lien avec le macrosystème _____  | 20 |
| CONCLUSION _____  | 22 |
| À propos des auteurs _____  | 23 |
| Résumé en anglais _____   | 24 |
| Références bibliographiques _____   | 25 |



## Introduction

Depuis son apparition au milieu des années 1980, les différents types de démarche de bilan de compétences (BC) ont pris une ampleur considérable<sup>1</sup> et, depuis 1991, le bilan de compétences fait officiellement partie de la législation française et constitue un droit sans cesse renouvelé pour le citoyen français. Dans ce pays, on juge que « [...] les BC se sont imposés comme le principal dispositif d'orientation tout au long de la vie » (Gaudron et Croity-Belz, 2005, p. 110). À l'instar de la France, le BC n'est pas un droit légal au Québec, cependant, des investissements importants sont faits chaque année de la part des gouvernements et des organisations par l'intermédiaire de leurs programmes d'aide aux employés et par des individus qui assument eux-mêmes les coûts liés à leurs différentes transitions professionnelles (Michaud et al., 2007b ; Michaud et al., 2006 ; Maguire et Killeen, 2003). Si les gouvernements, les organisations et certaines personnes investissent dans ces types de démarches, il est possible de croire que le BC répond à des besoins individuels autant qu'à des besoins de société.

Afin de guider les recherches visant à évaluer les effets du BC, il est apparu pertinent de faire le point sur les effets désirés de ce type de démarche. Aussi, cette recension des écrits permet de faire la synthèse des besoins sous-jacents au bilan de compétences<sup>2</sup> mentionnés dans les articles, ouvrages et conférences<sup>3</sup> ayant porté sur le BC depuis les années 1980. Afin de mieux comprendre les besoins auxquels répond une démarche de bilan de compétences, nous les avons regroupés selon les différents systèmes dans lesquels se développe une personne en se basant sur le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner et Morris, 1998; Bronfenbrenner et Crouter, 1983 ; Bronfennbrenner, 1979).

1 En France seulement, environ 200 000 BC sont effectués chaque année (Hardy-Dubernet, 2007).

2 Dans le cadre de cette recension des écrits, des articles portant sur le « portfolio process » issus des pays de langues anglaises ont été recensés. Toutefois, nous n'avons pas retenu ces écrits pour la recension. Cette démarche contextualisée au monde scolaire principalement au Canada anglais et aux États-Unis se distingue du BC, notamment par son processus et ses finalités.

3 Dans ce cas, nous avons analysé le matériel remis lors des conférences, notamment les présentations « powerpoint ».



## 1. Les besoins

---

Cette revue complète des besoins sous-jacents au BC nous a amenés à répertorier tous les propos tenus dont le sens permettait de déduire qu'il y avait une intention de répondre à un besoin de l'individu ou de la société. Ainsi, elle nous a permis de dégager les besoins et les attentes exprimés des individus et de la société face à la démarche : la finalité de la démarche, ses retombées, l'efficacité de la démarche, les obstacles que rencontrent les individus par rapport à leur insertion et leur orientation sociale et professionnelle, les transformations du marché du travail, les difficultés socialement reconnues dues aux transformations sociales, politiques et économiques. De plus, certaines critiques faites à propos d'une démarche de BC ont parfois permis de déceler des besoins spécifiques liés à l'individu ou à la société.


### 1.1 Les besoins sous-jacents de l'individu et de la société

De la consultation des écrits portant sur le BC se dégage une préoccupation importante, explicite et systématique des besoins liés à l'individu : il ne faut point s'en étonner puisque la personne est au cœur du processus. Or, les besoins liés à l'environnement, bien que présents, y sont beaucoup moins explicites. Et pourtant, l'analyse des écrits a permis de dégager plusieurs attentes venant de la société et a permis de mettre en lumière la cohabitation de plusieurs conceptions de la relation entre l'individu et son environnement. En fait, il est possible de reconnaître dans ce type d'intervention l'ensemble des stratégies de l'orientation telle que présentées par Riverin-Simard et Simard (2005)<sup>4</sup> soit les stratégies harmonisante, interactive, développementale et contextualisante. Ces différentes manières de concevoir la relation entre l'individu et son environnement (complètement séparée à fusionnée) influencent la conception des besoins sous-jacents au BC. Ainsi, la stratégie harmonisante met de l'avant l'importance des besoins liés à l'information sur soi et sur le marché du travail, la stratégie interactive insiste sur les besoins de comprendre la réciprocité de l'inte-

---

4 [www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/41-2521.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/41-2521.pdf)





l'influence de la personne avec son milieu, la stratégie développementale explore le passé de l'individu afin de mieux comprendre son présent et se donner un projet futur porteur de sens : la personne et son environnement sont considérés comme des systèmes ouverts qui ont besoin de se développer une maturité vocationnelle en fonction des âges afin de maintenir leur cohérence et s'orienter ainsi vers une condition finale idéale. Finalement, la stratégie contextualisante met de l'avant les besoins de l'individu à considérer ces contextes comme étant inséparables. Elle fait émerger le besoin de comprendre et de relativiser le développement de la personne selon ses contextes et insiste sur l'importance de la considérer selon une « configuration globale » qui résulte de l'intégration de tous les facteurs biopsychosociaux en présence.

Afin de mieux comprendre l'état de la connaissance, il est apparu pertinent d'organiser la recension des écrits à partir d'un modèle du processus de développement de la personne qui conçoit l'individu et son environnement de manière inséparable. Tel que mentionné précédemment, nous avons choisi le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner et Morris, 1998; Bronfenbrenner et Crouter, 1983; Bronfenbrenner, 1979) parce qu'il nous est apparu optimal pour faire une recension significative, permettant de considérer l'ensemble des besoins du BC selon les différentes stratégies de l'orientation de Riverin-Simard et Simard (2005). De plus, le modèle nous semble porteur de sens pour les suites de la construction des connaissances spécifiques au BC.





## **2. Le modèle bioécologique du processus de développement de la personne de Bronfenbrenner et les besoins sous-jacents au BC.**

Le modèle de Bronfenbrenner est optimal puisqu'il offre une conceptualisation de l'influence de l'environnement sur le processus du développement de la personne. Ces systèmes sont le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. La typologie de ce modèle nous est apparue cohérente afin d'organiser les besoins développementaux auxquels on s'attend que le BC réponde. Elle comporte l'avantage de ne pas séparer l'individu de son environnement en tenant compte de son processus de développement selon l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et ses différents contextes dans le temps<sup>5</sup> (la dimension temporelle est nommée chronosystème). Ce modèle considère l'influence des facteurs individuels (bagage génétique, valeurs, intérêts, habitudes de vie, etc.) et environnementaux (facteurs géographiques, politiques, économiques et culturels) sur le développement de la personne.

