

Le bénéficiaire du bilan et son autonomie programmée

Bernard Gangloff

▶ **To cite this version:**

Bernard Gangloff. Le bénéficiaire du bilan et son autonomie programmée . Éducation permanente, 2012, 192, pp.43-54. hal-01692607

HAL Id: hal-01692607
https://hal.parisnanterre.fr/hal-01692607

Submitted on 25 Jan 2018

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 bénéficiaire du bilan et son autonomie programmée

BERNARD GANGLOFF

Les pratiques d'orientation professionnelle sont apparues avec l'industrialisation, à la fin du XIX[e] et au début du XX[e] siècle, notamment avec le livre de Parsons, *Choisir une profession,* paru en 1909. Le rôle du conseiller en orientation était alors d'aider : *1)* à avoir une claire compréhension de soi ; *2)* à connaître les opportunités et les perspectives du marché ; *3)* à faire le lien entre connaissance de soi et connaissance du marché. Cela étant, à l'époque, cette activité concernait essentiellement l'orientation des jeunes. Or, comme le souligne Guichard (1997), il n'est plus possible de limiter l'orientation au seul début de la vie active : l'imprévisibilité du futur et l'évolution des métiers dont les compétences deviennent de moins en moins bien définies impliquent maintenant de penser l'orientation comme devant accompagner l'ensemble de la vie active. Quant à Huteau (1996), qui note également que « la réflexion sur la psychologie de l'orientation professionnelle des adultes est récente », il voit, dans cette extension des besoins d'orientation, la conjonction de deux autres éléments liés par un rapport de causalité : l'accroissement de la mobilité professionnelle et la part d'autonomie laissée aux acteurs sociaux.

Partant plus spécifiquement de cette autonomie, on peut dater cette extension aux années 1980, époque à laquelle l'orientation s'opère à travers la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) en mettant l'accent sur « l'appel à la dynamique des salariés invités à développer des projets et à devenir acteurs de leurs évolutions professionnelles » (Dugué, 1996). Comme le remarque en effet Vonthron (1998), « l'évolution sociale et technico-économique des organisations est marquée par le développement de l'autonomie et de la responsabilité au poste de travail ». Se référant à Kraus (1998), François (2000) note aussi que les sociétés actuelles « demandent plus qu'avant à chacun de se construire par soi-même » ; que les plans de carrière linéaires se raréfiant, c'est maintenant à l'indi-

BERNARD GANGLOFF, professeur de psychologie sociale du travail et des organisations à l'université de Rouen, membre du Laboratoire parisien de psychologie sociale (bernard.gangloff@univ-rouen.fr).

vidu « d'opérer par lui-même ses choix de vie, choix qui, par le passé, étaient davantage guidés par l'intégration à un milieu idéologique, professionnel ou social ». François précise aussi l'aspect capacitaire de cette prise en charge : « L'évolution du monde du travail requiert de plus en plus chez l'individu des capacités à s'autodiriger, à prendre de façon autonome des décisions de carrière, à développer ses compétences tout au long de sa vie. » Et de nombreux travaux attestent que le bilan de compétences impulse effectivement cette prise en charge de l'individu par lui-même, cette agentivité, où l'individu devient agent de son comportement, pour reprendre l'un des concepts-clés de Bandura. Ainsi, pour Yatchinovsky et Michard (1991) : « Pratiquer le bilan [...], c'est affirmer que le passé ne rend pas le futur inéluctable et que l'individu est capable d'accéder à sa zone de liberté dans un environnement contraignant [...] L'existentialisme affirme que l'homme est condamné à inventer son destin, et c'est cette phase d'invention qui sous-tend l'élaboration du projet. » C'est également ce que souligne Aubret (2007), en reprenant à son compte la conception de Lemoine (1998) pour qui le bilan de compétences est à considérer « comme un travail d'auto-emprise ; c'est-à-dire comme une riposte personnelle aux phénomènes d'emprise que représente l'ensemble des déterminations sociales qui pèsent sur lui ». Le bilan de compétences permettrait donc à l'individu de se libérer des déterminismes sociaux, et ainsi de décider de manière autonome ce qu'il veut faire de sa vie. C'est ce projet, et cette liberté de l'individu dans la construction de ce projet, que nous proposons de questionner ici.

