Les premiers pas des bilans de compétences

Bernard Liétard

▶ **To cite this version:**

Bernard Liétard. Les premiers pas des bilans de compétences. Éducation permanente, 2012, Les 20 ans du bilan de compétences, n° 192, pp. 11-20. hal-02290474

HAL Id: hal-02290474
https://cnam.hal.science/hal-02290474

Submitted on 17 Sep 2019

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.

BERNARD LIÉTARD

Les premiers pas des bilans de compétences

Comme je le présentais en 1991 dans cette même revue[1], le développement des bilans de compétences trouve sa place dans la définition progressive d'une politique globale de reconnaissance et de validation des acquis, au niveau des programmes publics comme à celui de la gestion des compétences dans les entreprises. Je voudrais ici apporter le témoignage d'un acteur ayant participé à la mise en place de cette politique, entre 1984 et 1991, dans le cadre de la Délégation à la formation professionnelle, en coresponsabilité avec Josette Pasquier, à qui je dédie cet article.

Une vieille idée neuve[2]

Significativement développés depuis la fin du XIX[e] siècle, les tests mentaux et les méthodes et examens psychotechniques, cherchant à rendre compte des aptitudes opérationnelles des travailleurs, constituent des références historiques qu'il ne faut pas oublier. Anecdotiquement, les quelque 10 000 personnes qui, en 1884, pour trois pence, ont mesuré leurs performances dans le cadre du « laboratoire anthropométrique » ouvert dans l'enceinte de l'Exposition internationale de la santé anglaise, sont sans doute les premières à avoir participé à une opération de bilan de masse, dont l'objectif était d'obtenir des résultats statistiques à l'appui des thèses de Galton (1883). Cet auteur proposait en effet de faire un bilan des

BERNARD LIÉTARD, chargé des dossiers « reconnaissance et validation des acquis » et « formation de formateurs » à la Délégation à la formation professionnelle de 1984 à 1991, maître de conférences au Conservatoire national des arts et métiers (chaire de formation des adultes) de 1992 à 2007.

1. B. Liétard, « Institutionnalisation d'une pratique : les bilans », *Education permanente*, n° 108, 1991, p. 137-146. On peut reporter le lecteur curieux aux témoignages et analyses figurant dans les deux numéraux spéciaux (108 et 109/110) consacrés au thème « Bilan et orientation ». On peut aussi se référer, sur la période 1984-1991, aux deux dossiers « bilans de compétences » de la revue *Actualité de la formation permanente* (n° 94/1988 et n° 112/1991) dans lesquels Anne-Marie Lucas et Danielle Colardyn avaient assuré un suivi et un soutien technique au développement de la politique de « reconnaissance et de validation des acquis ».
2. On renvoie le lecteur demandeur de références historiques au remarquable ouvrage de Jean Guichard et Michel Huteau, *Psychologie de l'orientation* (Paris, Dunod, 2001).

possibilités de chacun à développer une sélection intelligente substituée à une sélection naturelle. En tant qu'héritier des théories évolutionnistes de son cousin Darwin, on ne souscrit évidemment pas à son projet de créer une nouvelle science, « l'eugénique », censée rechercher les meilleures conditions de la reproduction humaine.

Comme le rappellent Guichard et Huteau (2001), au lendemain de la Première Guerre mondiale, en France comme dans d'autres pays européens, l'Etat organise en réseau différentes institutions (offices, centres, cabinets, bureaux d'orientation professionnelle) pour participer au redressement du pays en donnant plus d'efficacité à la formation professionnelle. Leur public est notamment composé des élèves qui, arrivant en fin de scolarité obligatoire, se destinent à l'apprentissage et doivent suivre les cours professionnels que la loi Astier a institués en 1919. Les auteurs montrent l'émergence et les évolutions de « l'examen psychologique d'orientation professionnelle », qui dépasse progressivement le modèle « psychotechnique » au profit de prestations personnalisées et d'une approche plus qualitative, trouvant sa place dans un processus de socialisation mettant l'accent sur les transitions personnelles et professionnelles. C'est dans cette problématique nouvelle de « l'orientation éducative » (Boursier, 1989) que se situent les « bilans de compétences personnelles et professionnelles ». Selon leur définition légale, ils ont en effet pour objet de « permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles, ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation ».