Cette manière d'organiser les écrits a permis de maintenir la cohérence du BC, qui est centré sur l'accompagnement de la personne en développement, en élargissant au fur et à mesure les systèmes dans lesquels elle évolue, qui vont du plus intime au plus extérieur. À partir des différents systèmes du modèle bioécologique de Bronfenbrenner, nous avons regroupé et catégorisé les besoins identifiés sous forme de tableau (Tableau 1).

5 Ce que Bronfenbrenner et Morris (1998) ont appelé le Process-Person-Context-Time (PPCT). Selon ce modèle, les protocoles de recherche devraient se référer simultanément à ces quatre dimensions.



Tableau 1 : Besoins auxquels une démarche de Bilan de compétences tente de répondre selon un modèle bioécologique du développement de la personne

| <i>Microsystème<br/>(individu actif<br/>et engagé)</i>  | <i>Mésosystème<br/>(individu actif et<br/>engagé)</i>  | <i>Exosystème<br/>(individu pas<br/>directement<br/>impliqué)</i>                      | <i>Macrosystème<br/>(individu pas<br/>directement<br/>impliqué)</i>   |
|---|--|--|---|
| <i>Besoin de faire<br/>le point</i>   | <i>Besoin de<br/>considérer la<br/>complexité des<br/>interactions entre<br/>les systèmes pour<br/>se comprendre<br/>et identifier un<br/>projet</i> | <i>Besoin d'un droit<br/>à l'orientation</i>   | <i>Besoin de la<br/>société qui porte<br/>une culture forte<br/>du travail comme<br/>voie de réalisa-<br/>tion de soi</i>         |
| <i>Besoin d'identi-<br/>fier, reconnaître<br/>et développer ses<br/>compétences</i>   | <i>Besoin de recon-<br/>naissance de ses<br/>compétences</i>   | <i>Besoin de mieux<br/>gérer la main-<br/>d'œuvre</i>                                  | <i>Besoin de la<br/>société qui valo-<br/>rise la forma-<br/>tion (société<br/>du savoir)<br/>comme lieu de<br/>développement</i> |
| <i>Besoin de<br/>connaissance et<br/>de reconnais-<br/>sance de soi</i>   | <i>Besoin de déve-<br/>lopper une<br/>compétence à<br/>s'orienter</i>  | <i>Besoin de forma-<br/>tion et de déve-<br/>loppement de la<br/>population adulte</i> |   |
| <i>Besoin d'accom-<br/>pagnement face<br/>à son rôle de<br/>travailleur</i>   | <i>Besoin d'être<br/>soutenu dans la<br/>transition entre<br/>les systèmes</i>   | <i>Besoin de recon-<br/>naissance de la<br/>main-d'œuvre</i>                           |   |
| <i>Besoin de déter-<br/>miner un projet<br/>professionnel</i>   |  |  |   |
| <i>Besoin d'être<br/>accompagné face<br/>à la complexité<br/>de l'adaptation<br/>inhérente au<br/>changement ou<br/>à la transition</i> |  |  |   |



## 2.1 Les besoins du BC en lien avec le microsysteme

Dans le microsysteme, la personne agit dans des activités particulières qui influencent directement son développement. Ainsi, elle joue un rôle spécifique dans des contextes et des espaces de temps définis. Ce systeme réfère aux quatre principaux lieux immédiats dans lesquels la personne évolue : la famille, l'école, le groupe de pairs et le monde du travail. Les besoins du BC en lien avec le microsysteme sont variés tels qu'illustrés dans le Tableau 1. À la lumière du modèle de Bronfenbrenner, il est possible de dégager globalement que l'un des principaux besoins associés au BC est celui de l'autoreconnaissance des compétences que la personne a développées à travers les différentes activités situées dans ses contextes de travail, familiaux, scolaire et personnel. Il s'agit en quelque sorte de reconnaître les « résultats » en termes de compétences de son processus de développement et d'identifier les contextes optimaux à travers un ou des projets professionnels qui lui permettront de poursuivre son processus de développement proximal. Cette reconnaissance de son processus doit tenir compte de l'interaction entre ses caractéristiques (valeurs, intérêts, connaissances, qualités, habitude de vie, etc.), ses contextes et le temps. Ce besoin d'autoreconnaissance se retrouve de différentes manières dans les écrits : besoin de faire le point, développer ses compétences, besoin de connaissance de soi, besoin d'accompagnement face à son rôle de travailleur, détermination d'un projet professionnel et être accompagné dans l'adaptation inhérente au changement que nous détaillons ci-dessous.

### 2.1.1 Le besoin de faire le point

Dans les principaux besoins recensés, celui de faire le point sur sa vie personnelle et professionnelle est fréquemment cité (Michaud et al., 2007a; François et Botteman, 2002; Foulard, 2001; Ferrieux et Carayon, 1996, 1998; Taïeb et Blanchard, 1997; Bekourian, 1991, Richebon, 1991; Lucas, 1991). Puisque la démarche de BC se réalise souvent dans un moment de doute sur ses compétences et plus globalement sur son image de soi (Lévy-Leboyer, 1993), la personne ressent le besoin de se



positionner dans un moment clef de sa vie professionnelle (Boursier, 1996). Selon Boutinet (2004) « [...] l'adulte qui évolue dans un contexte de travail ou en marge de ce dernier arrive à nourrir des doutes aussi bien vis-à-vis d'une possible valorisation de son capital d'expériences» (p. 37). Lemoine (2005) souligne d'ailleurs, que le BC permet à certaines personnes de faire valoir des dimensions dont elles ne voyaient pas la pertinence de reconnaître.

Ces remises en question peuvent être déclenchées par une situation professionnelle perçue comme un échec (Gaudron et al., 2001a) et l'accompagnement en BC peut alors, selon Lévy-Leboyer (1993), aider à prendre conscience du poids réel des différentes causes des succès et échecs rencontrés. La personne peut alors faire le point dans un moment de doute sur ses compétences et ainsi augmenter son estime de soi et son sentiment d'efficacité personnelle dans sa capacité à atteindre ses buts professionnels.

Le besoin de faire le point peut aussi ne pas cohabiter avec le doute et simplement représenter un besoin de développer ses compétences, notamment pour des employés qui se retrouvent dans des entreprises en croissance ou en décroissance (Michaud et Savard, 2007).