Le projet au cœur du bilan de compétences

Si le bilan de compétences « ne prend tout son sens que s'il est tendu vers l'élaboration d'un projet » et « se trouve même justifié par cette finalité » (Lemoine, 1997), il n'en reste pas moins que le terme « projet » renvoie à de multiples acceptions. On parle de projets à court terme ou d'orientation chez les jeunes, de projets d'insertion professionnelle et sociale (à partir des années 1980), de projets de vie, de projets de la vie adulte, etc. Boutinet (2006) considère trois modes d'appréhension du projet : un mode empirique – la description de la façon volontariste par laquelle on anticipe un avenir désiré (par exemple les projets de vacances, de formation) ; un mode scientifique – qui renvoie à l'explicitation d'une pensée ; un mode opératoire – il s'agit alors de se fixer des objectifs afin de guider l'action. Et cet auteur énumère trois traits principaux du projet : l'exemplarité (le projet s'éloigne du banal et du quotidien pour un ailleurs souhaitable qui reste à atteindre) ; l'opérativité (nous ne sommes pas dans le rêve mais dans une réalisation) ; la pronomisation (le projet est toujours lié à un acteur bien identifié qui se détermine comme un auteur). De manière plus synthétique, Boutinet considère que le projet, qui implique une explicitation de la planification d'une action, « caractérise cette conduite éminemment personnelle par laquelle je concrétise ma pensée, mes intentions à travers un dessin approprié : c'est en même temps cette conduite éminemment relationnelle qui me fait communiquer à autrui mes intentions pour le laisser juge de leur contenu. Tout projet [...] accomplit donc deux fonctions : il matérialise la pensée, ce qui donne l'occasion à l'auteur de mieux savoir ce qu'il veut ; il communique la pensée, ce qui permet à autrui de ne pas rester indifférent face à l'intention qui lui est présentée ». Et tout en admettant que les conduites d'anticipation existent depuis toujours, Boutinet souligne, dans son examen de l'évolution du projet, que « ni les Grecs ni les Latins n'avaient dans leur langue de terme équivalent pour désigner la façon dont un acteur individuel ou collectif cherchait à se définir pour lui un futur désiré à faire advenir ». Le projet est en effet une forme d'anticipation bien particulière, issue de la culture moderne, qui distingue deux éléments jusque-là assimilés, « deux moments de l'activité de création : le moment de la conception, le moment de la réalisation ». Cette évolution, qui permet d'inscrire le projet – comme en témoigne son histoire – dans son contexte culturel n'est pas sans conséquences.

L'évolution du concept de projet

C'est en Italie, plus exactement à Florence, dans les années 1420, donc à l'aube de la Renaissance, que le concept de projet fait son apparition. Cette émergence se situe dans un cadre bien spécifique (celui de l'architecture) et traduit une dichotomisation de la création architecturale en deux éléments, deux moments : celui de la conception (ou *disegno* interne, que, plus tard, en France, on traduira par le terme de « dessein »), et celui de la réalisation (ou *disegno* externe). Auparavant, ces deux aspects étaient confondus ; on fonctionnait par essais-erreurs, en laissant une large place à l'improvisation. A la fin du Moyen Age, face à la complexité issue de la diversification des matériaux utilisés, du nombre croissant de corporations professionnelles de plus en plus spécialisées, issue aussi de nouveaux modes de construction, on va certes commencer à prendre conscience du caractère de plus en plus inopérant de ce bricolage et considérer que l'improvisation doit désormais faire place à une préparation méthodique se concrétisant dans un travail de conception. Mais ce n'est qu'au début du XV^e^ siècle, à Florence, que cela se traduit dans les faits, sur un plan architectural. Ensuite, vers la fin du XVII^e^, avec le début du siècle des Lumières, le projet se métamorphose pour concerner non plus la gestion des changements techniques mais celle des changements sociaux. Le projet devient projet de société. On va alors assimiler les concepts de projet et de progrès. On remarque aussi à cette époque un autre basculement avec Fichte (l'un des disciples de Kant), qui s'intéresse au projet dans une nouvelle perspective, individuelle et non plus collective ou sociétale. Fichte parlera ainsi du projet comme de « cette propriété du Moi d'être effort infini pour