Des références significatives préalables[3]

De nombreuses pratiques préexistaient, dont l'existence même a fourni des sources d'inspiration précieuses et a constitué un terrain favorable à l'enracinement et à l'émergence progressive de cet objet social aujourd'hui bien identifié. Bien avant les textes contractuels et législatifs qui ont institué les bilans de compétences, des actions significatives avaient été mises en place dans les secteurs public, parapublic et privé. Du côté des institutions publiques, on notera des expérimentations réussies au sein de l'ANPE, de l'Education nationale et de son réseau de centres d'information et d'orientation. Des initiatives avaient aussi été mises en œuvre par diverses institutions privées : associations, cabinets de recrutement, organisations professionnelles ou consulaires, entreprises pour l'évaluation et la gestion du personnel. Quatre d'entre elles méritent une mention spéciale :

3. Quelques-unes de ces sources d'inspiration de la politique en émergence de reconnaissance et de validation des acquis sont présentées en 1986 dans les n° 18 et 19 d'*Etudes et expérimentations,* publication d'information sur les études, actions expérimentales et synthèses statistiques de la Délégation à la formation professionnelle.

– les « sessions perspectives » organisées dès 1982 par l'Association pour l'emploi des cadres (APEC) :
– les formations proposées par le mouvement *Retravailler* (Perier, 1990), créé en 1973 par Evelyne Sullerot pour faciliter l'insertion professionnelle des femmes puis d'autres publics en mobilité ;
– les actions mises en œuvre par l'AFPA pour assurer la sélection des stagiaires et accompagner le développement de formations modulaires ;
– les initiatives des centres de réadaptation fonctionnelle, notamment celui de Mulhouse (Roschitz, 1992), pour la guidance des handicapés en vue de leur réinsertion professionnelle.

La définition contractuelle et juridique du bilan de compétences a en outre été précédée de nombreuses expérimentations depuis 1984. En février 1988, un colloque organisé par le Centre Inffo[4] sous l'égide de la Délégation à la formation professionnelle a permis de mettre en perspective les principales approches et d'analyser les expériences les plus significatives. Cet effort constant de capitalisation avait également pour objet de mettre à la disposition des prescripteurs et utilisateurs de « bilans » un certain nombre de références de base et de réponses aux questions qu'ils se posaient. Tel est l'objet du *Guide méthodo-logique* rédigé par Jacques Aubret (Aubret *et al.,* 1990). Il n'est pas interdit de supposer qu'il a pu aussi contribuer à nourrir la réflexion des négociateurs des accords nationaux interprofessionnels paritaires du 3 juillet 1991 et des promoteurs de la loi du 31 décembre 1991, textes créateurs d'un droit nouveau au bilan de compétences.

L'expérimentation des CIBC

Une place à part est à faire à l'expérimentation menée entre 1985 et 1987 des « centres de bilans d'expérience personnelle et professionnelle », qui deviendront « centres interinstitutionnels de bilans de compétences » (CIBC) en 1988. Les modalités en sont fixées par une circulaire du 14 mars 1986, signée *in extremis* par Michel Delebarre, alors ministre chargé du Travail. Elle concerne quinze centres répartis sur dix régions. Un groupe national de pilotage fut constitué et a fonctionné de 1985 à 1988 : il regroupait des représentants de l'AFPA, de l'ANPE, de l'Education nationale et d'autres ministères techniques, de *Retravailler*, de la Délégation à l'emploi et de la Délégation à la formation professionnelle. L'expérimentation a été également suivie et capitalisée avec l'appui technique du centre de réadaptation de Mulhouse (Barthe et Hirn, 1988).