### **2.1.2 Le besoin d'identifier, de reconnaître et de développer ses compétences**

Un des besoins universellement reconnus du bilan de compétences<sup>6</sup> est d'identifier et de reconnaître ses compétences, notamment dans un portfolio de compétences (Michaud et al., 2007a; Aubret et Blanchard, 2005; Camus, 2003; Lemoine, 2005; Robin, 1994; Aubret, 1991; Lucas, 1991). En ce qui concerne le besoin de développer ses compétences, dès 1993, Lévy-Leboyer parlait de la nécessité de les développer afin de se maintenir avec succès dans un marché du travail marqué par un développement technologique croissant. Le besoin de consolider, voire développer

6 Notamment dans plusieurs textes de loi sur la formation professionnelle et sur l'apprentissage en France.



d'autres compétences par l'identification ou la mise en action d'un projet professionnel, a été identifié à plusieurs reprises dans les écrits (Clot et Prot, 2005; Bournel-Bosson, 2003; Joras, 2002; De Crisenoy et Preterre, 2001 b; Riard et Abollahzadeh, 1997; Dupiol, 1996; Divioux et al., 1991). Le développement de compétences permet, entre autres, de faire face à l'évolution de leurs tâches, des demandes de l'entreprise ou du marché du travail. Dans le même sens, Le Bras (2005) mentionne que lorsque l'obsolescence s'est installée, faire un BC permet d'établir un plan de formation approprié pour faire face à la menace de la perte d'emploi.

### **2.1.3 Le besoin de connaissance et de reconnaissance de soi**

En lien avec les remises en question sur l'image de soi, plusieurs auteurs relèvent un besoin de « mieux se connaître » chez les clients qui s'engagent dans une démarche de BC (Michaud et al., 2007a; Lemoine, 2005, 1996; Aubin et al. in Blanchard., 2004; Blanchard et al., 1999; Ripon, 1998; Kop et al., 1997). Bertoli (2004) souligne que les individus qui participent au BC ont besoin de mieux connaître leurs goûts, leurs intérêts, leurs capacités, leurs attitudes et leurs valeurs. Ils cherchent à mieux comprendre leurs compétences et les ressources qu'ils mobilisent pour faire agir celles-ci (Michaud et al., 2007a; Aubin et al. in Blanchard, 2004) et ont besoin d'être soutenus afin de prendre conscience de leur potentiel personnel (Lévy-Leboyer, 1993). Pour d'autres, le BC permet de mieux comprendre des difficultés relationnelles vécues au travail et ainsi développer des stratégies de régulation permettant de s'adapter de façon plus satisfaisante (Michaud et al., 2007a).

### **2.1.4 Le besoin d'accompagnement face à son rôle de travailleur**

Plusieurs études et écrits concernant le BC démontrent que les clients vivent souvent une détresse psychologique élevée liée à leur rôle de travailleur ou au sein de leur travail (Michaud et al., 2007a; Blanchard, 2004; Boutinet, 2004; Brun et al., 2003; Saint-Jean et al., 2003). Dans ce contexte, le travail devient alors un lieu de souffrance pour la personne : stress, anxiété, dépression, épuisement professionnel sont autant de



réalités professionnelles vécues par une proportion grandissante de travailleurs<sup>7</sup>. Face à ces situations de « crise identitaire », la personne ressent de plus en plus le besoin d'être accompagné face au désarroi vécu en lien avec son travail (De Crisenoy et Preterre, 2001, b). Elle souhaite alors « dénouer » cette crise afin de reprendre du pouvoir en tant qu'acteur de sa vie professionnelle et sociale (Richebon, 1991).

Bon nombre de travailleurs ressentent le besoin d'être soutenus par rapport à une insatisfaction professionnelle et recourent au BC (Dupiol, 1996). Dans ces situations, la personne n'arrive plus à s'engager ou s'investir dans un projet ou un emploi porteur de sens (Boursier, 1996). Pour certains, leur situation actuelle est perçue comme acceptable sans être intéressante. Ils ressentent alors un malaise dans leur vie professionnelle (Le Bras, 2005) et souhaitent mieux répondre à leur besoin d'actualisation et de défis. Pour d'autres, la situation professionnelle est devenue insupportable (Gaudron et al., 2001a) et ils veulent changer pour un devenir professionnel porteur de sens pour eux.

### 2.1.5 Le besoin de déterminer un projet professionnel

Le besoin de déterminer ou de définir un projet professionnel constitue l'un des besoins les plus mentionnés dans les écrits<sup>8</sup> (Michaud et al., 2007a; Di Fabio, 2003; Barkatoolah, 2000; Blanchard et al., 1999; Clot et Prot, 2005; Ferrieux et Carayon, 1996, 1998; Ripon, 1998; Lemoine, 2005, 1996; Kop et al., 1997, Taïeb et Blanchard, 1997; Foulard, 1996; Dupiol, 1996; Lucas, 1991). Selon Foulard (1996), les individus qui s'engagent dans une démarche de BC ont besoin d'être accompagnés dans la définition d'un projet porteur de sens et pour lequel ils démontreront une motivation durable. Cette identification mène l'individu à se donner une direction, à trouver le sens à sa carrière et au-delà du choix immédiat, il se dote de directions souples à court, moyen et long terme qui peuvent mener vers l'insertion en emploi, le maintien en emploi et

7 Pour plus de détails, voir l'étude de Brun, Biron, Martel et Ivers, 2003.

8 Notamment, dans plusieurs textes de loi sur la formation professionnelle et sur l'apprentissage en France.



la réorientation (Michaud et al., 2007a). Sous-jacent au besoin d'identifier un projet, certains auteurs soulignent le besoin des personnes à être accompagnés afin d'effectuer la prise de décision face à leur avenir ou leur vie professionnelle (Aubret et Blanchard, 2005 ; Bertoli, 2004 ; Pellois, 2004 ; Taïeb et Blanchard, 1997 ; Divioux et al., 1991).