se réaliser lui-même, tension vers, aspiration » (cité par Boutinet, 2006, p. 12). Fichte va ainsi profondément marquer la phénoménologie et l'existentialisme à venir. Les travaux de Brentano réinterprétant saint Thomas d'Aquin et son concept d'intentionnalité, les travaux de Husserl et des phénoménologues du XIX[e] siècle, élaborent en effet une philosophie existentielle dans laquelle l'intentionnalité constitue l'élément-clé de la façon dont l'être humain vit sa situation dans le monde : Heidegger définit l'être humain par ce qu'il est capable de jeter au-devant de lui, en l'extirpant de lui-même. La contribution phénoménologique va donc servir de base à l'élaboration d'une psychologie du projet qui sera ultérieurement formalisée par la psychologie humaniste américaine (avec Bonner et son concept de personnalité proactive, dans les années 1960), et en France avec les travaux de Nuttin, qui situe le projet comme l'un des principaux étais de la motivation. Il convient cependant de rappeler qu'à la même époque, apparaît le pragmatisme de Dewey, dans lequel le monde est considéré comme le produit d'une évolution à laquelle il faut s'adapter. Dans cette optique, les projets vont être au service de l'efficacité de la pensée, ils vont guider cette pensée en explicitant sans relâche le but à atteindre ; il s'agit de ne jamais dissocier la pensée de la fin qu'elle poursuit. La pensée est synonyme de plan d'action à mettre en œuvre, cette mise en œuvre, cette action vers un objectif étant en quelque sorte une mise à l'épreuve de l'idée.

Si l'on fait alors le point sur l'évolution du projet au cours de ces deux derniers siècles, on peut d'abord constater que l'attention qui lui est portée est devenue « de plus en plus prégnante, exprimant en cela une sorte de volontarisme soucieux de tout maîtriser, de tout orienter ou réorienter » (Boutinet). Le concept de projet est ainsi devenu « central dans toutes les actions humaines » (Goguelin, 1988). Il est « constitutif de l'existence de tout être vivant » (Carpentier, 1997). L'idée de projet est devenue une norme « contraignante, incontournable, qui disqualifie les sans-projets » (Lemoine, 1997). Botteman (1997) met lui aussi en évidence cette hégémonie du projet. Le projet marque en fait l'introduction d'une nouvelle philosophie de la volonté et de l'action, qui se pose en alternative à la philosophie de la connaissance développée par Descartes. Parmi les principaux représentants de cette nouvelle philosophie, il est possible de citer Hobbes et sa théorie du pouvoir ; Kant ; l'idéalisme allemand de Fichte évidemment, mais aussi de Schelling, de Hegel puis de Marx ; ou encore Schopenhauer ; Nietzsche avec qui cette philosophie va devenir, pour partie, une psychologie de l'intention et de la motivation grâce aux apports de la phénoménologie, et pour partie une sociologie de l'action. Si cette nouvelle philosophie rejoint ainsi parfois la psychologie de la connaissance (*via* la psychologie cognitive), elle emprunte surtout à la psychosociologie de la volonté avec l'utilisation des termes d'agent et d'acteur, et c'est cette orientation qui s'applique au bilan de compétences.

Le projet dans le bilan de compétences : un acte d'autonomie sous la pression de déterminismes externes

Depuis les années 1970, avec ce que l'on a appelé la crise, « l'Etat-providence n'a plus de solutions-miracles à proposer [...] ; chacun est invité à se débrouiller par lui-même » (Boutinet, 2006, p. 19). La crise nous a propulsés dans une culture « de la précarité, de l'éphémère, d'une plus grande incertitude, donc d'une plus grande vulnérabilité dans la gestion des modes de vie » (p. 21). Les environnements, qui deviennent de plus en plus complexes, « impliquent continuellement des choix, des prises de risques » (p. 17). Les antidotes affichés sont alors « le volontarisme et l'émergence de l'acteur [...] comme référence obligée » (p. 21). Ainsi la démarche du bilan prône-t-elle « l'implication active du sujet dans les processus d'élaboration de ses choix personnels » (Laberon *et al.*, 2005). On peut considérer cette transformation de manière positive : « Le sujet individuel, longtemps considéré comme un assujetti à l'ordre dominant, devient [...] un acteur doué d'intentions ; l'acteur avec sa capacité d'initiative et son potentiel de décision entend alors se substituer à l'assisté » (Boutinet, 2006, p. 17). Plus globalement, comme nous l'avons signalé en introduction, le projet permettrait à chacun de s'affranchir des déterminismes socio-économiques. Pour certains, il permettrait même à la société, prise dans son ensemble, de prendre le relais d'un Etat devenu impuissant pour l'affranchir lui aussi de ces déterminismes. Comme le souligne Lemoine (1997), non sans quelque ironie, « à partir d'un constat de dysfonctionnements dans une organisation [...], le projet devient le remède qui vient sauver la situation ». Lhotellier (1997) souligne également : « Le projet couvrirait de son voile protecteur l'ensemble des contradictions d'une société. Si on accède au projet, on est sauvé. »

