

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

Année universitaire 2020 / 2021

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Parcours eFEN

**Bilan de compétences à distance : quel
impact sur le Sentiment d'Auto-Efficacité
à réaliser un projet professionnel ?**

Présenté par Helle Garro

Mémoire encadré par Jean-Christophe Sakdavong
Maître de conférences

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Sakdavong, Jean-Christophe	Maître de conférences
Huet, Nathalie	Professeure d'Université

Soutenu le 16/9/21

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUCER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARDES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser ma reconnaissance au directeur de ce mémoire, M Jean-Christophe SAKDAVONG, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens également à remercier Mme Céline HUDIN, Mme Micheline TABACCHI et Mme Gina ROSE de l'ADRAR, ainsi que Mme Mélanie LAINÉ du CIBC Occitanie Pyrénées, pour des échanges riches et inspirants. Merci pour leur appui dans la collecte de données.

Un grand merci aux bénéficiaires de bilan de compétences de l'ADRAR et du CIBC Occitanie Pyrénées qui ont répondu au questionnaire en ligne et ainsi permis la réalisation de cette étude.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à Julie et Christophe pour leur patience et soutien.

Résumé

Dans le contexte sanitaire actuel, dû à la pandémie Covid 19, la distanciation entre individus touche une multitude de domaines y compris celui de bilan de compétences. En conséquent, les entretiens individuels entre bénéficiaire et conseiller s'effectuent depuis début 2020 par visioconférence. L'impact de l'emploi de la modalité distancielle 'visioconférence' ainsi que l'influence de l'écoute et la confiance (éléments clé dans l'accompagnement) sur le sentiment d'auto-efficacité (SAE) à réaliser un projet professionnel sont alors étudiés. Outre une revue de littérature, la théorie sociocognitive d'Albert Bandura et la théorie sur la richesse de médias ont été appliquées à la problématique analysée. 157 bénéficiaires de bilan de compétences de l'ADRAR et le CIBC Occitanie Pyrénées ont participé à l'expérimentation en répondant à un questionnaire en ligne. Deux hypothèses ont été posées et validées. La modalité (distancielle versus présentielle) des entretiens individuels n'influe pas sur le SAE du bénéficiaire à réaliser un projet. Par contre, les résultats montrent que les facteurs d'écoute et de confiance, déclinés en trois sous-variables, ont une influence sur le SAE.

Mots clés : Bilan de compétences, écoute, confiance, SAE, média.

Abstract

Since the onset of the current health crisis due to the Covid 19 pandemic, distance-based practices are used in many different areas including that of Skills Assessments. As a consequence, individual coaching sessions have been carried out using videoconferencing since the beginning of 2020. The impact of the distance-based approach as well as the influence of feeling heard and trusted (key elements in the coaching) on the self-efficacy to accomplish a professional project are therefore observed. In addition to the literature review, the social cognitive theory as well as the theory on media richness are applied to the problem analyzed. 157 skills assessment beneficiaries from ADRAR and CIBC Occitanie Pyrénées took part in the study by responding to an online questionnaire. Two hypotheses were presented and confirmed: The usage of videoconferencing did not show any impact on the self- efficacy. Meanwhile, the results confirmed that the feeling of being heard and of being trusted (split into three sub variables) had an influence on the self-efficacy.

Keywords : Skills assessment, listening, trusted, Self-Efficacy, media.

Table des matières

Introduction.....	1
1 Constat / question de départ	2
1.1 Quelques définitions.....	2
1.2 Bilan de compétences : Constats et questionnements	2
2 Cadre théorique.....	4
2.1 Application de la théorie sociocognitive au bilan de compétences	4
2.1.1 La théorie sociocognitive.....	5
2.1.2 Le sentiment d'auto-efficacité (SAE)	6
2.1.3 Les théories de Bandura appliquées au bilan de compétences	7
2.1.3.1 Les théories de Bandura et la carrière professionnelle.....	7
2.1.3.2 Le SAE et l'accompagnement dans un bilan de compétences	8
2.1.3.3 Les facteurs déterminants pour le SAE dans l'accompagnement	9
2.2 Modalité présentielle versus distancielle dans un accompagnement individuel	10
2.2.1 Le concept du média	11
2.2.2 Utilisation d'un média distanciel dans l'accompagnement individuel.....	12
2.2.3 SAE à utiliser des technologies de communication.....	13
3 Synthèse de la problématique.....	14
4 Méthode	15
4.1 Participants.....	15
4.2 Dispositif expérimental.....	17
4.2.1 Matériel utilisé.....	17
4.2.2 Outils de mesure.....	17
4.2.3 Déroulement / Tâches à réaliser par les participants	20
4.3 Plan d'expérience	21
5 Analyse des résultats	22
5.1 Statistiques descriptives	22
5.2 Statistiques inférentielles	23
6 Discussion	27
6.1 Synthèse des résultats.....	27
6.2 Evaluation-Interprétation des résultats	27
6.3 Intérêt pour les prestataires de bilan de compétences	29
6.4 Perspectives.....	29
Conclusion	30
BIBLIOGRAPHIE.....	31
ANNEXE 1 : Historique du bilan de compétences	34
ANNEXE 2 : Contenu du bilan de compétences	35
ANNEXE 3 : Courriel d'invitation de répondre au questionnaire	37
ANNEXE 4 : Questionnaire.....	38

ANNEXE 5 : Echelle de confiance dans un système de santé publique.....	41
ANNEXE 6 : Tableaux statistiques.....	42

Introduction

Le bilan de compétences est un droit ouvert à tous les travailleurs en France. Inscrit dans la loi du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi, le dispositif a été conçu pour anticiper les mutations de plus en plus rapides au sein du marché de travail et pour répondre aux problèmes liés à un chômage croissant. En parallèle, le bilan de compétences est, plus globalement, un outil de reconnaissance et de validation des acquis (Gaudron et al., 2001). Initialement destiné aux travailleurs en activité, le dispositif concerne aujourd'hui également les demandeurs d'emploi¹.

Le bilan de compétence a pour objectif spécifique 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 » (article L900-2 du Code du travail). A cette finalité s'est récemment ajouté, sur le site du Ministère de Travail, de l'Emploi et de l'Insertion², le « développement d'une *compétence* à faire des projets, à anticiper, rebondir et appréhender positivement le changement » (Gonnet, 2021). Ainsi, la notion d'agentivité de la part du bénéficiaire est essentiel : « La particularité du [bilan de compétence] est qu'il s'agit, dans l'esprit de la loi, de se centrer sur le bénéficiaire, et plus que de l'impliquer, de le rendre actif et autonome » (Gaudron et Croitu-Belz, 2005).

Le bilan de compétences est une démarche volontaire du bénéficiaire permettant une auto-évaluation de ses compétences par le biais d'analyses des savoirs - savoir-faire - savoir-être - ainsi que de ses aspirations et motivations dans le cadre de sa vie personnelle et professionnelle. Le parcours dure au maximum 24 heures étalées sur une période de trois semaines à trois mois. Il se déroule sur base d'entretiens individuels en face-à-face (habituellement en présentiel) entre le bénéficiaire et le conseiller de bilan. Ces entretiens sont complétés par des exercices pratiques et des tests de personnalité effectués en autonomie (Gonnet, 2019 ; Gaudron et al., 2001). Pour plus de détails sur l'historique et le contenu du bilan de compétences, nous référons aux Annexes 1 et 2.

De nombreux métiers ont été touchés par la crise sanitaire liée à la pandémie Covid 19 avec, pour conséquence, des répercussions importantes sur le quotidien des employés : Risques de chômage, modifications des modalités de travail, questionnement sur le sens du travail. Ainsi, aujourd'hui, la

¹ Site du Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion, consulté le 08/09/2021 : <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/bilan-competences>.

² Ibid.

thématique de réorientation professionnelle, et donc les bilans de compétences, sont amplement d'actualité (Chétrit, 2021). Les prestataires de bilan de compétences ont aussi dû adopter des modalités distancielles dans les échanges avec les bénéficiaires pour respecter les protocoles sanitaires prescrits. C'est dans ce contexte que nous cherchons par le présent travail de recherche de comprendre l'impact d'une mise à distance des entretiens individuels sur la capacité des bénéficiaires de bilan de compétences de définir et réaliser un projet professionnel.