### **2.1.6 Le besoin d'être accompagné dans le changement ou la transition**

Quelles que soient les finalités de leur projet, certains clients ressentent le besoin d'être accompagnés dans leur changement ou leur transition professionnelle (Aubret et Blanchard, 2005 ; Clot et Prot, 2005 ; Michaud et al., 2007a ; Dupiol, 1996) ainsi que dans certaines tensions entre le maintien de la cohérence de soi et l'ouverture face au changement suscitées par la démarche de BC (Lecomte et Savard, 2004). Tel que le soulignent ces derniers : « [...] le bilan de compétences est une expérience subjective de changement qui peut être vécue comme déstabilisante pour la personne, car elle crée souvent une désorganisation interne perçue comme une menace à l'intégrité et la cohésion du soi » (p. 192). Ils ont besoin d'être accompagnés pour explorer et comprendre le vécu pluridimensionnel<sup>9</sup> qui est associé au changement et ainsi mettre en place des stratégies d'adaptation ou des actions permettant de se diriger vers un projet professionnel optimal (Michaud et al., 2007a ; Lecomte et Savard, 2004). Les clients souhaitent ainsi apprendre à gérer leur part d'incertitude et les questionnements qui peuvent survenir face à l'évolution de leur devenir professionnel (Taïeb et Blanchard, 1997). Dans le même sens, on souligne que les demandeurs de BC peuvent ressentir un besoin d'aide dans le maintien en emploi<sup>10</sup> (Barragan et Hardy-Dubernet, 2005 ; Riard et Abollahzadeh, 1997 ; Mouveaux, 1991) et souhaitent s'adapter de façon plus satisfaisante dans leur emploi ou dans des projets de mobilité interne qui impliquent une évolution professionnelle vers un emploi exigeant de plus grandes responsabilités (Joras, 2002 ; Aubin et al. dans Blanchard,

9 Vécu affectif, cognitif, sommatif, comportemental et relationnel.

10 Dans la documentation, le terme retour en emploi est également employé pour désigner le maintien du travailleur dans son emploi actuel.



2004) ou plus simplement dans un désir de mobilité horizontale. Ils souhaitent surtout être secondés afin de mettre en place une stratégie de négociation interne qui leur permettra un devenir professionnel et une adaptation plus satisfaisante à l'intérieur de la même entreprise (Aubret et Blanchard, 2005 ; Bertoli, 2004).

Il faut souligner également l'importance pour les personnes qui demandent un BC d'être soutenus dans les effets d'un changement ou d'une transition (perte d'emploi, changement d'emploi, etc.) sur leur développement (Michaud et al., 2007a ; Gaudron et Croity-Belz, 2005 ; Gaudron et al., 2001a). Un besoin de support face aux doutes, questionnements et réorganisation des repères que suscitent la transition est souligné (Divioux et al., 1991). Aussi, dans leur transition professionnelle, plusieurs clients ressentent de l'isolement social et le processus du BC, lorsqu'il est réalisé en groupe, peut devenir un contexte favorable pour la personne afin de briser son isolement, recevoir du support et partager son expérience (Michaud et al., 2007a).

En critique au BC, Bekourian (1991) soulignait que cette démarche est un palliatif à la pénurie d'emplois durables et qu'elle vise essentiellement à aider le travailleur « [...] à gérer son employabilité ou individualiser son parcours de formation » (p. 125). Dans ce sens, le BC peut atténuer les bouleversements occasionnés par la précarité du marché de l'emploi.

En somme, de nombreux besoins auxquels le BC tente de répondre pour l'individu se situent dans les lieux immédiats où la personne évolue : le monde du travail, les groupes de pairs, la famille, les lieux de formations. En plus de répondre aux besoins d'autoreconnaissance et d'optimisation du processus de développement de la personne, le BC répond également aux besoins des personnes d'être soutenues dans les différentes transactions entre deux ou plusieurs systèmes.





## 2.2. Les besoins en lien avec le mésosystème

Il est largement reconnu que les interrelations entre les différents systèmes se sont grandement complexifiées depuis le milieu des années 1970 et dans les écrits portant sur le BC, nous avons recensé des besoins pour les personnes d'être accompagnées afin de mieux comprendre ces interrelations dans lesquels elles évoluent.

### 2.2.1 Le besoin de considérer la complexité des interactions entre les systèmes

Dans le cadre d'une démarche de BC, la personne sera invitée à faire le point sur ses interactions entre le monde scolaire, le travail, la famille et sa vie personnelle. Ce besoin de définir une orientation qui implique inévitablement des interactions entre les différents contextes se retrouvent dans plusieurs écrits (Lecomte et Savard, 2004 ; Bertoli, 2004 ; Joras, 2002 ; Foulard, 2001 ; Blanchard et al., 1999 ; Aubin et al. dans Blanchard, 2004 ; Dupiol, 1996 ; Barragan et Hardy-Dubernet, 2005 ; Kop et al., 1997 ; Mouveaux, 1991 ; Lucas, 1991). En faisant une rétrospective sur l'interaction entre ces différents contextes, la personne peut mieux comprendre les enjeux derrière ceux-ci (par exemple, des tensions entre la vie de travail et la vie familiale). Cette réflexion, que Michaud et al., 2007a conçoivent comme un processus de conscience réflexive, peut amener les clients du BC à prendre conscience des tensions que suscite l'interaction de ces différents contextes sur son développement.

La définition d'un projet professionnel constitue l'une des finalités du BC. Ce besoin entre également dans le mésosystème, car pour définir un projet professionnel optimal, les clients doivent tenir compte de l'interaction entre les différents systèmes ou sphères de vie (vie familiale, professionnelle, personnelle) (Michaud et al, 2007a). Afin d'identifier et réaliser son ou ses projets, l'un des besoins régulièrement cités dans les écrits est l'importance de l'information professionnelle. Ces informations, loin d'être neutres, doivent être intégrées et comprises par l'individu afin qu'il puisse les traduire en projet professionnel (Michaud et al., 2007a). Or, cette inté-



gration est complexifiée par la présence d'informations paradoxales dans le monde du travail et le monde scolaire : dans le marché du travail actuel, on retrouve autant d'informations sur la pénurie de main-d'œuvre que le surplus, la nécessité du diplôme d'études secondaires afin de s'insérer professionnellement cohabitant avec des employeurs prêts à embaucher des jeunes sans diplôme, les éloges sur la retraite dorée à 55 ans avoient les discours de retardement de l'âge officiel de la retraite. Ces discours contradictoires engendrent la confusion dans ce qui est porteur de développement pour la personne.

Afin de déterminer un projet professionnel significatif, l'individu devra traverser un processus de conscience réflexive de soi au sein duquel il devra intégrer les impacts de l'interaction entre ses différents systèmes ou ses différents rôles. Il aura besoin de comprendre que les différents systèmes, loin d'être stables et immuables, sont en interaction et en mutation constantes, ce qui devrait permettre à la personne de relativiser le parcours menant à son projet (Michaud et al., 2007a). Cette compréhension permettra d'éviter « une dictature du projet » au sens que l'entend L'Hotellier (1997) et permettra de mettre en évidence le besoin de la personne d'être soutenue face à la complexité, voire aux paradoxes suscités par les différents systèmes dans lesquels elle évolue.