Pour autant, si l'on effectue une analyse en profondeur, on découvre que tout n'est pas aussi clair, et notamment que le statut de l'acteur peut être sujet à controverse, ou au moins à interrogation. La pertinence d'une telle interrogation peut notamment trouver son étai dans l'obligation du projet. Le projet relèverait de la « dictature » (Botteman, 1997), voire de la « barbarie » (Lhotellier (1997). Comme le souligne Boutinet, le projet en vient « à se transformer en obligation culturelle, nous enjoignant de chercher sans cesse à expérimenter de nouvelles solutions, de nouvelles stratégies, en vue de nous adapter à ce changement aux contours précaires. Une telle obligation culturelle nous impose d'anticiper le changement pour mieux l'orienter. Se cantonner dans le *statu quo*, c'est par le fait même se laisser marginaliser et donc encourir un risque d'exclusion sociale ». Aubret (2007) ne dit pas autre chose lorsqu'il écrit que « la logique des compétences place chaque travailleur dans l'obligation de réviser en permanence ses projets, ses motivations et ses moyens d'investissement, et d'assumer les consé-

quences de ses décisions ». Par ailleurs, François (2000) rappelle que si le projet est un outil intellectuel (pour guider des actions, prendre des décisions, traiter l'information), il est aussi expression et construction de l'identité : en construisant un projet, l'individu exprime ce qu'il pense être ou voudrait être. Ainsi, chez Erikson (1972), c'est l'image de soi dans le futur qui détermine la construction de l'identité, comme le rappelle Guichard (1993). Il y aurait donc « ineptie », estime François (2000), à vouloir prescrire un projet vocationnel : cela reviendrait à décréter l'identité. Ineptie, renchérissent Delage (1997) ou encore Botteman (1997) que de vouloir « imposer à autrui un projet, une façon d'être et de vivre ». On n'impose pas la liberté, rappelle également Lhotellier (1997). Lemoine (1997) ne dit pas autre chose lorsqu'il écrit que le projet renvoie à « un processus d'aliénation par lequel l'individu se trouve dessaisi du rapport à lui-même en se voyant imposer une finalité qui lui est étrangère ». Et cette aliénation est encore renforcée si l'on considère, avec Demazière et Dubar (1997), que le mécanisme identitaire est conçu comme un « processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant ». Cela signifie que le projet auquel on est convié ne consiste pas en n'importe quel projet ; il porte aussi, ne serait-ce qu'indirectement, sur l'identité ; il doit être réaliste et tenir compte des contraintes externes.

Enfin, le statut d'acteur conféré à l'individu signifie aussi une responsabilisation de l'individu – et en conséquence, du fait d'une assimilation pas toujours innocente, une culpabilisation de l'individu (Carpentier, 1997). La société impose en effet « à tout un chacun de définir désormais par son projet individuel ce qu'il veut pour éviter les risques d'une possible marginalisation » (Boutinet, 2006, p. 32). En d'autres termes, « si [..] les individus se font exclure ou marginaliser [...], c'est par une incapacité à se situer momentanément comme acteurs » (p. 8). De même, pour Aubret (2007), « la démarche de bilan fait écho à l'importance accordée à la responsabilité individuelle dans la gestion des rapports à la formation et au travail et dans la gestion de sa carrière professionnelle [...] L'individu acteur est considéré comme étant le principal responsable de ce qui lui arrive, notamment lorsque ce qui lui arrive n'est pas favorable. La collectivité est censée lui donner les moyens de réussir s'il saisit les chances et les opportunités qui se présentent. Eduquer la personne à prendre des initiatives et susciter les motivations à s'investir font partie des compétences développées dans un bilan ». C'est-à-dire que, pour Aubret, les promoteurs du bilan de compétences non seulement véhiculent un objectif de responsabilisation, mais il le font en étant conscients du caractère pour le moins discutable de l'efficacité du dispositif. Yatchinovsky et Michard (1991) aboutissent à la même analyse, parlant de mythe, de rêve : « Dans l'orientation et dans le bilan, on retrouve le mythe d'une justice sociale où chaque individu pourrait choisir son métier selon ses goûts et en fonction de ses compétences et pourrait progresser socialement indépendamment du niveau social ou culturel de ses parents. [On passerait ainsi de] chacun selon sa naissance, son rang, à chacun selon son travail, ses compétences [...] bref, le rêve d'une société où chacun trouverait une juste place selon sa convenance et ses capacités. » Si l'on se centre par exemple sur le plan identitaire, force est de remarquer, avec Krauss (1998), la fragilisation des jeunes, pour qui le travail est une forte dimension des projets identitaires, mais qui sont confrontés à une réalité sociale qui rend de plus en plus difficile la réalisation de ces projets. Plus spécifiquement, « comment peut-on inciter les individus à élaborer un projet professionnel alors que les emplois se font de plus en plus rares et que l'instabilité caractérise la vie professionnelle de la majorité des travailleurs ? », se demande Chagnon (1997). « Peut-on parler de projets quand les marges de liberté, les possibilités dont disposent le gens sont si faibles ? », s'interroge aussi Lhotellier (1997). Delage (1997) souligne également combien « le projet comme manifestation tangible et crédible de la capacité stratégique et tactique des individus est hors de portée » de bon nombre d'entre eux. Ainsi « le projet professionnel, aussi bien défini et ciblé qu'il soit, devient parfois un mirage » (Botteman, 1997).