Outre l'observation de la mise en œuvre des bilans eux-mêmes dans la diversité des démarches et des outils mobilisés, elle visait à :

4. Il en est rendu compte dans un dossier spécial paru dans le n° 94 d'*Actualité de la formation permanente*, ainsi que dans un ouvrage de synthèse de Danielle Colardyn (1989).

– réunir localement, sur la base du volontariat, des synergies interinstitutionnelles et pluridisciplinaires, rompant ainsi avec les cloisonnements traditionnels des administrations compétentes en matière d'orientation, de formation et d'emploi, d'une part, et avec les « chasses gardées » des statuts professionnels, d'autre part, au profit d'un travail d'équipe développant une compétence collective ;
– servir de témoin d'une déontologie protégeant les personnes s'engageant dans la démarche, et d'une conception dynamique et ouverte du « bilan de compétences », non réductible à un positionnement et articulée avec la définition d'un projet personnel ;
– constituer des « lieux ressources » mettant leur expérience au service d'autres structures ;
– développer une « gestion préventive à froid des ressources humaines » en offrant un service à des publics qui ne trouvaient pas de réponses dans l'offre d'orientation existante. Ils n'étaient en effet ni assez « adaptés » pour qu'on chasse leur tête, ni assez exclus pour être accueillis par des institutions dont l'offre était tributaire d'une catégorisation des publics et d'une pression de priorités, notamment en termes de traitement social de l'exclusion et du chômage.

Les résultats probants de l'expérimentation (Pasquier, 1988) amenèrent le ministère du Travail à l'étendre par la circulaire du 14 juin 1989 avec un objectif d'un CIBC par département en 1992. Mais au-delà de cette généralisation, l'apport le plus significatif de cette expérimentation fut sa contribution, en liaison avec les membres du groupe national de pilotage, à la constitution progressive de la notion de « bilan de compétences » pour aboutir à la définition proposée par Jacques Aubret dans son *Guide méthodologique* (Aubret *et al.,* 1990) : « Une démarche personnelle, requérant une médiation sociale, d'identification des potentialités personnelles et professionnelles susceptibles d'être investies dans l'élaboration et la réalisation de projets d'insertion sociale et professionnelle. » On voit bien la filiation évidente entre cette conception et la définition légale de 1991, rappelées plus haut, des bilans de compétences.

Les prémices des textes législatifs et contractuels de 1991

On l'a dit, les bilans de compétences font partie intégrante du développement d'une politique de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience (Liétard, 2011).

Au début des années 1980, le développement de cette nouvelle problématique éducative a été notamment motivée par le constat d'un déficit important de qualification validée, c'est-à-dire reconnue par les formes traditionnelles que constituent les diplômes et les titres délivrés par l'Etat d'une part, et les qualifications contractuelles issues de la négociation collective au niveau des branches

professionnelles d'autre part. Le IXe Plan (1984-1988) avait constaté que cette absence de certifications officielles pénalisait les salariés, qui ne se voyaient pas reconnaître, de façon claire et incontestable, le potentiel que représentaient pourtant les savoirs issus de l'expérience. Comment dès lors reconnaître ces acquis expérientiels ?

La mise en œuvre des bilans de compétences pouvait apparaître comme un des moyens, au même titre que les « portefeuilles de compétences[5] » développés conjointement, de les identifier et de les valoriser pour que la personne puisse engager un projet réaliste d'insertion professionnelle et sociale, et prévenir les risques d'exclusion. Armant l'individu dans ses recherches d'emploi et de formation et dans la gestion de son parcours, les bilans de compétences sont censés faire partie des dispositifs permettant la valorisation des savoirs acquis par une personne au travers de son expérience personnelle, professionnelle et sociale. Ces démarches d'exploration personnalisée s'inscrivent donc dans une conception éducative de l'orientation, dont Jacques Aubret (2004) a souligné les intérêts et les limites.

Pour en rester à la période précédant la parution des textes de 1991, en observant les actions engagées et les réflexions largement impulsées par la Délégation à la formation professionnelle[6], on constate rapidement que, au même titre que l'ensemble des mesures prises dans le cadre de la politique émergente de reconnaissance et de validation des acquis, le développement des bilans de compétences pose des problèmes complexes d'application, auxquels les textes contractuels et législatifs de 1991 cherchent à répondre.