### 2.2.2 Le besoin de reconnaissance de ses compétences

Dans le BC, la personne est d'abord amenée à identifier ses compétences pour elle-même. Ensuite, elle cherchera à faire le lien entre cette auto-reconnaissance et le marché du travail ou le monde de la formation. En ce sens, plusieurs auteurs soulignent le besoin chez les clients de faire reconnaître leurs compétences (Lemoine, 2005, 1998; Kop et al., 1997) et les apprentissages qu'ils ont pu faire en dehors du monde scolaire (Bélisle, 2006). La personne a besoin de faire valoir les compétences développées dans des contextes différents (Robin, 1994) et le BC peut être une première réponse au besoin de créer des passerelles entre ces différents contextes (Michaud et Bélisle, 2006). Cette passation permettra ainsi de



favoriser une meilleure adaptation sur le marché du travail, une évolution professionnelle ou une meilleure gestion de leur parcours professionnel (Michaud et al., 2007a; Le Bras, 2005; Lemoine, 2005, 1998; Bertoli, 2004; Foulard, 2001; Barkatoolah, 2000; Taïeb et Blanchard, 1997; Dupiol, 1996; Mouveaux, 1991). Pour De Crisenoy et Preterre (2001 b), le BC répond favorablement au besoin des personnes d'être reconnues dans leurs compétences afin de reconsidérer leur relation avec le marché du travail et trouver ainsi de nouveaux repères porteurs de sens.

### **2.2.3 Le besoin de développer une compétence à s'orienter**

Bien que peu explorée, il semblerait qu'une démarche de BC vise aussi à développer la compétence à s'orienter à travers les différents systèmes dans lesquels la personne évolue (Michaud et al., 2007a), ce qui pourrait aider l'individu à mieux mobiliser ses compétences selon les différents contextes de vie (Michaud, 2006; Lucas, 1991).

### **2.2.4 Le besoin d'être soutenu dans la transition entre les systèmes**

Une transition est un événement ou une absence d'événement (Schlossberg et al., 1995) qui a un impact sur l'ensemble des systèmes dans lesquels la personne se développe. Par exemple, il est reconnu qu'une perte d'emploi affecte les systèmes familial et social de la personne. Elle peut alors avoir besoin de support afin de faire face aux effets d'une ou plusieurs transitions. D'ailleurs, selon Michaud et al., (2007a), les clients soulignent que leur démarche de BC leur a permis de mieux comprendre leur transition et les impacts de celle-ci dans les différents contextes de leur vie. Toujours selon ces auteures, la démarche de BC aurait même permis à certaines personnes d'éclairer les effets de leurs transitions passées sur leurs différents systèmes, notamment celui du marché du travail.

Finalement, il est possible de constater que la démarche de BC répond globalement au besoin de mieux comprendre les interactions entre le monde du travail, le monde de la formation et la vie personnelle de l'individu.



## 2.3 Les besoins en lien avec l'exosystème

L'exosystème est une extension du mésosystème qui n'implique pas directement le développement de la personne, mais dans lequel les événements qui surviennent peuvent affecter le développement de la personne. Ce système inclut d'autres structures sociales spécifiques, à la fois formelles et informelles, qui entourent les lieux immédiats de la personne en développement, entre autres, le monde du travail, les agences du gouvernement, les politiques fédérales, provinciales et régionales et les réseaux sociaux. Dans ce sens, Bernaud (1998) souligne que les enjeux du BC sont également économiques, sociaux et organisationnels. Globalement, le BC vise à accompagner la personne afin qu'elle comprenne mieux les effets que ces différentes structures sociales produisent sur son processus de développement et ainsi donner à la personne la capacité de prendre des décisions éclairées pour ses projets d'avenir.

### 2.3.1 Le besoin du droit à l'orientation

Dans le contexte du BC, la loi émise par le législateur français est un changement au sein de l'exosystème qui a eu une influence sur l'ensemble des pays de la francophonie et européen. Cette loi, adoptée en décembre 1991, accorde un nouveau droit soit celui de « [...] permettre aux travailleurs actifs ou non de demander un congé pour analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation » (Gaudron et Croity-Belz, 2005). Elle donne accès à l'orientation à l'ensemble de la population adulte avec ou sans emploi, on parle ici d'un droit à l'orientation (Willems, 1991). Cette loi a pour but, entre autres, de soutenir les individus à comprendre leurs environnements social, politique et économique, notamment pour faire face aux impacts des bouleversements du marché du travail. Elle vise aussi à ce que les entreprises et les individus soient proactifs dans le développement des compétences nécessaires pour se maintenir compétitifs dans un contexte de mondialisation des marchés et de développement technologique. Ainsi, la formation continue est une finalité établie du BC qui s'inscrit



plus globalement dans une logique de formation, mais aussi d'orientation tout au long de la vie. Il apparaît comme une réponse aux besoins de la société du savoir qui exige de plus en plus de qualification de la part des personnes pour avoir accès ou se maintenir de manière satisfaisante en emploi (Michaud et al., 2007a).

### **2.3.2 Le besoin de mieux gérer la main-d'œuvre**

Les sociétés des pays de l'OCDE ont aussi mis en place le BC afin de contrer les impacts de la baisse de la population active par des dispositifs favorisant le retour en emploi de personnes non actives (Michaud et al., 2007a et b), retenir les travailleurs expérimentés plus longtemps en emploi avant la retraite et à faciliter l'insertion des personnes immigrantes (Emploi Québec, 2008). En rendant le BC accessible ou relativement accessible, les sociétés tentent de prévoir des mécanismes d'accompagnement afin de mieux gérer leur main-d'œuvre et, notamment, répondre aux besoins d'adéquation entre l'offre et la demande de main-d'œuvre.

### **2.3.3 Besoin de reconnaissance de la main-d'œuvre**

En plus des besoins auxquels répond le BC, il peut aussi être un dispositif officiel qui favorise la reconnaissance de l'employé au travail par le biais du département des ressources humaines de l'entreprise (Brun et Dugas, 2005). Ce besoin se situe dans l'exosystème dans la mesure où l'individu n'a pas de pouvoir décisionnel sur les politiques de l'entreprise concernant la gestion du personnel, mais où il est néanmoins touché par celles-ci.