Enfin, cette responsabilisation individuelle, « idéologiquement perverse » (Coquelle, 1997) a aussi nécessairement pour corollaire une déresponsabilisation d'autres cibles potentielles. Avec Boursier (2001), Laberon *et al.* (2005) remarquent que, dans le cadre du bilan-orientation, « les pratiques évaluatives obéissent généralement à une vision essentialiste de l'homme au détriment d'approches [...] plus centrées sur les interactions entre les personnes et les milieux socio-économiques ». Comme le souligne également Gonzalez de Quijano (1997), « on fait comme si le projet était une question purement individuelle [en l'inscrivant] dans le paradigme individualiste [...] où l'action sociale est davantage orientée vers les individus que vers les structures et les organisations », masquant ainsi le fait qu'en réalité, le projet « engage l'interaction d'une personne avec son environnement ». On peut donc se demander si la responsabilisation des individus n'aurait pas, comme objectif corollaire, de briser dans l'œuf toute propension au questionnement de la responsabilité de certains barons et, partant, toute remise en cause de la structure sociale. Dans cette optique, le véritable objet du bilan de compétences serait de conduire à une certaine anesthésie sociale (Gangloff, 1999) en occultant « volontairement la responsabilité des princes et de leurs valets qui imposent une politique de violence sociale » (Carpentier, 1997). Comme le dit Beauvois (1984), inciter l'individu à se penser seul responsable de sa situation a pour objectif premier de « préserver les situations sociales [...] de la perception que l'on pourrait avoir de leur arbitraire ». Ajoutons que cette déresponsabilisation, issue d'un transfert de responsabilités sur les individus, semble être complétée par un second transfert, en direction d'instances transnationales : songeons aux nombreux discours selon lesquels les entreprises et les gouvernements n'auraient d'autre

alternative que de se soumettre aux exigences de la mondialisation et du libéralisme. Comme l'indique Dejours (1998), « la machine néolibérale est lancée, et nul ne saurait l'arrêter. Personne n'y peut rien. Le choix ne serait plus entre la soumission et le refus, au niveau individuel ou collectif, mais entre la survie et le désastre [...] Le choix ne serait donc pas entre obéissance et désobéissance mais entre réalisme et illusion ». Une éventuelle base idéologique au bilan de compétences mériterait donc peut-être d'être questionnée.

En conclusion

Il est certain, comme l'indique Sirota (1997), que « se penser comme sujet et auteur de son histoire et pas seulement comme victime impuissante d'un destin est d'autant plus important que le marché du travail ne va pas se rouvrir magiquement du jour au lendemain et accueillir tout le monde ». Dans cette optique, la dictature du projet pourrait se justifier en tant que réponse pertinente à la tyrannie du marché (Delage, 1997). Pour autant, poursuit Sirota, « mettre l'accent sur des pesanteurs sociologiques pour souligner combien elles sont des déterminants externes et puissants du destin personnel et socioprofessionnel, pour susciter une crise de conscience politique, entraîne généralement un vécu d'impuissance douloureux et culpabilisant ». Aussi est-il probable qu'à une telle incitation à la prise de conscience de responsabilités externes, beaucoup préféreraient sans doute, faute d'alternative actuelle, continuer à se laisser berner tout en sachant qu'un tel rejet, qui referme le champ des possibles, rend l'individu à nouveau victime (voir à ce sujet les arguments répertoriés par Coquelle [1997], pour expliquer cette probable pérennisation). C'est d'ailleurs ce que souligne Beauvois (1984) à propos de la diffusion de l'internalité : cette diffusion, « qui peut conduire à voir le monde social comme naturel, donc comme le seul possible, est [déjà] une manière d'aliénation ».