En premier lieu, force est de constater qu'il n'existe aucune définition commune susceptible d'intégrer, dans un ensemble conceptuel cohérent, la diversité des démarches développées sous l'appellation « bilan » : diversité des conceptions théoriques et des modèles sous-jacents aux pratiques de bilan ; diversité des fonctions attribuées aux bilans (sélection, positionnement, orientation, gestion des ressources humaines, aide à l'élaboration de projet...) ; diversité des formes de la demande ; diversité des organismes et de leurs missions ; diversité des professionnels du bilan et de leur profil, de leur statut et de leur rôle (sélectionneur, recruteur, évaluateur, accompagnateur, conseiller, psychologue, professionnels, experts...) ; diversité des approches (relationnelle, différentielle, ergo-

5. En complément à ce texte consacré aux bilans, j'ai eu l'opportunité de témoigner récemment des premiers pas du « portefeuille de compétences » en France dans le cadre d'un article paru dans le n° 96 (2011) de *Canal Psy* (revue publiée par l'université Lumière-Lyon 2) coordonné par Bruno Cuvillier et consacré à la validation des acquis de l'expérience.

6. Outre les publications de Jacques Aubret, on peut se référer ici aux conclusions de groupes de travail tel celui créé en 1986 par le Comité interministériel de la formation professionnelle, aux études documentaires comme celle confiée à l'université Paris 8 (Meyer et Berger, 1988), ou à des échanges comme ceux du colloque de février 1988 du Centre Inffo, ou du séminaire franco-québecois de Fontevraud organisé avec Gaston Pineau, spécialiste des histoires de vie, en avril 1989.

nomique, « image de soi », pour reprendre les catégories proposées par Lévy-Leboyer [1993]). Comme le soulignait Sandra Michel en 1993, « bilans de compétences doit s'écrire au pluriel ». Ce constat a amené les décideurs des textes de 1991 à ne pas définir un modèle type de « bilan référence » qui aurait valeur d'exemple. Le bilan en tant qu'objet légal a donc un champ limité d'application. Il s'adresse aux seuls salariés auxquels il ouvre droit, sous certaines conditions, à un « congé bilan ».

Un droit individuel difficile à exercer

Autre point délicat d'application : les bilans peuvent être vécus par ceux qui les font comme une opération d'évaluation, un jugement de valeur qui peut avoir des effets individuels et sociaux certes positifs, mais aussi négatifs. Conçu comme une aide à l'élaboration de projets individuels – avec trois phases obligatoires : analyse de la demande, investigation et synthèse autour d'un projet –, il n'est pas un simple positionnement par rapport à un référentiel d'emploi ou de formation, et ne relève pas de la seule investigation instrumentale ou d'une opération limitée d'évaluation ou de sélection.

Par ailleurs, il ne suffit pas de disposer d'un droit, encore faut-il s'interroger sur la pertinence de son exercice. Qu'il s'agisse d'une initiative individuelle ou d'une incitation de l'employeur, une demande de bilan n'est jamais neutre et il convient d'en mesurer les conséquences. C'est pourquoi la loi a prévu des dispositions protectrices des salariés s'engageant dans la démarche : « Le bilan ne peut être réalisé qu'avec le consentement du travailleur. La personne qui a bénéficié d'un bilan de compétences au sens de l'article L. 900-2 est seule destinataire des résultats détaillés et d'un document de synthèse. Ils ne peuvent être communiqués à un tiers qu'avec son accord. Le refus d'un salarié de consentir à un bilan de compétences ne constitue ni une faute, ni un motif de licenciement. » Il est en outre précisé que les personnes chargées de réaliser les bilans sont tenues au secret professionnel et soumises, en cas de manquement, aux dispositions pénales. Le tout est consigné dans une convention tripartite (salarié bénéficiaire/organisme prestataire/employeur et organisme paritaire financeur dans le cadre d'un congé bilan), réglementairement obligatoire. On notera que cette déontologie est d'autant plus draconienne que les risques de dérive apparaissent évidents au niveau de l'application.