1 Constat / question de départ

1.1 Quelques définitions.

Tout d'abord, quelques définitions utilisées dans cette étude sont à préciser : Le terme générique de 'conseiller-bilan', présenté par Gonnet (2019), est utilisé pour décrire les praticiens du bilan de compétences qui, eux, se qualifient professionnellement de manière variée³. D'autre part, les personnes qui poursuivent un parcours de bilan de compétences sont désignées comme 'bénéficiaires'. Également, pour ne pas alourdir le texte, nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le masculin avec la valeur de neutre. Finalement, pour le concept de '*Self Efficacy*' d'Albert Bandura, largement référencé dans cette étude, nous utilisons la traduction 'Sentiment d'Auto Efficacité' (SAE), considérée comme fidèle à la formulation originale en anglais⁴, plutôt que la traduction 'Sentiment d'Efficacité Personnelle' (SEP).

1.2 Bilan de compétences : Constats et questionnements

Avec la propagation en France de la pandémie Covid 19 début 2020, toute activité professionnelle liée à un accompagnement et/ou une formation, auparavant effectuée dans le cadre d'une présence physique, a dû être soit arrêtée, soit remplacée par des solutions d'échanges hybrides entre des modalités en présentiel et en distanciel⁵. Aujourd'hui, suite à ces événements, on observe, parmi certains prestataires de bilans de compétences, le souhait de continuer d'offrir la possibilité d'effectuer le parcours à distance⁶. C'est notamment le cas pour le centre de formation l'ADRAR à Ramonville (Toulouse) où j'ai été chargée, lors d'un stage, de gérer une révision de la structure du

³ « La Certification Bilan de compétences (CP FFP) est accessible à toute personne non diplômée ayant une expérience avérée (> 5 ans) dans la prestation d'accompagnement individuel (conseiller, formateur, service RH) ou disposant d'un diplôme de niveau Master (Psychologie, RH, Formation...) ». Site de France Compétences consulté le 08/09/2021 : <https://www.francecompetences.fr/recherche/rs/3592/#ancre2>

⁴ 'Self' traduit par 'auto' et 'efficacy' traduit par 'efficacité'.

⁵ Selon une enquête effectuée par le Ministère du travail et les Régions de France auprès de 14.374 organismes de formation et Centres de Formations d'Apprentis, 46,9% ont maintenu leur activité durant la période de la pandémie Covid 19 en basculant tout ou une partie des formations en modalité distanciel (Réseau des CARIF OREF, 2020).

⁶ Article le Figaro 21/04/2021 : Avec la crise sanitaire, le succès d'une nouvelle génération de compétences.

bilan de compétences pour ensuite l'intégrer sur leur plateforme d'apprentissage en ligne. De plus, un travail d'adaptation pour la mise à distance des supports utilisés pour les activités en autonomie (tests de personnalité, exercices, analyse des compétences etc.) a été débuté. Lorsque le dispositif sera opérationnel, il est prévu, pour les bénéficiaires choisissant l'option distancielle du bilan de compétences de l'ADRAR, que les entretiens individuels se feront uniquement par visioconférence.

C'est dans ce contexte que les premières réflexions ont été amorcées autour de la problématique retenue pour cette étude : quel est l'impact d'une mise à distance du bilan de compétence sur l'objectif du dispositif, à savoir l'identification et la réalisation d'un projet professionnel ?

De nombreux échanges avec l'équipe en charge des bilans de compétences à l'ADRAR, et aussi des réflexions liées à une expérience personnelle en tant que bénéficiaire de bilan de compétence⁷, ont mené à l'observation que, pour atteindre le but du bilan de compétence et réaliser son projet professionnel, la croyance du bénéficiaire en sa capacité de le faire est essentielle. Cette constatation est également reconnue et décrite dans des nombreux ouvrages (Thibauville & Castel, 2016 ; Saint-Jean et al., 2003 ; Gaudron et al., 2001 ; François & Botteman, 2002). Elle est d'autant plus importante que la majorité des bénéficiaires demande un bilan de compétences sur fond de malaise professionnel et cherche une remotivation individuelle par rapport à leur situation de travail⁸.

La croyance qu'a un individu en sa capacité de réaliser une tâche réfère au concept de Sentiment d'Auto-Efficacité (SAE) qui a été élaboré, dans le cadre de la théorie sociocognitive, par le psychologue canadien, Albert Bandura, et présenté dans son œuvre « Self-Efficacy. The exercise of Control » (Bandura, 1997). La théorie sociocognitive et le SAE seront présentés plus en détail par la suite.

Revenons à la problématique du départ concernant la mise à distance du dispositif de bilan de compétences : En changeant de modalité de bilan de compétences, du présentiel vers du distancielle, quel est l'impact sur le SAE qui, nous l'avons constaté, joue un rôle essentiel sur la capacité du bénéficiaire de réaliser un projet professionnel ?

⁷ Cette expérience a eu lieu en 2018, en mode présentiel, dans une autre structure que l'ADRAR.

⁸ Une enquête réalisée en 2018 auprès de 271 conseillers-bilan confirme la part importante de malaise professionnel dans la motivation des bénéficiaires pour effectuer un bilan de compétences (Gonnet, 2021). Pareillement, les recherches effectuées par Saint-Jean et al. (2003) montrent que « les demandeurs d'un bilan de compétences sont en majorité en situation de malaise professionnel ».

La littérature établit que l'accompagnement lors d'un bilan de compétences doit permettre au bénéficiaire d'être « actif et autonome » (Gaudron et Croitu-Belz, 2005, cité plus haut). En lien avec le concept de SAE, le bénéficiaire doit se sentir capable de prendre des décisions et de réaliser des tâches pour réellement accomplir son projet professionnel. Dans son accompagnement, le conseiller-bilan doit alors faciliter ce sentiment de capacité : « Moins que de guider, conduire, il s'agit, alors, essentiellement, de se mettre à l'écoute de celui qu'on accompagne, postulé explicitement seul capable en définitive de choisir où il veut aller et comment il entend s'y prendre » (Ardoino, 2000, cité dans Saint-Jean et al., 2003). La nécessité d'un tel accompagnement est confirmée par l'équipe de l'ADRAR qui souligne l'importance des entretiens individuels pour créer une relation entre bénéficiaire et conseiller-bilan propice à un SAE élevé pour le bénéficiaire.

Pour approfondir notre questionnement posé plus haut, il convient alors d'identifier et comprendre les facteurs qui, dans la relation d'accompagnement établie entre le bénéficiaire et le conseiller-bilan, influent sur le SAE. Et, en parallèle, d'étudier les impacts sur le SAE du bénéficiaire quant à la réalisation de son projet professionnel lorsque les entretiens individuels sont effectués à distance par visioconférence plutôt que dans le cadre de rencontres en présentiel.

2 Cadre théorique

Pour répondre à ces questionnements, nous allons dans un premier temps, à partir d'une lecture de la théorie socio-cognitive et notamment le concept de SAE, étudier les paramètres dans l'accompagnement et la relation entre bénéficiaire et conseiller-bilan favorisant un SAE élevé. Puis, nous étudierons comment un changement de modalité au niveau des entretiens individuels, du présentiel vers du distanciel, influence le SAE à réaliser un projet professionnel. Nous nous appuyons pour cela sur des théories des médias et, surtout, sur des recherches effectuées dans plusieurs domaines d'accompagnement individuel.

2.1 Application de la théorie sociocognitive au bilan de compétences

Nous allons présenter la théorie sociocognitive et le SAE plus en détails ci-dessous pour ensuite décrire, à partir d'une revue de la littérature empirique spécifiquement sur le bilan de compétences, comment ces théories peuvent s'y appliquer.