Autonome ou aliéné ? Si l'interrogation n'est pas nouvelle, elle reste cependant ouverte, et notre propos vise notamment à la proposer aux acteurs du dispositif bilan de compétences, parmi lesquels figurent de nombreux psychologues. Comme le note Maisondieu (1997), « le pouvoir en place a toujours la tentation de s'appuyer sur des marchands d'illusions qui justifient ses carences à faire le bonheur des hommes en attribuant leurs malheurs à leur propre méchanceté, maladresse ou maladie. De nos jours [...], les psychologues sont particulièrement susceptibles d'être amenés à remplir, généralement à leur insu et en toute bonne foi, ce rôle [...] Même s'ils sont bien placés pour repérer les dysfonctions sociales et leurs effets délétères sur ces individus, ils ne peuvent guère percevoir leur propre participation à la reproduction de schémas de pensée qui sont, en fait, directement imprégnés de l'idéologie dominante et des préjugés les plus triviaux qu'elle véhicule, [...] préjugés particulièrement efficaces pour maintenir la société en l'état ».

Nous sommes évidemment conscients que ces propos peuvent être considérés comme quelque peu provocateurs. Pour autant, nous considérons, à l'instar de Gonzalez de Quijano (1997), que c'est lorsque les éventuelles critiques deviennent dérangeantes qu'elles sont utiles : « Elles nous alertent en pointant les dérives possibles que provoquerait [...] une centration excessive sur le pôle individu. » La réflexion à laquelle nous souhaitons donc convier les psychologues et autres consultants vise à les rendre davantage acteurs autonomes de leurs pratiques, et par cette autonomie, à les rendre notamment susceptibles de se demander s'ils souhaitent, face à un individu « dérangeant l'ordre établi parce qu'il le conteste [le désigner] comme malade pour ne pas avoir à tenir compte de sa révolte et pour, éventuellement, le contraindre à recevoir des soins qui n'auraient d'autre objectif que d'essayer de le faire taire ». Ainsi, pour Guichard (1997), le praticien de l'orientation ne doit pas être un sophiste dont la tâche serait de faire intérioriser les contraintes organisationnelles, il doit être un accompagnateur de l'individu dans sa découverte et sa construction progressive de soi, en l'aidant à intégrer des informations sur soi, sur l'emploi et les professions. L'organisation sociale n'est plus alors considérée comme une norme ultime et indépassable : elle peut être transformée et l'individu est amené à penser à sa capacité à la transformer. De même, pour Limoges (1997), « plutôt que de subir l'obligation d'être en projet et de faire des projets, plutôt que de subir la dictature du projet, il est souhaitable de faire de cette obligation une voie pour l'accomplissement de son être [...] Ce n'est pas parce qu'une chose est obligatoire qu'elle doit nécessairement être et demeurer aliénante ».

Cela étant, il est certain que bien d'autres caractéristiques du bilan de compétences nécessiteraient examen. Par exemple, toujours sur le projet, il serait pertinent de s'interroger sur la distanciation ou la conscientisation qu'il implique, et plus globalement sur la conscientisation à laquelle la société nous incite et sur sa raison d'être. Tant il semble avéré que, dès la scolarisation, notre « société pose en permanence cette exigence de principe d'avoir à témoigner dans nos entreprises d'un niveau affirmé de conscientisation » (Boutinet, 2006, p. 4). D'autre part, le projet aboutit à une attribution de sens, dans sa double acception de direction et de signification. Cela signifie que ce sens ne serait pas immédiat, naturel, et qu'il nécessiterait une recherche. Il s'agirait alors soit de découvrir un sens jusque-là caché, soit de décider d'un sens là où il n'y en a pas. Pour Boutinet (p. 23), le projet peut être saisi de deux manières différentes : comme « tentative perpétuellement recommencée pour échapper à la fatalité », ou comme « aménagement de la rupture entre notre vie quotidienne et l'idéalisation que nous nous en faisons ». Dans le second cas, le projet porte sur « la façon dont un individu [...] se détermine pour lui-même des perspectives d'action, au regard d'opportunités de situation, voire de certaines valeurs de référence ; ces projets cherchent à donner un sens au choix posé par l'acteur [...] ; c'est une telle logique qui est