En somme, force est de constater qu'il y a beaucoup moins de besoins de l'individu recensés en lien avec l'exosystème surtout parce que le BC s'adresse directement à l'individu et que l'exosystème, quant à lui, n'implique pas directement le développement de la personne. Par contre, selon notre analyse, il est clair que le BC suscite des attentes de retombées positives pour la société. Or dans les écrits sur le BC, cette dimension est peu élaborée et n'a fait l'objet d'aucune étude empirique.



## 2.4 Les Besoins en lien avec le macrosystème

Le macrosystème englobe le micro, le méso et l'exosystème. Il contient les valeurs culturelles, les croyances et événements historiques qui traduisent généralement le contexte culturel et ses sous-cultures (économique, sociale, éducationnelle, légale et système politique). Cela inclut la manière avec laquelle on véhicule l'information et l'idéologie, à la fois formelle et informelle.

Dans ce système, le BC répond aux besoins actuels d'une société qui porte une culture forte du travail et de la formation. Michaud et al., (2007a) soulignent que l'engouement pour le BC se situe dans une société qui valorise le travail comme lieu privilégié, voire unique de réalisation de soi. Ce dispositif renforce ainsi l'importance accordée au travail en prenant comme porte d'entrée les compétences qui sont implicitement liées à la réalisation de soi. La productivité et l'efficacité sont des idéologies dominantes dans les sociétés de l'OCDE et le BC renvoie inévitablement à l'importance pour la personne d'être compétent, c'est-à-dire être efficace et productif. Par ailleurs, en ayant comme l'une des finalités le développement par la formation, le BC répond aussi au discours dominant de la société du savoir largement prôné par l'OCDE, l'UNESCO et celle de l'orientation tout au long de la vie.

Le fait que la formation initiale ne soit plus garante de l'insertion et du maintien à l'emploi constitue un profond changement dans les mentalités, d'où l'importance de reconnaître les compétences développées dans les différents contextes (professionnel, familial, personnel) autres que le contexte scolaire. Le BC répond à ce besoin en plus d'aider l'individu à poursuivre son développement à travers la formation continue. Toutefois, l'accessibilité au BC, variant d'un pays à l'autre, indique clairement que ce changement culturel n'est pas pleinement intégré.

De même, sur le plan de la culture des organisations, Lévy-Leboyer (1993) note que les besoins des organisations se modifient constamment. La



stabilité, ne faisant plus partie de l'idéologie dominante des organisations, est remplacée par la précarité dans les emplois et le « just in time ». Les demandes exigées aux employés en termes d'adaptation ou de développement de compétences se multiplient (Michaud et al., 2007a ; Le Boterf, 2004). On parle alors de la pression du travail, du souci de faire toujours plus avec beaucoup moins afin d'être compétitifs sur le marché mondial et préserver ainsi les emplois. En résumé, en même temps qu'une démarche de BC contribue à ce contexte culturel, elle peut aussi permettre à la personne de mieux comprendre l'influence de la culture dominante ou des sous-cultures sur sa dynamique professionnelle et personnelle.



---

## Conclusion

---

Cette recension des écrits sur les besoins sous-jacents au BC, selon le modèle bioécologique de Bronfenbrenner, nous permet de comprendre la complexité des interactions entre les différents systèmes dans lesquels la personne est appelée à se développer. Globalement, ce modèle répond au besoin de la société à soutenir les personnes face à cette complexité. Ainsi, le BC se veut la réponse à plusieurs besoins que nous avons catégorisés selon les différents systèmes dans lesquels se développe la personne. En répondant à ces besoins, le BC  **vise à ce que la personne soit supportée dans son besoin d'optimiser, de rétablir ou de maintenir son processus proximal de développement.** Pour Bronfenbrenner et Morris (1998), ce processus qui opère à travers le temps est un mécanisme primaire du développement humain que la société choisit de soutenir à travers le BC. Les recherches empiriques portant sur le BC ont des résultats qui permettent de conclure que ce processus répond effectivement à plusieurs des besoins recensés dans cet article et qu'il favorise le processus proximal de développement de la personne (Michaud et al., 2007b; Gaudron et Croity-Belz, 2005). D'autres recherches actuellement en cours (Michaud et Savard, 2007) sur le BC permettront d'en connaître davantage sur les besoins auxquels répond effectivement le BC.





---

## À propos des auteurs

---

Guylaine Michaud est professeure agrégée au Département d'orientation professionnelle de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches portent principalement sur le bilan de compétences, les transitions et l'apprentissage dans le domaine de l'orientation.

Patricia Dionne et Alexandre Brien travaillent en counseling d'orientation au Centre d'Orientation et de Recherche d'Emploi de l'Estrie.

### Adresse électronique des auteurs

Guylaine Michaud  
Guylaine.Michaud@USherbrooke.ca

Patricia Dionne  
pdionne@orientationemploi.org

Alexandre Brien  
abrien@orientationemploi.org

### Adresse postale de correspondance

Université de Sherbrooke  
Faculté d'éducation  
Département d'orientation professionnelle  
2500, Boulevard de l'Université  
Sherbrooke (Québec)  
CANADA J1K 2R1  
(819) 821-8000, poste 62459  
Télécopieur (819) 821-7237

Centre local d'orientation et de recherche d'emploi en Estrie  
65, rue Meadow  
Sherbrooke (Québec)  
CANADA J1H 6N2  
(819) 822-3226  
Télécopieur (819) 822-1675



---

## Résumé en anglais

---

This article aims to determine the needs which the skills assessment approach responds to. This collation of writings allows making the synthesis of the inherent needs of this sort of approach<sup>11</sup>. The authors regrouped the writings, according to the different systems in which a person develops himself, on the bioenvironmental model of Bronfenbrenner. The authors have placed the person in the center of these systems, which are the microsystem, the meso-system, the exosystem and the macrosystem, and try to understand what are the needs for development of a person looking to be oriented towards a meaningful near future.

---

11 This collation of writings is financed by Ressources Humaines et Développement Social Canada (RHDSC) as part of program d'*Initiative en matière de compétences en milieu de travail* (ICMT) under the supervision of Guylaine Michaud and Réginald Savard of the Université of Sherbrooke in collaboration with the *Fondation Canadienne en Développement de Carrière* (FCDC). This study is part of activities of the Groupe de recherche pancanadien sur les données probantes en développement de carrière (GPR).