2.1.1 La théorie sociocognitive⁹

La théorie sociocognitive, développée par Albert Bandura durant les années 1970 et 1980¹⁰, s'inscrit dans la notion d'agentivité (*agency*) de l'être humain qui est sa capacité d'agir sur le cours de sa vie et de ses actions.¹¹ Contrairement à l'approche psychologique traditionnelle où le comportement humain est considéré soit sous l'emprise de force de la situation (béhaviourisme) ou piloté par des dispositions internes inconscientes (la psychanalyse), la théorie sociocognitive réfère à une réciprocité causale triadique dans laquelle trois séries de facteurs, dont notamment le facteur cognitif, entrent en interaction de façon le plus souvent complexe (Carré, 2004). Le modèle de réciprocité causale triadique est présenté dans la figure 1 ci-dessous. La causalité entre les trois facteurs (E-environnement, C-comportement et P-personne) est bidirectionnelle et à géométrie variable selon la situation de vie (*ibid.*).

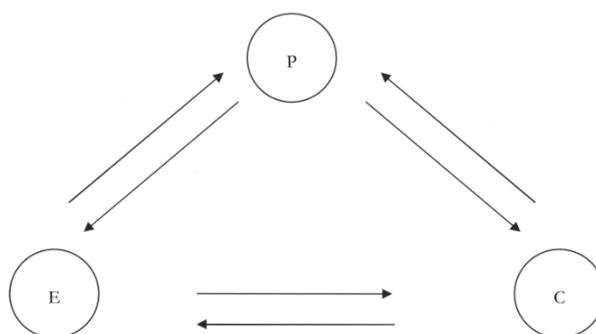


Figure 1 : La réciprocité causale triadique

Ce modèle offre des multiples possibilités de causalités pour un bénéficiaire d'un bilan de compétences. Par exemple, les expériences professionnelles vécues et/ou les feedbacks du conseiller-bilan (E) influent sur l'estime des capacités et aspirations professionnelles du bénéficiaire (P) qui par la suite agissent sur son comportement (C) face aux nouveaux défis.

Dans la plupart des situations, les trois facteurs sont intégrés dans des systèmes de causalité réciproque complexe créant une dynamique auto-entretenu qui peut mener à une circularité ascendante ou descendante :

Un cycle vertueux pourra s'enclencher à partir d'un premier comportement performant (C), ou d'un compliment initial indépendant de l'action (E), voire d'une image solidement construite par l'environnement sur le mode persuasif (P). Inversement, un cycle vicieux

⁹ Parmi les nombreux ouvrages écrits sur la théorie sociocognitive et le SAE, nous nous appuyons en particulier sur Bandura, 1997 ; Carré, 2004 ; Carré, 2019 ; Lecompte, 2004 ; et Olano, 2018.

¹⁰ Albert Bandura publie en 1986 le livre « Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory »

¹¹ D'après Bandura (2009), « Les traits fondamentaux de l'agentivité donnent à chacun la possibilité de jouer un rôle dans son développement personnel et dans sa capacité à s'adapter et à se renouveler avec le temps qui passe ».

pourra partir d'une remarque maladroite au mauvais moment (E), de l'échec dans une opération importante (C) ou d'une caractéristique personnelle fortement inscrite dans le concept de soi (P). Dans les trois cas, le double caractère interactif et triadique du modèle permettra d'analyser les processus qui conduisent au mode de fonctionnement observé. (Carré, 2004)

Dans une perspective de bilan de compétences, le conseiller-bilan doit de ce fait encourager un cycle vertueux pour favoriser un parcours réussi : Si l'attitude du conseiller-bilan (E) génère des sentiments positifs et de sympathie, alors, le comportement (C) adopté par le bénéficiaire se reposera sur de l'ouverture et de la curiosité (P) envers les possibilités de projets professionnels identifiés. Cela crée au retour des réactions encourageantes de la part des interlocuteurs contactés (E) concernant ces possibilités de projet, renforçant par la suite la croyance du bénéficiaire en ses capacités. Puis sera généré davantage de compliments et encouragements de la part du conseiller-bilan (E).

2.1.2 Le sentiment d'auto-efficacité (SAE)

Avec la théorie sociocognitive, l'influence des facteurs cognitifs, outre l'environnement, prend une place importante tout comme l'agentivité selon laquelle l'homme est acteur de son développement. Pour Bandura, un aspect central de la théorie sociocognitive est notamment la compétence d'autoréflexion d'un individu sur son propre comportement et sur son auto-efficacité personnelle. Or, la croyance en ses capacités à réussir une tâche est au fondement de la motivation, du bien-être et des productions pour l'humain (Carré, 2004).

A partir de ce constat, des expériences de maîtrise guidée¹² visant des personnes phobiques ont été effectuées par Bandura pour montrer que ce n'est pas tant l'anticipation anxieuse qui explique les réactions phobiques, mais plutôt la conviction de ne pas pouvoir faire face (ibid.)¹³. Ce travail empirique mène au développement du concept de sentiment d'auto-efficacité¹⁴, une variable clé dans la notion d'agentivité, défini comme suit :

L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine ('human agency'). Si les gens ne pensent pas qu'ils

¹² Voir Lecompte (2004) pour une description de la procédure de maîtrise guidée.

¹³ Pour plus de détails sur ces expériences empiriques, nous référons à Chapelle (2004).

¹⁴ L'ouvrage majeur de Bandura, « Self-Efficacy – The Exercice of Control », est publié en 1997.

peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés. (Bandura, 1997)

L'auto-efficacité perçue, ou le sentiment d'auto-efficacité (SAE), se construit, d'après Bandura, à partir de quatre sources d'apprentissage. La plus efficace est l'expérience vécue. Les succès et les échecs entraînent respectivement renforcement et affaiblissement des perceptions d'auto-efficacité mais avec des interférences liées, entre autres, aux attentes, convictions personnelles et évaluation de la difficulté de la tâche, la quantité d'effort et le besoin d'aide. Deuxièmement, le modelage social, ou l'expérience vicariante, influe également sur le SAE. L'observation de la réussite des autres est source d'inspiration, de compétences et de motivation et augmenterait nos croyances en nos propres capacités. Inversement, l'échec des pairs peut affecter négativement le SAE. Troisièmement, la persuasion sociale peut entraîner un impact positif sur le SAE par des encouragements et félicitations réalistes. Et en dernier, en réduisant le stress et la dépression de son état psychologique, l'individu augmente également le sentiment d'efficacité – et inversement. Ces deux derniers facteurs auraient une portée moindre sur le SAE par rapport aux deux premiers (Carré, 2004 ; Chapelle, 2004).

Les personnes possédant un faible sentiment d'auto-efficacité dans un domaine particulier ont une faible aspiration de réussite et, lorsque face à des difficultés, butent sur leurs défiances personnelles et sur l'impact négatif de leur manque de compétences, plutôt que de chercher à optimiser leur performance. Tout échec influe de façon négative sur leur foi en leur capacité. Au contraire, les personnes avec un SAE élevé considèrent les difficultés comme un défi à affronter plutôt que comme des menaces à éviter. Face à l'échec, elles cherchent à acquérir les compétences nécessaires pour réussir. Elles maintiennent un engagement fort et estiment avoir les capacités de surmonter des menaces (François & Botteman, 2002).

2.1.3 Les théories de Bandura appliquées au bilan de compétences

Partant de l'état de l'art sur le bilan de compétences et des théories de Bandura, nous allons étudier les facteurs qui, dans la relation d'accompagnement établie entre le bénéficiaire et le conseiller-bilan, influent sur le SAE du bénéficiaire sur ses capacités de réaliser un projet professionnel.

2.1.3.1 Les théories de Bandura et la carrière professionnelle

Selon la théorie sociocognitive, les concepts d'agentivité et de SAE sont déterminants dans le choix de vie professionnelle. Bandura (1997) met en avant que dans le choix de carrière, les gens sont

influencés par les incertitudes qu'ils ont concernant, entre autres, leurs capacités professionnelles, l'accès aux carrières souhaitées, les perspectives professionnelles sur le long terme et leur identité. Ainsi, selon un ensemble de travaux effectués sur le choix professionnel, l'efficacité perçue contribue fortement au développement de carrière. Bandura présente l'exemple selon lequel un faible SAE dans le domaine spécifique de mathématique empêche de poursuivre une carrière en science et technologie et conclut que, selon plusieurs études, c'est la croyance dans l'efficacité personnelle, plutôt que l'expérience et les compétences, qui influe sur la performance académique et les choix de carrière (ibid.). De la même façon, François et Botteman (2002) soulignent que la perception de la personne devient, face aux dynamiques du modèle de réciprocité causale triadique, plus déterminante que les conditions réelles dans lesquelles se trouve l'individu¹⁵.