présente dans le projet d'orientation du jeune, le projet de carrière de l'adulte [...] Ces projets ne poursuivent d'autre fin que celle de maintenir une tension continuelle entre la situation vécue présentement, dans ses limites et ses insatisfactions, et un idéal libérateur entrevu » (p. 25). Mais cette situation n'est peut-être pas la plus complexe. Par contre, la première (échapper à la fatalité) présente des enjeux d'une tout autre nature puisque alors « le projet est lié à un enjeu existentiel dans la mesure où [...] il est porteur de recherche de sens pour conjurer l'absurdité des situations auxquelles nous sommes continuellement confrontés » (p. 30). Dans ce cadre, on aboutit en effet à établir un lien entre projet et construction (ou reconstruction) de l'identité : « Ce qui se joue dans les transactions entre individu et environnement professionnel, c'est notamment l'identité. Les situations professionnelles expérimentées par l'individu façonnent son identité » (François, 2000). Demazière et Dubar (1997) notent également que la définition de soi « est de moins en moins donnée par héritage familial, voire culturel, et de plus en plus construite, expérimentée, reconstruite, tout au long de l'existence ». Mègemont (1998), qui définit l'identité comme un principe intégrateur par lequel l'individu tente de préserver son identité malgré la pluralité de ses expériences de vie, souligne lui aussi que les système sociaux actuels rendent difficile la construction de sens, du fait de la fluctuation des situations professionnelles, et en raison du manque de références fournies par la collectivité pour appréhender ces changements. C'est donc à l'individu qu'il revient de trouver les significations qui lui permettent de construire son adaptation, construction qu'il réalise notamment en interrogeant sa trajectoire passée et en élaborant des projets capables de leur restituer une cohérence. Sainsaulieu (1998) indique d'ailleurs que la trajectoire est l'une des quatre souches de l'identité. Cette liaison, entre trajectoire et identité, est donc susceptible d'introduire de nouveaux questionnements ; sur l'identité bien sûr, mais aussi, plus globalement, sur le sens de la vie.

Comme l'analyse Bourdieu (1994), on considère « que la vie constitue un tout, un ensemble cohérent et orienté qui peut et doit être appréhendé comme expression unitaire [...] d'un projet [...] Cette vie organisée comme une histoire [au sens de récit] se déroule selon un ordre chronologique qui est aussi un ordre logique, depuis [...] une origine, au double sens de point de départ [...] mais aussi [...] de raison d'être, de cause première, jusqu'à son terme qui est aussi un but [...] Le récit autobiographique s'inspire toujours [...] du souci de donner sens [...], de dégager une logique à la fois rétrospective et prospective, une consistance et une constance, en établissant des relations intelligibles, comme celle de l'effet à la cause efficiente, entre les états successifs, ainsi constitués en étapes d'un développement nécessaire. [Il y a ainsi une] inclination à se faire l'idéologue de sa propre vie en sélectionnant, en fonction d'une intention globale, certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à les justifier d'avoir existé et à leur donner cohérence ». Mais le problème, poursuit Bourdieu, c'est que nous ne faisons peut-être ainsi que « sacrifier à une illusion ». Cette illusion constituerait alors le prix à payer pour se percevoir et être perçu par autrui comme quelqu'un de normal du fait que « le monde social [...] tend à identifier la normalité avec l'identité entendue comme constance à soi-même ». L'idéalisation de cette illusion explique ainsi qu'il « n'est pas d'être qui, à partir d'un niveau élémentaire de conscience, ne s'épuise à chercher les formules ou les attitudes qui donneraient à son existence l'unité qui lui manque » (Camus, 1951). Si tel est le cas, l'identité personnelle ne constituerait alors que le fruit de ce que Moreux (1978) appelle un « processus de production idéologique ». ◆

Bibliographie

AUBRET, J. 2007. « Procédures et techniques du bilan de compétences ». *Dans :* A. Trognon, M. Bromberg (dir. publ.). *Psychologie sociale et ressources humaines.* Paris, PUF, p. 311-329.

BEAUVOIS, J.-L. 1984. *La psychologie quotidienne.* Paris, PUF.

BOTTEMAN, A. 1997. « La dictature du projet ». *Carriérologie.* N° 63-4, p. 5-6.

BOURSIER, S. 2001. « Pour une conception expérientielle et opportuniste de l'orientation professionnelle ». *L'orientation scolaire et professionnelle.* N° 30, p. 139-147.

BOURDIEU, P. 1994. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action.* Paris, Minuit.

BOUTINET, J.-P. 2006. *Psychologie des conduites à projet.* Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? »

CAMUS, A. 1951. *L'homme révolté.* Paris, Gallimard.

CARTENTIER, R. 1997. « Projet et exclusion ». *Carriérologie.* N° 63-4, p. 129-134.

CHAGNON, Y. 1997. « Le projet professionnel : mythe ou réalité ? ». *Carriérologie.* N° 63-4, p. 149-153.

COQUELLE, C. 1997. « Peut-on bien vivre sans projet ? ». *Carriérologie.* N° 63-4, p. 117-127.