Les employeurs français ont toujours été soucieux de leurs prérogatives en matière de gestion des ressources humaines et de reconnaissance des compétences professionnelles et des qualifications, dont ils se considèrent comme les seuls responsables. Les principes de base affichés en 1986 par l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) dans le premier numéro d'*Education permanente* consacré au thème de la reconnaissance et de la validation des acquis

en témoignent. Cette position a amené à renvoyer, sur demande du patronat français, l'exercice du droit au bilan, ouvert par les textes de 1991, sur l'extérieur de l'entreprise. On notera d'ailleurs que l'UIMM a pu développer un réseau régional de « centres d'évaluation du potentiel à se former dans l'industrie ». Ces centres ont mis en œuvre des opérations de bilan, dont la qualité technique et l'intérêt ne sont pas en cause, mais qui ne sont pas soumises aux conditions fixées par la loi quant à la nature des prestations, et qui n'offrent pas les mêmes garanties de propriété et de confidentialité que la loi.

Reste l'enjeu déterminant de la qualification et de la formation non seulement des accompagnateurs de bilans, mais de l'ensemble des acteurs (décideurs, politiques, grestionnaires, fournisseurs, spécialistes, producteurs, destinataires, usagers, consommateurs...). En cette fin des années 1980, le problème est mal réglé : possibilités de formation insuffisantes, débat entre professionnalisme et professionnalisation, manque d'organisation collective des professionnels, corporatismes et autres protectionnismes, qui aimeraient laisser penser, pour reprendre les formules de Jean de La Fontaine, que « l'enseigne fait la chalandise » alors que « c'est à l'œuvre qu'on connaît l'artisan ». L'expérimentation des CIBC avait pu montrer l'importance de « l'interinstitutionnalité » et de la « pluridisciplinarité » pour s'appuyer sur une compétence d'équipe, qui rompt avec les cloisonnements institutionnels et le modèle d'un conseiller unique d'orientation souvent psychologue. Leur développement à partir de 1989 continua à témoigner de l'intérêt de ces deux ouvertures pour apporter des réponses pertinentes et diversifiées aux demandes. Des préconisations sont également formulées dans les textes législatifs et contractuels quant à la qualité des prestataires et des professionnels conduisant les bilans. Dans l'application du droit au bilan de compétences, leur choix fut largement dévolu aux organismes collecteurs paritaires agréés (OPCA) intervenant dans son financement. Rejoignant l'intérêt porté au début des années 1990 à la qualité des formations, des préconisations « qualité » ont pu être formulées, notamment par Anne-Marie Lucas dans le cadre de *Quaternaire Education*. Enfin, en même temps que se développaient des formations de formateurs d'adultes, ont été mis en place des cursus de formation spécifiques pour les accompagnateurs de bilan (Liétard, 1994), et plus largement de la « validation des acquis ».

En toute chose, il faut considérer la fin

Sur la période 1984-1991, et dans les premières années d'application de la loi de 1991, un débat de fond était engagé autour de la richesse et des risques attachés aux bilans de compétences. Tous deux tiennent à la diversité des demandes et des actions rappelées plus haut, et à l'ambiguïté fondamentale d'une pratique sociale aux frontières entre les individus et les organisations. Il faut être conscient que, derrière les pratiques, se jouent des débats idéologiques. Vingt ans après, ils

sont d'autant plus d'actualité du fait de la mise en œuvre progressive d'un droit individuel à l'information, au conseil et à l'accompagnement en matière d'orientation, ouvert par la loi du 24 novembre 2009. On tentera donc, en conclusion, d'en poser les termes.