## Références bibliographiques

---

- AUBIN, C., SALZBERG, L., SARAZIN, G., et VILLAIN, D. (2004). Évaluation de la mise en œuvre du droit des salariés au bilan de compétences. In *Bilan des compétences et mutations : l'accompagnement de la personne. Actes du colloque de Caen 18-19 octobre 2001*, Berne, Peter Lang, p. 170-188.
- AUBRET, J. (1999). Bilan de compétences et gestion de la ressource humaine. *Humanisme et entreprise*, 236, p. 1-12.
- AUBRET, J. (1991). Rédiger un « portefeuille de compétences » : se reconnaître pour se faire connaître. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20 (1), p. 89-97.
- AUBRET, J. et BLANCHARD, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*, Paris : Dunod.
- BARKATTOOLAH, A. (2000). Reconnaître l'expérience tout au long de la vie : les apports du bilan de compétences et de la validation des acquis. *Actualité de la formation permanente*, 168, p. 84-89.
- BARRAGAN, K. et HARDY-DUBERNET, A.-C. (2005). Le bilan de compétences : un espace de transition ? *Travail et Emploi*, 103, p. 29-39.
- BEKOURIAN, A. (1991). Les bilans de compétences : une approche sociologique de l'outil-notion. *Éducation Permanente*, 108, p. 117-127.
- BÉLISLE, R. (2006). Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation [rapport de recherche] (collaboration D. Touchette). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. [erta.educ.usherbrooke.ca](http://erta.educ.usherbrooke.ca)
- BERNAUD, J.-L. (1998). Les modérateurs des effets du bilan de compétences : une approche individuelle et situationnelle. *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 48 (4), p. 263-273.
- BERTOLI, B. (2004). Le bilan de compétences pour les salariés et ses incidences sur les pratiques de conseil des Fongecif, in *Bilan des compétences et mutations : l'accompagnement de la personne. Actes du colloque de Caen 18-19 octobre 2001*, Berne, Peter Lang, p. 160-168.
- BLANCHARD, S. (2004). La démarche de bilan de compétences. Contexte, effets, rôles du conseiller, In *Bilan des compétences et mutations : l'accompagnement de la personne. Actes du colloque de Caen 18-19 octobre 2001*, Berne, Peter Lang, p. 170-189.
- BLANCHARD, S., SONTAG, J.-C. et LESKOW, S. (1999). L'utilisation des épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétences, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28 (2), p. 275-297.



- BOURNEL-BOSSON, M. (2003). Le développement de l'expérience des acteurs du bilan de compétences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32 (2), p. 307-325.
- BOURSIER, S. (1996). Du bilan de compétences à l'orientation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, 144, p. 30-32.
- BOUTINET, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas : une mutation de temporalités*. Paris : Presses universitaires de France (1re édition.).
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. et CROUTER, A. C. (1983). *The evolution of environmental models in developmental research*, in P. H. Munsen (éd.). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development*, New York, Wiley & Sons, p. 357-414.
- BRONFENBRENNER, U. et MORRIS, P. A. (1998). *The ecology of developmental process*, in W. Damon (Series éd.) & R. M. Lerner (Vol. éd.). *Handbook of child psychology : Vol. 1. Theoretical models of human development*, New York, Wiley (5<sup>ème</sup> édition.). p. 993-1028.
- BRUN, J. et DUGAS, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 30 (2), p. 79-88.
- BRUN, J.-P., BIRON, C., MARTEL, J. et IVERS, H. (2003). *Évaluation de la santé mentale au travail – Une analyse des pratiques de gestion des ressources humaines*, rapport no R-342, Montréal. Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité au travail (IRSST).
- CAMUS, O. (2003). Le bilan de compétences : appropriation d'informations sur soi ou mise en conformité de l'autoprésentation? *Éducation permanente*, 155, p. 119-137.
- CLOT, Y. et PROT, B. (2005). « L'activité » en bilan de compétences. *Travail et emploi*, 103, p. 41-52.
- DE CRISENOY, M. et PRETERRE, N. (2001a). Le bilan de compétences. *Le Journal des psychologues*, 184, p. 44-47.
- DE CRISENOY, M. et PRETERRE, N. (2001b). S'orienter dans un monde du travail en pleine mutation : quelles compétences nécessaires pour le praticien et pour l'individu? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, p. 272-278.
- DI FABIO, A. (2003). Contribution à l'enrichissement de la méthodologie et de la réflexion des professionnels du bilan de compétences en Italie : les nouveaux défis éthiques. *Pratiques psychologiques*, 4, p. 37-47.



- DIVOUX, A., LAURENT, P., LENNUIER, F. et SERRE, P. (1991). Les bilans réalisés à la demande d'entreprises : pratiques, problématique et enjeux. *Éducation Permanente*, 108, p. 179-187.
- DUPIOL, P. (1996). De l'usage et des effets du bilan de compétences pour les salariés. *Orientation scolaire et professionnelle*, 25 (3), p. 441-453.
- FERRIEUX, D. et CARAYON, D. (1998). Évaluation de l'aide apportée par un bilan de compétences en termes d'employabilité et de réinsertion de chômeurs de longue durée. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, n°4, p. 251-259.
- FERRIEUX, D. et CARAYON, D. (1996). Impacts du bilan des compétences sur le positionnement personnel et professionnel : étude réalisée auprès de chômeurs de longue durée. *Carriérologie*, vol. 6, n°2, article consulté sur le site [www.carrierologie.uqam.ca/volume08\\_3-4/](http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08_3-4/), le 6 mai 2005.
- FOULARD, A. (2001). La question de l'orientation dans le bilan de compétences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, Hors série, 30, p. 311-316.
- FOULARD, A. (1996). *Les freins psychologiques et sociaux dans la conduite du bilan de compétences*. Communication présentée au IX<sup>ème</sup> Congrès international de psychologie du travail, Sherbrooke, Canada, le 26 août.
- FRANÇOIS, P. -H. et BOTTEMAN, A. E. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8 (3), p. 519-543.
- GAUDRON, J.-P. et CROITY-BELZ, S. (2005). Bilan des compétences : état des recherches sur les processus psychologiques en jeu. *Psychologie du travail et des organisations*, 2, p. 110-114.
- GAUDRON, J.-P., CAYASSE, N. et CAPDEVIELLE, V. (2001a). Bilan de compétences et transition professionnelle : réduire ou produire de l'incertitude. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30 (1), p. 87-108.
- HARDY-DUBERNET, A.-C. (2007). « Parce que je le vaux bien... » Bilan de compétences et promotion de soi. *Cahiers de recherche sociologique*, 43, p. 61-75.
- JORAS, M. (2002). Le bilan des compétences, Paris, coll. «Que sais-je ?», Presses universitaires de France (3<sup>ème</sup> édition.).
- KOP. J.-L., DICKES, P., DESPREZ, W., BACHACOU, H., DANTON, G. et MORICONI, T. (1997). L'évaluation des effets du bilan de compétences par les bénéficiaires. Résultats d'une enquête nationale. *Connexions - Revue de psychosociologie sciences humaines*, 70, p. 95-108.