DEJOURS, C. 1998. *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale.* Paris, Le Seuil.

DELAGE, B. 1997. « Tyrannie de l'individualisme et despotisme du marché. Comment projeter l'insertion ? ». *Carriérologie,.* N° 63-4, p. 85-94.

DEMAZIÈRE, D. ; DUBAR, C. 1997. *Analyser les entretiens biographiques.* Paris, Nathan.

DUGUÉ, E. 1996. « Orienter pour restructurer : les pratiques des directions d'entreprise et leurs effets ». *Dans :* E. Dugué *et al. L'orientation professionnelle des adultes.* Paris, Ministère du Travail et des Affaires sociales, Délégation à la formation professionnelle, p. 263-272.

ERIKSON, E.-H. 1972. *Adolescence et crise.* Paris, Flammarion.

FRANÇOIS, P.-H. 2000. « Orientation, vie professionnelle et conseil individuel ». *Dans :* J.-L. Bernaud, C. Lemoine (dir. publ.). *Traité de psychologie du travail et des organisations.* Paris, Dunod, p. 16-93.

GANGLOFF, B. 1999. « Le bilan de compétences : une utopie nécessaire à l'anesthésie sociale ». *Psychologie et psychométrie, Revue de langue française.* N° 204, p. 67-85.

GOGUELIN, P. 1988. « Vers une nouvelle psychologie du travail, nouvelles orientations de recherche ». *Dans :* Société française de psychologie. *Psychologie du travail. Développement des hommes et des structures de travail. Quels outils, quels moyens ?* Paris, EME, p. 219-229.

GONZALEZ de QUIJANO, F. 1997. « Un projet peut en cacher un autre ». *Carriérologie*. N° 63-4, p. 95-103.
GUICHARD, J. 1993. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, PUF.
GUICHARD, J. 1997. « Changements sociaux et pratiques d'orientation : analyse de la notion d'éducation en orientation ». *Questions d'orientation*. N° 4, p. 11-37.
HUTEAU, M. 1996. « Pour éclairer l'approche psychologique de l'orientation professionnelle ». *Dans :* E. Dugué *et al. L'orientation professionnelle des adultes*. Paris, ministère du Travail et des Affaires sociales, Délégation à la formation professionnelle, p. 115-122.
KRAUS, W. 1998. « La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 271, p. 105-121.
LABERON, S. ; LAGABRIELLE, C. ; VONTHRON, A.-M. 2005. « Examen des pratiques d'évaluation en recrutement et en bilan de compétences ». *Psychologie du travail et des organisations*. N° 11, p. 3-14.
LEMOINE, C. 1997. « Du bilan au projet ». *Carriérologie*. N° 63-4, p. 49-58.
LEMOINE, C. 1998. « De l'évaluation à l'auto-analyse ». *Dans :* M. Audet, J.-L. Bergeron (dir. publ.). *Pratiques de gestion des ressources humaines*. Cap-Rouge Québec, Presses interuniversitaires, vol. 3, p. 263-269.
LHOTELLIER, A. 1997. « La grande illusion du projet fabriqué ». *Carriérologie*. N° 63-4, p. 105-115.
LIMOGES, J. 1997. « Pour un double affranchissement de la dictature du projet ». *Carriérologie*. N° 63-4, p. 135-139.
MAISONDIEU, J. 1997. *La fabrication des exclus*. Paris, Bayard.
MÈGEMONT, J.-L. 1998. « Mobilité professionnelle : construction de l'identité et formation de la personne ». *Dans :* A. Baubion-Broye (dir. publ.). *Evénements de vie, transitions et constructions de la personne*. Toulouse, érès, p. 87-109.
MOREUX, C. 1978. « Idéologies religieuses et pouvoir : l'exemple du catholicisme québécois ». *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol. LXIV, p. 35-62.
SAINSAULIEU, R. 1998. « Identité au travail d'hier à aujourd'hui ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 271, p. 77-93.
SIROTA, A. 1997. « La psychologie à l'épreuve des suspicions institutionnelles. Un groupe de parole avec des "erèmistes" ». *Pratiques psychologiques*. N° 3, p. 45-58.
VONTHRON, A.-M. 1998. « Les spécificités de l'auto-évaluation des performances : une étude de l'appréciation des activités d'encadrement ». *Revue européenne de psychologie appliquée*. N° 484, p. 285-292.
YATCHINOVSKY, A. ; MICHARD, P. 1991. *Le bilan personnel et professionnel*. Paris, ESF.