Les bilans de compétences jouent un rôle de médiation sociale concourant à la socialisation des individus dans une société donnée à un moment donné. Ainsi que le montre Pineau (Pineau *et al.,* 1990), leur développement s'inscrit comme un des nouveaux moyens de gestion des relations entre l'individu et les organisations, au même titre que la valorisation de la motivation et des compétences sociales ou que la gestion participative des ressources humaines

Non sans contradiction, ces pratiques sociales en émergence veulent à la fois permettre la reconnaissance des compétences des individus et les aider ainsi à être mieux armés pour gérer leur parcours et leurs transitions professionnelles – la responsabilisation et la reconnaissance des acquis font d'ailleurs partie des piliers du nouveau modèle de la compétence (Zarifian, 1988) qui se substitue progressivement, en France, à la notion de « qualification » jugée trop rigide dans un monde du travail qui se recompose autour d'obligations de mobilité et de flexibilité, et concourir à cette flexibilité accrue tout en renvoyant sur la responsabilité individuelle des responsabilités collectives, de moins en moins assumées, comme la lutte contre l'exclusion.

Le *yin* et le *yang* des bilans de compétences

D'un côté, ils sont une des fleurs de l'hiver social, qui se développe d'autant plus que l'environnement devient complexe, évolutif et incertain. On rejoint le paradoxe développé par Merle (1991) pour l'orientation : « Plus les repères professionnels deviennent flous, plus les balises qui jalonnent l'univers des métiers disparaissent, plus la demande d'orientation croît. Mais de quel secours est un sextant en plein brouillard ? A quoi bon un radar quand les ondes sont brouillées ? » Enfants du libéralisme, ils héritent des idéologies de leur père stigmatisées par de Gaulejac (1993) :

– idéologie gestionnaire qui suscite des « bilans comptables » ;

– idéologie productiviste et utilitariste, qui réduit la valeur des individus à des critères de rentabilité ; dans ce cadre, le bilan permettrait notamment de détecter les individus à potentiel et ceux sur lesquels cela ne vaut pas (ou plus) d'investir ;

– idéologie de la compétitivité et du « gagnant », qui se trouve, grâce à son mérite et à son acceptation des dures lois de la concurrence, du bon côté de la société « duale ». Dans une société où l'on passe de « la lutte des classes à la lutte des places », le bilan est censé permettre à l'individu de mieux tirer son épingle du jeu sur les différents marchés en l'aidant à devenir une marchandise présentable et à mieux savoir se vendre ;

– idéologie individualiste enfin, qui rend la personne responsable de sa situation dans une société « égologique » du « chacun pour soi » ; dans ce cadre, une des fonctions du bilan serait de faire acquérir au « bilané » la conviction qu'il est la cause principale de ce qui lui arrive, de ses réussites comme de ses échecs

Dans le même temps, les bilans peuvent être considérés pour les individus comme un moyen de formation et de valorisation de leurs acquis, quelle qu'en soit l'origine, et une aide à la sécurisation de leur parcours et à la détermination de projets. Certes, les voies de l'orientation sont verglacées ; certes, ceux qui les empruntent sont appelés à développer « l'art de naviguer sans carte et sans balise », pour reprendre la formule de Vincent Merle, mais ce n'est pas une raison pour qu'orienteurs et orientés s'en tiennent à un immobilisme : conscients des plaques de verglas et des brouillards givrants qu'ils rencontreront, ils se doivent d'emprunter ensemble les voies proposées. Les bilans de compétences peuvent aussi générer – et de nombreux cas en témoignent – le développement personnel et l'autonomie, permettant ainsi une responsabilisation positive en vue d'une nouvelle citoyenneté. Dans la conception éducative, qui est celle de la définition contractuelle et légale du « bilan de compétences » depuis 1991, il peut permettre à la personne, au travers de la prise de conscience qu'il constitue de ses potentialités et de leur prolongement dans des projets, de renforcer le sentiment d'estime de soi, et de contribuer ainsi à forger une identité personnelle et sociale forte si nécessaire dans un contexte social complexe, évolutif et incertain. En cela, les bilans de compétences constituent une indéniable avancée sociale.