De la même façon, lorsque, dans une démarche de réorientation professionnelle, une personne effectue un bilan de compétences, les concepts d'agentivité et de SAE sont essentiels puisque le bénéficiaire doit se sentir capable d'agir sur son fonctionnement et son environnement pour effectivement réaliser son projet professionnel. Ainsi, il est dans une position « d'acteur et d'auteur du projet élaboré puis validé » (Saint-Jean et al., 2003).

2.1.3.2 Le SAE et l'accompagnement dans un bilan de compétences

Saint-Jean et al. (2003) présentent une réflexion détaillée sur la notion d'accompagnement autant au sens large que, plus spécifiquement, dans le cadre d'un bilan de compétences. L'approche d'agentivité y est bien présente. On trouve, parmi les éléments retenus dans l'accompagnement, la 'centration sur le sujet'. Dans cette focalisation sur le bénéficiaire, celui-ci doit avoir un rôle de 'partenaire' dans sa relation avec le conseiller-bilan puisqu'il s'agit de permettre « une *co-construction* du projet par une *co-opération* impliquant un travail *solitaire*, de la part du bénéficiaire, et d'un travail *solidaire*, entre bénéficiaire, accompagnateur et personnes ressources ». Également, Saint-Jean et al. (2003) insistent sur l'importance de la notion de réciprocité « pour tenter d'évacuer le pouvoir et l'autorité de la relation ». Le bénéficiaire doit tenir compte de son environnement social, professionnel et familial et c'est donc lui-même qui, « par son activité, construit également son contexte en donnant du sens à son environnement : il agit à travers les significations qu'il

¹⁵Olano (2018) cite l'exemple suivant : « pour Bandura, le statut socioéconomique ne va pas directement agir sur les comportements scolaires des enfants, mais à travers des « *processus de soi* » telles les représentations d'avenir ou le sentiment d'auto efficacité. Une trop grosse pression parentale peut induire le sentiment de ne pas être à la hauteur, ce qui à son tour risque de conduire à des blocages scolaires. À l'inverse, dans une boucle vertueuse, un exercice réussi (comportement) suivi des félicitations des parents et enseignants (environnement) va renforcer le sentiment d'efficacité (pensée) qui, à son tour, augmentera les chances de réussir d'autres exercices plus difficiles »

attribue ». Dans ce contexte, plutôt que de protéger et guider le bénéficiaire, le rôle du conseiller-bilan consiste à « présenter des supports ou directions de travail en tant qu'*offre* que le bénéficiaire [...] peut accepter, refuser ou utiliser comme base de ses propositions personnelles » (ibid.).

Nous avons constaté que la majorité des bénéficiaires ont vécu un échec professionnel à des niveaux différents avant leur bilan de compétences. La nécessité de favoriser, lors de l'accompagnement, la construction d'un SAE élevé est par la suite d'autant plus importante. Le bénéficiaire et le conseiller-bilan cherchent alors, avec référence au modèle de réciprocité causale triadique, à inverser le cycle vicieux (plus ou moins vigoureux selon la personne) dans lequel se trouve le bénéficiaire. D'après François et Botteman (2002), l'expérience vécue est la source la plus efficace, parmi les quatre sources de construction du SAE (voir chapitre 2.1.2), pour permettre au bénéficiaire d'établir une confiance en ses capacités à identifier et réaliser un projet professionnel¹⁶. Dans la même logique, Gaudron et Croitu-Belz (2005) constatent que, dans le cadre d'un bilan de compétences, « [les] croyances sont fondées sur le sentiment de maîtrise d'expériences passées ». En parallèle, comme autre source de construction du SAE du bénéficiaire, Cusin (2012) fait référence à l'importance des encouragements en décrivant le bilan de compétences comme « le support d'un discours positif et encourageant du [conseiller-bilan] visant à prouver au bénéficiaire sa capacité à agir ». Cependant, comme souligne Carré (2005), « cette persuasion extérieure verbale ne semble se révéler efficace qu'à la condition qu'elle soit émise par une personne crédible aux yeux du sujet, qu'elle soit réaliste et suivie d'une mise en œuvre dans l'expérience réelle ».

2.1.3.3 Les facteurs déterminants pour le SAE dans l'accompagnement

L'impact de l'accompagnement sur le SAE du bénéficiaire est résumé ainsi par Thibauville et Castel (2015) : « Le processus du Bilan de Compétences [peut] générer momentanément doutes et inquiétudes, mais aussi, lorsque le bénéficiaire est bien accompagné et que le processus d'accompagnement est conduit à son terme, confiance en soi et entrain ». Ce constat est partagé par l'équipe en charge de bilans de compétences à l'ADRAR. Tout au long du parcours, l'accompagnement par le conseiller-bilan est centré sur le renforcement du sentiment d'auto-efficacité du bénéficiaire à atteindre les objectifs identifiés. Il s'agit par conséquent de construire un SAE suffisamment élevé pour que le bénéficiaire, après un parcours parfois complexe et douloureux,

¹⁶ Durant la deuxième phase d'un bilan de compétences (la phase d'investigation), le conseiller-bilan accompagne le bénéficiaire dans une restitution de ses vécus professionnelles et personnelles par le biais de tests et exercices analysés et discutés lors des entretiens individuels. Nous référons aux sites web de l'ADRAR et du CIBC Occitanie Pyrénées pour plus de détails.

arrive à la cristallisation, par lui-même (et non sur proposition du conseiller-bilan), de ce que doit être son projet professionnel. De plus, les retours que reçoit l'équipe de l'ADRAR de la part des bénéficiaires à la fin du bilan de compétences témoignent de l'importance, pour leur capacité à réaliser un projet professionnel, de se sentir en confiance et écoutés lors des échanges avec le conseiller-bilan. On retrouve les facteurs de sentiment de confiance et d'écoute dans la littérature sur les bilans de compétences. Thibauville et Castel (2015) concluent que c'est le lien de confiance entre bénéficiaire et conseiller-bilan, ainsi que le fait de réellement identifier un projet professionnel cohérent, qui permet une évolution positive des affects pendant le parcours de bilan de compétences. Cette confiance, renforcé par le secret professionnel, favorise l'expression, et donc la légitimation, des affects négatifs (tels que la colère ou l'anxiété) liés à la situation de travail et/ou à la transition professionnelle. De ce fait, il est important que le bénéficiaire ait le sentiment de pouvoir tout raconter au conseiller-bilan (ibid.). Pour Saint-Jean et al. (2003), la confiance est un élément essentiel pour favoriser « un climat propice à la réflexion et à la production » pour le bénéficiaire dans la réalisation de son projet professionnel.

Une étude effectuée par Cusin (2012) auprès de conseillers-bilan du CIBC 33 confirme l'importance du sentiment de confiance et de l'écoute dans l'accompagnement de bénéficiaires ayant vécu un malaise professionnel. Il précise notamment que « la disponibilité, l'attitude chaleureuse, l'écoute attentive, la considération positive, l'empathie et la posture de neutralité bienveillante des conseillers constituent autant d'éléments qui contribuent finalement à créer un climat de confiance » (Ibid.). François et Botteman (2002) résumant que l'écoute et la compréhension de la part du conseiller-bilan sont conditionnés par le fait que le rôle du conseiller-bilan n'est pas d'agir mais d'être centré sur le bénéficiaire.

En conclusion, nous constatons que, pour encourager un SAE élevé pour la réalisation du projet professionnel, l'accompagnement doit permettre au bénéficiaire de se sentir écouté et en confiance.

2.2 Modalité présentielle versus distancielle dans un accompagnement individuel

Dans cette partie du cadre théorique, nous étudions, par une revue de littérature, le deuxième aspect du questionnement de départ : Quels sont les impacts sur le SAE du bénéficiaire à réaliser un projet professionnel lorsque les entretiens individuels sont faits par visioconférences plutôt que dans le cadre d'entretien en présentiel.