- LE BOTERF, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives : la compétence n'est plus ce qu'elle était* (3<sup>ème</sup> éd). Paris: Ed. d'Organisation.
- LE BRAS, F. (2005). *Le bilan de compétences*. Paris : Marabout.
- LECOMTE, C. et SAVARD, R. (2004). Entretien de conseil et bilan de compétences. *In Bilan des compétences et mutations : l'accompagnement de la personne. Actes du colloque de Caen 18-19 octobre 2001*, Berne, Peter Lang, p. 189-204.
- LEGIFRANCE.gouv.fr. (1991). Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle à l'emploi, consulté sur le site [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr), (page visitée le 11 juillet 2007).
- LEMOINE, C. (2005). *Se former au bilan de compétences*. Paris : Dunod.
- LEMOINE, C. (1998). Qu'est-ce qu'un bilan de compétences? *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, p. 243-248.
- LEMOINE, C. (1996). Objet ou analyste de son bilan. *Carrièreologie*, 6, p. 13-24.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- LHOTELLIER, A. (1997). La grande illusion du projet préfabriqué. *Carrièreologie*, 6 (3- 4), p. 105-115.
- LUCAS, A.-M. (1991). Bilans de compétences : état des pratiques, axes de développement. *Éducation permanente*, 108, p. 129-135.
- MAGUIRE, M. et KILLEEN, J. (2003). *Résultats des services d'information et d'orientation professionnelle*. Document préparé pour l'examen des politiques en faveur des services d'information, d'orientation et de conseil à la demande de la Commission européenne et de l'OCDE.
- MICHAUD, G. et BÉLISLE, R. (2006). *Du bilan de compétences à la reconnaissance des acquis : toute une innovation pour l'orientation tout au long de la vie*. Communication présentée dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, Montréal, 19 mai.
- MICHAUD, G. (2006). Développer la compétence à s'orienter par le transfert des apprentissages en counseling d'orientation. *Carrièreologie*, 10 (3-4), p. 629-647.
- MICHAUD, G., DIONNE, P. et BEAULIEU, G. (2007a). Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique. Québec : Septembre éditeur.
- MICHAUD, G., DIONNE, P. et BEAULIEU, G. (2007b). L'efficacité du bilan de compétences. *Revue canadienne de counselling*, 41 (3), p. 173-184.



- MICHAUD, G., GOYER, L., TURCOTTE, M. et BEAUDOIN, R. (2006). *Assessment of Career Development Services : What Do Stakeholders, Policy Makers and Employers Make of Them ?* Communication présentée à The national consultation on career development, NATCON-CONAT, Ottawa, 3-25 janvier.
- MICHAUD, G., LAMARCHE, L. et SAVARD, R. (2008). Le bilan de compétences auprès de travailleurs d'expérience. Recherche en cours. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- MICHAUD, G. et SAVARD, R. (2007). *Manuel du Bilan de compétences en entreprise*. Manuscrit non publié. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- MOUVEAUX, J.-P. (1991). Le bilan, outil de développement personnel. *Éducation permanente*, 109-110, p. 97-106.
- PELLOIS, C. (2004). *Enseignement et formation : le développement de la personne. Tome 3, Le sensible et le relationnel*. Paris : Budapest, Torino, Éd. l'Harmattan.
- PELLOIS, C., VIVIER, J., AUBRET, J., et BOUTINET, J.-P. (2004). *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne. Acte du colloque de Caen, 18-19 octobre 2001*, Bern, Peter Lang.
- RIARD, E.-H. et ABOLLAHZADEH, A. (1997). La construction du projet professionnel à l'épreuve du psychique et du socio-économique. *Actualité de la formation permanente*, 147, p. 35-98.
- RICHEBON, F. (1991). L'interinstitutionnalité : passage à l'acte. *Éducation Permanente*, 108, p. 189-197.
- RIPON, A. (1998). L'appropriation des bilans de compétences. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48 (4), p. 295-299.
- RIVERIN-SIMARD, D. et SIMARD, Y. (2005). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Document préparé en vue de la Révision de la politique des services de conseil et d'Accompagnement auprès des adultes. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, brochure disponible au [www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/41-2521.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/41-2521.pdf).
- ROBIN, G. (1994). Le portfolio de compétences. *Orientation*, 7, n° 2, p. 22-23.
- ROUDAUT, G. (2005). *Faire soi-même son bilan de compétences*. coll. « Guides J », France : Studyrama.
- SAINT-JEAN, M., MIAS, C. et BATAILLE, M. (2003). L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 32, p. 97-122.



SCHLOSSBERG, N. K., WATERS, E. B. et GOODMAN, J. (1995). *Counselling Adults in Transition – Linking Practice with Theory*. New York: Springer Publishing Company

TAÏEB, D. et BLANCHARD, S. (1997). Le bilan de compétences : une démarche d'aide à la prise de décision de carrière. *Connexions - Revue de psychosociologie sciences humaines*, 70, p. 70-93.

WILLEMS, J.-P. (1991). Quand l'orientation devient un droit. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20 (4), p. 415-423.





## Membres du Groupe de recherche canadien sur la pratique en développement de carrière fondée sur les données probantes

**Robert Baudouin**

*Ph.D. Université de Moncton, Nouveau-Brunswick*

**Lynne Bezanson**

*Fondation canadienne pour le développement de carrière*

**William A. Borgen**

*Ph.D. Université de la Colombie-Britannique*

**Liette Goyer**

*Ph.D. Université Laval, Québec*

**Bryan Hiebert**

*Ph.D. Université de Victoria, Colombie-Britannique*

**Vivian Lalande**

*Ph.D. Université de Calgary, Alberta*

**Kris Magnusson**

*Ph.D. Université Simon Fraser, Vancouver, Colombie-Britannique*

**Guylaine Michaud**

*Ph.D. Université de Sherbrooke, Québec*

**Céline Renald**

*Fondation canadienne pour développement de carrière*

**Réginald Savard**

*Ph.D. Université de Sherbrooke*

**CRW  DRC**

[www.crwg-gdrc.ca](http://www.crwg-gdrc.ca)