Par rapport à ce débat, il faut éviter une lecture mythique où les bilans de compétences seraient a priori « bons » ou « mauvais », pour les considérer comme des pratiques sociales contingentes, dont les effets individuels et sociaux dépendent des contextes dans lesquels ils sont produits et des stratégies des acteurs sociaux qui les mettent en œuvre. La transformation d'un texte en réalité passe toujours par ce qu'en font ceux qui l'appliquent. Malgré leur fonction conservatrice et reproductrice, les bilans, comme toute action éducative, sont un lieu où le combat existe, où il peut se développer grâce à des conseillers-bilans « progressistes », de telle manière que ceux qu'ils accompagnent acquièrent plus de lucidité et plus de force. Cela pose le problème de la formation et de la qualification des professionnels du bilan. Agents doubles, au service à la fois des individus et des organisations, en plus de leur expertise technique, ils doivent être clairs sur les limites de leur action en fonction des contraintes de leur situation, du jeu des acteurs et des possibilités ouvertes par l'environnement.

Dans un tel projet, l'orientation n'est plus seulement scolaire et professionnelle : elle devient existentielle. La finalité principale du conseil en orientation, dont le bilan de compétences est un des moyens, est de donner l'occasion au consultant de « se [ré]instituer en tant que personne », pour reprendre la formulation de Jean Guichard. C'est une des conditions principales pour que les bilans

de compétences, qui souffrent de la même ambivalence que la langue d'Esope, soient la meilleure ou la pire des choses. ◆

Bibliographie

AUBRET, J. 2004. *Reconnaissance et validation des acquis.* Paris, Dunod.

AUBRET, J. 2011. « L'orientation professionnelle des adultes ». *Dans :* P. Caspar, P. Carré (dir. publ.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, 3e édition.

AUBRET, J. ; AUBRET, F. ; DAMIANI, C. 1990. *Les bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique*. Paris, INETOP/EAP.

BARTHE, B. ; HIRN, J.-F. 1988. *Note de synthèse sur le rapport de l'expérimentation des centres de bilan personnel et professionnel.* Paris, Délégation à la formation professionnelle.

BOURSIER, S. 1989. *L'orientation éducative des adultes*. Paris, Entente.

COLARDYN, D. 1989. *Bilans de compétences personnelles et professionnelles. Approche historique des pratiques indispensables et diversifiées.* Paris, Centre Inffo, Délégation à la formation professionnelle.

GAULEJAC, V. de. 1993. « De la lutte des classes à la lutte des places ». *Groupe familial*. N° 140, « Bilans de compétences. Les carrières du moi ».

GUICHARD, J. ; HUTEAU, M. 2001. *Psychologie de l'orientation.* Paris, Dunod.

LÉVY-LEBOYER, C. 1993. *Le bilan de compétences*. Paris, Editions d'Organisation.

LIÉTARD, B. 1994. « Quelle qualification pour les accompagnateurs de bilans ? ». *Actualité de la formation permanente*. N° 132.

LIÉTARD, B. 2011. « La validation des acquis de l'expérience ». *Dans :* P. Caspar, P. Carré (dir. publ.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, 3e édition.

MERLE, V. 1991. « Les paradoxes de l'orientation professionnelle ». *Education permanente*. N° 108, p. 23-32.

MEYER, N. ; BERGER, G. 1988. *La reconnaissance des acquis : étude à caractère documentaire.* Paris, université Paris 8.

MICHEL, S. 1993. *Sens et contresens des bilans de compétences.* Paris, Liaisons.

PASQUIER, J. 1988. « L'expérimentation des CIBC ». *Actualité de la formation permanente*. N° 95.

PERIER, J. 1990. *Retravailler : une méthode à vivre.* Paris, Entente.

PINEAU, G. ; LIÉTARD, B. ; CHAPUT, M. (dir. publ.).1991. *Reconnaître les acquis.* Actes du séminaire de Fontevraud, avril 1989.

ROSCHITZ, C. 1992. *Le métier du tiers*. Paris, Entente.

ZARIFIAN, P. 1988. « L'émergence du modèle de la compétence ». *Dans :* F. Stankiewicz (dir. publ.). *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines.* Paris, Economica.