Dans le sillage de la pandémie Covid 19, il y a eu, à cause d'exigences de distanciation sociale, une recrudescence importante des solutions distancielles dans des multiples domaines tels les consultations médicales, l'éducation nationale et les formations professionnelles à tous les niveaux, les réunions dans le cadre du travail ou le coaching en entreprise. Cela concerne également, comme mentionné dans l'introduction, les bilans de compétences. En conséquence, la littérature scientifique sur le problème 'présentiel versus distanciel' s'est également enrichie notamment dans le domaine de l'enseignement et de la sphère médico-sociale. Par contre, nos recherches n'ont pas permis d'identifier des études spécifiquement liées à la mise à distance des parcours de bilan de compétences. Nous nous appuyons en conséquence sur des études effectuées sur 'l'accompagnement individuel' au sens plus large, allant de *e-therapy* au coaching en entreprises, pour étudier l'impact de l'accompagnement à distance.

2.2.1 Le concept du média

Le 'média' est considéré, dans les années 1960, comme un moyen de transmettre de l'information d'un émetteur vers un récepteur. Plus tard, dans les années 1970, la dimension *explicite* et *implicite* d'une communication est prise en compte. L'information est interprétée selon l'intention de l'émetteur. Par exemple, la présence de métaphores ou d'ironie dans le message est désormais considérée (Kanatouri 2020). Plus tard, Daft et Lengel (1986) proposent de nuancer davantage le concept de 'média' en introduisant les concepts de 'média riche' et de 'média faible' dans le cadre de leur théorie sur la richesse des médias¹⁷. Une hiérarchisation est élaborée par Daft & Lengel (ibid.) selon laquelle le média le plus riche, le face-à-face, est défini comme un média qui contribue à une vision ou une compréhension partagée entre acteurs. Cette modalité « permet des discussions instantanées, personnalisées pour la cible, contenant de multiples signaux (hochement de tête, sourires, contact des yeux, voix, etc.), avec une large variété de langages (langage naturel et chiffres) ainsi qu'avec une palette d'émotions riches » (Palud, 2018). Inversement, les documents écrits, de caractère impersonnel et ciblant une audience large, sont considérés comme le média le plus pauvre puisqu'on n'y trouve ni émotions ni personnalisation. Entre ces deux extrêmes, on trouve le téléphone, puis la communication écrite adressée à une personne spécifique (ibid.).

¹⁷ Nous évoquerons ici seulement les aspects de la théorie de richesse de média qui concernent notre problématique. Pour plus de détails sur les considérations d'équivocité (existence d'interprétations multiples et contradictoires pour une même situation) et d'incertitude (absence d'information) dans la gestion d'information, nous référons à Daft et Lengel (1986).

2.2.2 Utilisation d'un média distanciel dans l'accompagnement individuel

Comme pour le bilan de compétences, la littérature scientifique sur le coaching s'accorde sur le constat qu'une relation de qualité entre tuteur (*coach*) et tuteuré (*coachee*) est essentielle pour qu'une session de coaching soit efficace (Baron & Morin, 2009 ; de Haan & Gannon, 2016 ; Gregory & Levy, 2011). A partir de la théorie sur la richesse de média, Passarelli et al. (2020) mènent des études qui concluent que parfois la modalité de média influence l'efficacité du coaching et parfois pas. Les résultats montrent par exemple que la modalité de média n'a pas d'effet direct sur la perception de la qualité de la relation par le tuteuré ni sur la perception du tuteur sur la confiance ressentie par le tuteuré. Par contre, comme le prévoit la théorie sur la richesse de média, la modalité face-à-face est considérée comme un média significativement plus riche par rapport à la modalité de visioconférences et appels téléphoniques. Cependant, il est intéressant de noter que pour les tuteurés possédant un sentiment d'auto-efficacité élevé au niveau de l'utilisation des outils numériques, les auteurs n'ont pas trouvé de différence dans la perception de richesse entre les modalités de face-à-face, de visioconférences et d'appels téléphoniques. Ces résultats sont confirmés pour tuteurs et tuteurés par d'autres études référencées dans Passarelli et al. (2020).

Des études sur d'autres types d'accompagnement individuel montrent peu ou pas de différences entre un accompagnement individuel effectué en présentiel et un accompagnement individuel en distanciel.

Par exemple, Shire et al. (2020) étudient l'impact d'une mise à distance de séances de coaching de travailleurs communautaires apportant un soutien à des enfants autistes dans des zones géographiquement enclavées au Canada. Les auteurs concluent qu'il n'y avait pas de différence significative dans la fidélité entre les travailleurs communautaires ayant reçu un coaching à distance et ceux qui l'ont reçu en présentiel (Ibid.).

Amichai-Hamburger et al. (2014) font une revue de littérature sur la psychothérapie en ligne et présentent plusieurs opinions pour et contre cette démarche. Notamment, les auteurs soulignent que, pour certains patients, un échange à distance peut être plus confortable qu'une rencontre en face-à-face puisque potentiellement moins stigmatisant¹⁸.

Maul et al. (2018) présente une étude sur l'introduction de séances régulières de coaching en ligne par des directeurs de thèse auprès de doctorants dans un université aux Etats Unis. Les résultats

¹⁸ "the removal of face-to-face interaction may actually increase self-disclosure and honesty. Some people feel less shame and anxiety online and therefore the transition to an intimate level may be faster than in a traditional therapeutic setting. It may be easier for some people to enter online treatment as opposed to traditional face to face treatment because of it may have less of a stigma associated with it", Amichai-Hamburger et al. (2014), p. 289.

montrent un impact positif sur notamment la perception de présence social, le SAE dans le travail de recherche, l'isolement social et la motivation intrinsèque pour les doctorants. En conclusion, l'utilisation régulière de coaching dans le cadre de visioconférence a mené à une meilleure rétention des doctorants (Ibid.)

2.2.3 SAE à utiliser des technologies de communication

L'état de l'art fait référence au lien entre, d'une part, la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC) et, d'autre part, à la perception de richesse des différents types de média. La théorie de l'expansion du canal, développée par Carlson et Zmud dans les années 1990 et citée dans plusieurs travaux (Pallud, 2018 ; Passarelli, 2020 ; Kanatouri, 2020) y fait référence : Les personnes avec davantage d'expérience avec un type de média, et qui sont donc plus à l'aise et efficaces dans son utilisation, considèrent le type de média comme plus riche que ceux avec moins d'expériences avec ce même média (Passarelli et al., 2020 ; Pallud 2018).

Pour Amichai-Hamburger (2014), le fait de communiquer par internet peut distraire, jusqu'à nuire, les échanges entre le patient et le thérapeute. Il note par ailleurs que beaucoup de psychothérapeutes sont très technophobes et donc mal à l'aise avec les TIC. Pareillement, dans l'étude de Shire et al. (2020) sur le coaching des travailleurs communautaires au Canada, les auteurs soulignent que, malgré la réussite du coaching à distance, il a fallu un certain temps pour comprendre la technologie utilisée. D'après Pallud (2018), « un média perçu comme fiable et facile à utiliser aura tendance à générer des perceptions de richesse plus élevés ». Passarelli et al (2020) confirment ces constats puisqu'ils ont trouvé que, pour les tuteurés avec un SAE (*Self-efficacy*) élevé à utiliser des technologies de communication, la modalité de média (face-à-face/présentiel versus visioconférence/distanciel) n'avait pas d'impact sur leur perception de la richesse du média. Les auteurs recommandent par ailleurs d'inclure, dans le coaching à distance en entreprise, une séance spécifiquement dédiée à augmenter l'efficacité dans l'utilisation du type de média.

En conclusion, dans le cadre d'un accompagnement individuel, le choix d'un média présentiel ou distanciel (selon la définition présentée ci-dessus) semble n'avoir peu ou pas d'impact sur la relation entre accompagné (tuteuré) et accompagnateur (tuteur) lorsqu'ils ont un SAE élevé dans l'utilisation des outils technologiques.

3 Synthèse de la problématique

Notre questionnement au départ était de comprendre l'impact qu'aurait une mise à distance des entretiens individuels d'un bilan de compétences sur la capacité des bénéficiaires à réaliser un projet professionnel. Une recherche dans la littérature sur le bilan de compétences et les théories d'Albert Bandura, ainsi que des échanges avec des professionnelles du métier chez l'ADRAR, ont permis d'établir l'importance des concepts d'agentivité et de SAE pour le bénéficiaire dans sa réalisation d'un projet professionnel. L'accompagnement par le conseiller-bilan tend ainsi, d'une part, à encourager le bénéficiaire à agir de façon actif et autonome pour atteindre l'objectif de son parcours, et, d'autre part, pour permettre cela, à reconforter les croyances du bénéficiaire en ses capacités à agir et donc à réaliser son projet professionnel. Deux facteurs, le sentiment de confiance et le sentiment d'écoute, ont été identifiés comme étant particulièrement importants pour le SAE à réaliser un projet professionnel.

Une recherche dans la littérature a également été effectuée sur l'utilisation de visioconférence à la place de rencontre en face-à-face (présentiel) lors d'échanges dans le cadre d'un accompagnement individuel. Ces recherches montrent peu ou pas d'impact sur la qualité de la relation lorsque la modalité distancielle (visioconférence) est utilisée.

Nous émettons par conséquent les hypothèses suivantes :

- H1 : La modalité d'entretien individuel (distancielle et/ou présentielle) d'un bilan de compétences n'a pas d'influence sur le sentiment d'auto-efficacité (SAE) du bénéficiaire à réaliser avec succès un projet professionnel à l'issue du bilan de compétences
- H2 : Les sentiments d'écoute et de confiance de la part du bénéficiaire envers le conseiller-bilan ont une influence positive sur le sentiment d'auto-efficacité (SAE) du bénéficiaire d'un bilan de compétences à réaliser avec succès un projet professionnel à l'issue du bilan de compétences

Pour vérifier ces hypothèses, nous allons analyser les variables suivantes (schématisées dans la figure 2 ci-dessous) :

Variable Indépendante 1 (VI1) : modalité d'entretien individuel

Variable Indépendante 2 (VI2) : sentiment d'écoute du conseiller-bilan pendant le parcours de bilan de compétences

Variable Indépendante 3 (VI3) : sentiment de confiance dans le conseiller-bilan pendant le parcours de bilan de compétences

Variable Dépendante (VD) : Le sentiment d'auto-efficacité à réaliser avec succès un projet professionnel à l'issue du bilan de compétences.

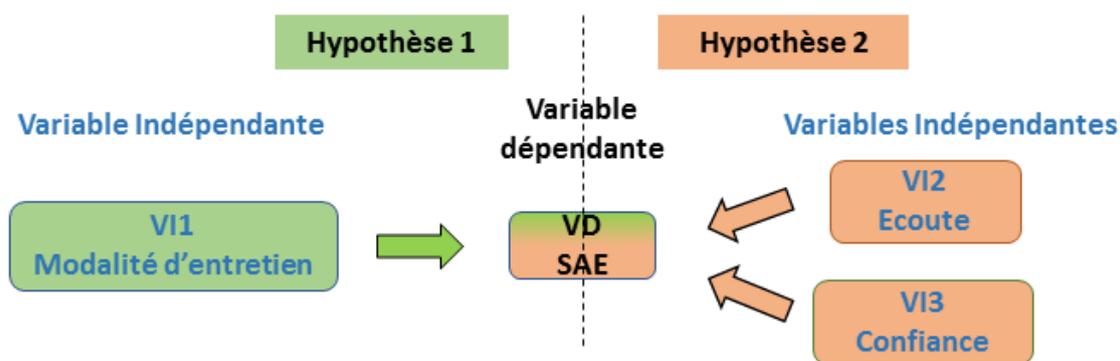


Figure 2 : Construction des hypothèses

4 Méthode

Nous rappelons que c'est dans le cadre d'un stage effectué au centre de formation de l'ADRAR que la problématique de cette étude a été réfléchi et posée. Des nombreux échanges avec les responsables et les conseillers-bilan de l'équipe en charge de bilan de compétences (dont plusieurs y travaillent depuis plus de vingt ans) ont permis de comprendre les facteurs essentiels à la réalisation d'un projet professionnel par les bénéficiaires. A partir de ces informations précieuses et l'étude l'état de l'art, nous avons pu déterminer les variables à étudier dans la partie théorique. L'ADRAR et un de leurs partenaires ont par la suite soutenu la phase d'expérimentation par leur participation dans le recueil de données auprès des bénéficiaires de bilan de compétences.

4.1 Participants

Conformément à la formulation des hypothèses pour cette étude, l'expérimentation empirique a ciblé des bénéficiaires ayant effectué et achevé leur bilan de compétences. Une démarche quantitative par questionnaire en ligne a été adoptée. Afin d'agrandir la taille de l'échantillon, l'équipe de l'ADRAR a proposé d'inclure, en plus des bénéficiaires de bilan de compétences de

l'ADRAR, les bénéficiaires du même dispositif au sein du Centre Interinstitutionnel de Bilan de Compétences Occitanie Pyrénées situé à Tarbes (dénomé CIBC par la suite). Également, dans un souci d'assurer un échantillonnage contenant différentes modalités d'entretiens individuels, il a été décidé d'envoyer le questionnaire aux bénéficiaires répertoriés entre janvier 2018 et juin 2021.¹⁹

Un courriel d'introduction à cette étude (cf. Annexe 3) contenant un lien vers le questionnaire, a été envoyé à 633 destinataires²⁰. Chacune des deux structures (ADRAR et CIBC) ont effectué leurs propres envois de courriel, en Copie Carbone Invisible, pour assurer la confidentialité et l'anonymat des bénéficiaires. Sur les 633 destinataires, 157 personnes (25%) ont rempli le questionnaire en ligne de façon complète. Malgré ce taux de répondants relativement faible, la taille de l'échantillon est suffisante pour ce type d'étude. L'invitation à répondre au questionnaire a été envoyée pendant la période estivale (juillet 2021), ce qui a pu jouer sur la participation. Par ailleurs, nous remarquons qu'il est possible que ceux qui n'ont pas répondu au questionnaire feront partie d'une population distincte. Ainsi, il est possible que les bénéficiaires qui n'ont pas apprécié leur bilan de compétences soient potentiellement moins inclinés à répondre au questionnaire avec, pour conséquence, un biais important pour le résultat final. Cependant, nous n'avons pas de possibilité de contrôle sur ce phénomène puisque nous ne pouvons pas obliger les bénéficiaires de répondre au questionnaire anonyme.

Les grandes lignes du contenu d'un bilan de compétence étant homogènes pour tout prestataire du dispositif, puisque clairement défini dans les textes de loi sur le droit du travail (cf. Annexe 2), nous n'avons pas fait de distinction, dans le recueil de données, entre bénéficiaires venant de l'ADRAR et ceux du CIBC.

Une description générale des participants est présentée dans le tableau 1 ci-dessous.

¹⁹ L'ADRAR et le CIBC ont traditionnellement utilisé une modalité présentielle pour les échanges synchrones entre bénéficiaires et conseillers-bilan. L'introduction d'entretien individuel par visioconférence s'est imposée pour les deux structures avec l'arrivée de la pandémie Covid 19 et donc confinement et distanciation sociale à partir de mars 2020.

²⁰ Initialement, le courriel d'invitation à répondre au questionnaire a été envoyé à 739 adresses électroniques dont 106 était erronées.

Tableau 1 : Genre et âge de l'échantillon

			Au total, 157 questionnaires complets ont été reçus. 82% des répondants sont des femmes ce qui est une légère sur-représentation par rapport aux données nationales selon lesquelles deux tiers des bénéficiaires de bilan de compétences sont des femmes (Chétrit 2021). L'âge des participants se trouve dans la partie haute de la fourchette des données nationales dont la majorité des bénéficiaires ont entre 35 et 45 ans (ibid.) ²¹ . Globalement, on peut considérer que la répartition genre et âge est cohérente avec le tableau national.
Genre :			
N	Femme	129	
	Homme	28	
Âge			
Mean	Femme	43.2	
	Homme	42.9	
Median	Femme	42	
	Homme	45.0	
Standard deviation	Femme	8.58	
	Homme	8.29	
Minimum	Femme	25	
	Homme	20	
Maximum	Femme	59	
	Homme	56	

4.2 Dispositif expérimental

4.2.1 Matériel utilisé

Le questionnaire en ligne a été créé avec LimeSurvey qui est l'outil d'enquête privilégié par l'INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées et mis à disposition pour les étudiants de l'établissement. Cet outil permet de créer, publier et gérer des questionnaires en ligne tout en respectant l'anonymat des données recueillies. Par ailleurs, Limesurvey permet d'extraire, à tout moment, les données d'un questionnaire dans un tableur pour analyse. Pour cette étude, nous avons utilisé Excel pour l'extraction de données puis le logiciel Jamovi pour l'analyse statistique.

4.2.2 Outils de mesure

Pour la construction du questionnaire, une recherche dans la littérature a été effectuée dans le but de nous aligner sur des mesures existantes pour des variables similaires à celles de nos hypothèses. Nous présentons les outils de mesure retenus ci-dessous en référant à l'Annexe 4 pour le contenu complet du questionnaire.

²¹ Un rajeunissement des participants est cependant observé par les conseillers-bilan depuis quelques années (Chétrit 2021).

Variable Indépendante 1 (VI1) : modalité d'entretien individuel.

Les mesures pour cette variable ont été établies en fonction des modalités d'entretien individuel utilisées pendant la période de l'étude (janvier 2018 au juin 2021) chez l'ADRAR et le CIBC :

➤ ***Les entretiens individuels avec le conseiller-bilan se sont passés selon la modalité suivante :***

A partir des informations obtenues des deux structures, il a été décidé de nuancer les deux options de réponses initialement prévues (distanciel ou présentiel) pour présenter les quatre options suivantes (choix unique) : Uniquement face-à-face (en présentiel) / Majoritairement face-à-face (en présentiel) / Majoritairement par visioconférence (à distance) / Uniquement par visioconférence (à distance). Il s'agit donc d'une échelle de Likert avec une variable nominale à quatre valeurs. On peut également la considérer comme une variable ordinale car on va du plus de présentiel au moins de présentiel.

Variable Indépendante 2 (VI2) : sentiment d'écoute.

Pour mesurer le sentiment d'écoute de la part du bénéficiaire envers le conseiller-bilan, nous nous sommes appuyés sur deux études. La première, effectuée par le 'American Academy of Hospice and Palliative Medicine', porte sur le développement d'une mesure sur le sentiment d'être écouté et entendu ('*Heard & Understood*') dans un contexte de soins palliatifs (Gramling et al., 2016)²². Il s'agit d'une mesure qui est délibérément simple et facile à comprendre et qui a montré être sensible au changement. La seconde porte sur une étude sur la création d'une échelle de notation d'une séance thérapeutique dont la notion 'être écouté et entendu' fait partie des paramètres (Duncan et al. 2003). Les auteurs ont rajouté la notion 'être respecté' dans l'échange entre client et thérapeute à ce paramètre. Considérant l'état émotionnel souvent fragile chez les bénéficiaires de bilan de compétences (selon Thibauville et Castel (2016) notamment en début de parcours), il nous a paru approprié d'inclure ce paramètre dans la définition de mesure du sentiment d'écoute pour cette étude²³. En conclusion, nous nous sommes basés sur la mesure de Gramling et al (2016) en rajoutant le sentiment d'être respecté pour créer la mesure utilisée pour la variable 'sentiment d'écoute' :

➤ ***Je me suis senti écouté, entendu et respecté par le conseiller pendant mon parcours de Bilan de Compétence.***

Nous nous sommes également appuyés sur l'étude de Gramling et al. (2016) pour le choix d'option de réponse pour cette variable : Pas du tout / Rarement / Modérément / La plupart du temps /

²² L'élaboration de cette mesure est en complément à neuf mesures inclus dans un consensus '*Measuring What Matters*' (Gramling et al., 2016)

²³ Pour l'état émotionnel des bénéficiaires de bilan de compétences, nous référons notamment aux travaux de Thibautville et Castel (2016) ainsi que Gaudron et Croity-Belz (2005)

Complètement. L'outil de mesure est une échelle de Likert avec une variable nominale à cinq points. Comme pour la mesure de la VI1 (modalité d'entretien) ci-dessus, on peut aussi la considérer comme une variable ordinale car les options vont de 'pas du tout' écouté à 'complètement' écouté.

Variable Indépendante 3 (VI3) : sentiment de confiance.

Afin de mesurer cette variable, nous nous sommes basés sur une échelle de confiance (présentée en Annexe 5) développée par Anand et Kutty (2015) pour permettre d'évaluer la confiance dans un système de santé publique. Les auteurs ont identifié deux types de confiance : confiance institutionnelle (*institutional trust*) et confiance individuelle (*individual trust*). Pour créer une mesure de la confiance d'un bénéficiaire de bilan de compétences envers le conseiller-bilan, nous nous concentrons, dans l'échelle d'Anand et Kutty, sur les facteurs liés à la confiance individuelle qui est décomposée en communication²⁴, transparence²⁵ et compétence²⁶. Pour chacun de ces facteurs, plusieurs propos (*items*) sont identifiés sur l'échelle (*pattern matrix*) d'Anand et Kutt. Parmi ces propos, nous avons retenus ceux qui nous semblent adaptés pour mesurer la confiance dans un parcours de bilan de compétences :

- **Communication : Je pense avoir pu tout raconter au conseiller afin de lui permettre de mieux comprendre ma situation²⁷**
- **Transparence : Le conseiller m'a fourni les informations nécessaires pour me permettre de progresser avec l'identification d'un projet professionnel²⁸.**
- **Compétence : Je considère que l'accompagnement fourni par le conseiller a été cohérent et logique²⁹.**

Pour mesurer ces trois variables, nous utilisons une échelle de Likert identique à celle présentée pour la variable sur l'écoute (VI2).

²⁴ Le bilan de compétences étant couvert par le secret professionnel, le dispositif fournit un espace permettant au bénéficiaire de parler librement. On retrouve de ce fait le facteur 'communication' dans la littérature sur les bilans de compétences - voir entre autres Thibauville et Castel (2016) ainsi que Gonnet (2019).

²⁵ Saint Jean et al. (2003) font référence à trois garanties à accorder aux bénéficiaires : « la compétence de celui qui applique les tests, le caractère confidentiel des informations recueillies, l'accès aux résultats et à leur interprétation » dont la dernière relève de la transparence.

²⁶ On retrouve le facteur 'compétence' dans la troisième source de construction du SAE, 'les encouragements et la persuasion sociale', dont l'efficacité est dépendant notamment de la crédibilité du conseiller-bilan aux yeux du bénéficiaire (Carré, 2005).

²⁷ Variable *Communication* traduit d'Anand et Kutty (2015) : *I think I can tell my healthcare provider everything, so that he/she can understand my condition better.*

²⁸ Variable *Transparency* traduit d'Anand et Kutty (2015) : *My healthcare provider will give me all the information available on the diagnosis and treatment of my illness.*

²⁹ Variable *Competency* traduit d'Anand et Kutty (2015) : *I believe that the health promotional messages given by my health care provider are valid and logical.*

Variable Dépendante (VD): Sentiment d'auto-efficacité à réaliser avec succès un projet professionnel à l'issue du Bilan de Compétences.

C'est à partir de la contribution d'Albert Bandura, 'Guide for Constructing Self-Efficacy Scales', dans l'ouvrage 'Self-Efficacy Beliefs of Adolescents' (Bandura, 2006) que l'outil de mesure pour la variable dépendante de nos hypothèses a été construit. Plusieurs paramètres ont été considérés : le SAE étant lié à la perception de capacité, nous avons intégré l'énonciation '*sentiment d'être capable de*', plutôt que '*j'ai été capable de*'. Aussi, la mesure de SAE est, dans notre formulation, liée à un acte concret qui est considéré comme l'objectif final (*performance outcome expectations*) d'un bilan de compétence : la réalisation d'un projet professionnel ; mais, il s'agit de mesurer le sentiment d'être capable de – et non de savoir si le projet professionnel a réellement été réalisé ou pas.

Ainsi, dans la méthodologie appliquée pour mesurer un SAE, le participant est confronté à une tâche à effectuer et il doit évaluer sa capacité de le réaliser. S'agissant d'un jugement, il est important que les options de réponse incluent suffisamment de graduations pour éviter un effet de plafond. C'est ainsi qu'il est recommandé que la mesure pour le SAE soit effectuée sur une échelle allant de 0 (pas du tout capable) à 100 (complètement capable)³⁰. Nous avons tenu compte de ces différents facteurs dans l'élaboration de la mesure pour la variable dépendante de cette étude :

Évaluez selon une échelle allant de 0 (pas du tout) à 100 (complètement) à quel point vous sentiez capable de réaliser un projet professionnel avec succès à l'issue de votre Bilan de Compétences.

Dans le questionnaire, le participant choisit sa réponse avec un curseur sur une échelle de 0 à 100.

4.2.3 Déroulement / Tâches à réaliser par les participants

Un lien vers le questionnaire en ligne est présenté dans le courriel d'invitation à répondre au questionnaire envoyé aux bénéficiaires de bilan de compétences (cf. Annexe 3). Le participant est invité à suivre ce lien pour accéder au questionnaire qui précise clairement que toute participation est volontaire et qu'il est possible de se retirer à tout moment. Un consentement à ces conditions, y compris l'anonymat du questionnaire, est obligatoire avant de poursuivre. Ensuite, le participant doit remplir les informations démographiques le concernant puis renseigner les échelles de Likert pour la modalité d'entretiens individuels, l'écoute et la confiance et, enfin, se positionner sur l'échelle de 0 à 100 concernant le SAE. Après avoir répondu aux différentes mesures, le participant doit valider, en cliquant sur 'envoyer', pour confirmer ses réponses (cf. Annexe 4).

³⁰ Une graduation plus petite n'est pas recommandée puisque l'échelle devient moins sensible et fiable face à l'étendu de niveau de sentiment de capacité que peut présenter un échantillon de personnes (Bandura, 2006).

4.3 Plan d'expérience

Nous avons appliqué la méthode hypothético-déductive pour étudier la problématique retenue. Ainsi, nous nous sommes basés sur des théories scientifiques existantes pour proposer deux hypothèses :

H1 : La modalité d'entretien individuel (distancielle et/ou présentielle) d'un bilan de compétences n'a pas d'influence sur le sentiment d'auto-efficacité (SAE) du bénéficiaire à réaliser un projet professionnel.

H2 : Les sentiments d'écoute et de confiance de la part du bénéficiaire envers le conseiller-bilan ont une influence positive sur le sentiment d'auto-efficacité (SAE) du bénéficiaire d'un bilan de compétences à réaliser un projet professionnel.

Pour vérifier les hypothèses, les trois variables indépendantes (la modalité d'échange entre bénéficiaire et conseiller-bilan, le sentiment d'écoute et le sentiment de confiance) sont mesurées sur une échelle à quatre points pour la modalité et sur une échelle à cinq points pour l'écoute et la confiance. Trois indicateurs ont été établis pour mesurer la variable 'la confiance' (voir ci-dessus). Les deux variables indépendantes sur l'écoute et la confiance renvoient à la qualité de la relation établie entre bénéficiaire et conseiller-bilan dont l'influence sur le SAE à réaliser un projet professionnel est largement décrit dans la littérature (cf. Saint-Jean et al., Gonnet (2019), François et Botteman (2002), Thibauville et Castel (2016)).

L'interaction entre les hypothèses et les variables ainsi que les mesures de variables sont présentées dans la figure 3 ci-dessus.

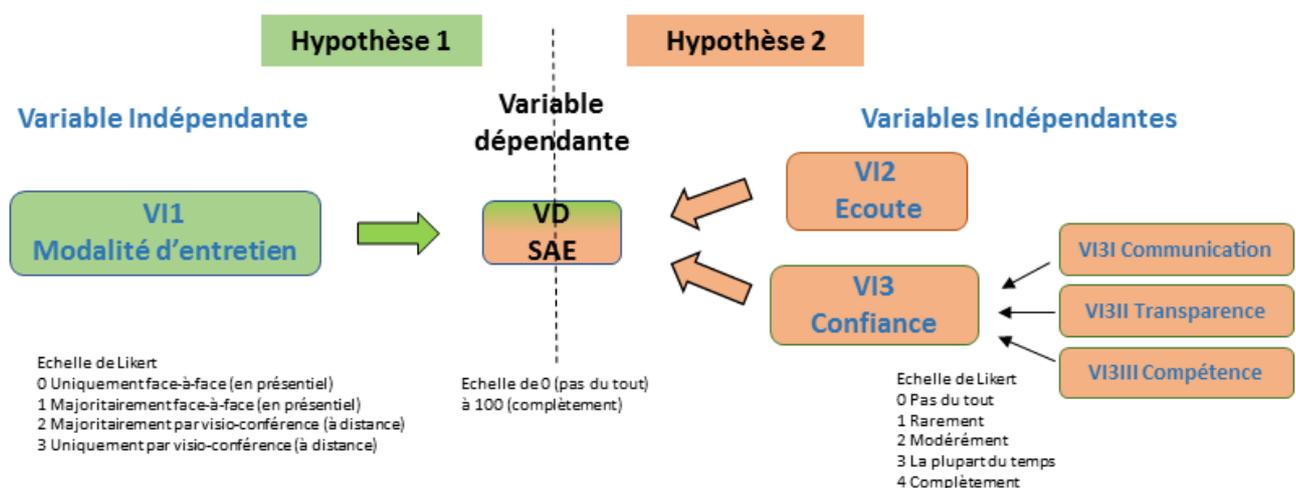


Figure 3 : Relation entre hypothèses, variables et mesures de variables

Cette étude présente un plan d'expérience inter-sujet puisque, dans la manipulation des variables indépendantes (VI), nous comparerons un sujet avec un autre sujet. Ainsi, le participant n'est pas exposé plusieurs fois à la même variable en fonction, par exemple, du temps.

5 Analyse des résultats

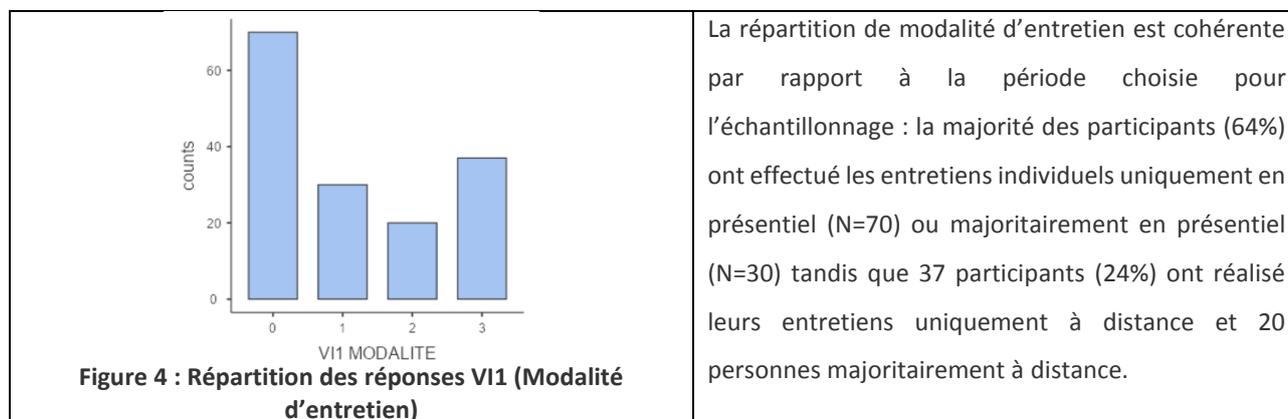
Pour faciliter la lecture de l'analyse statistique, le tableau ci-dessous récapitule les variables et l'encodage des modalités de réponse :

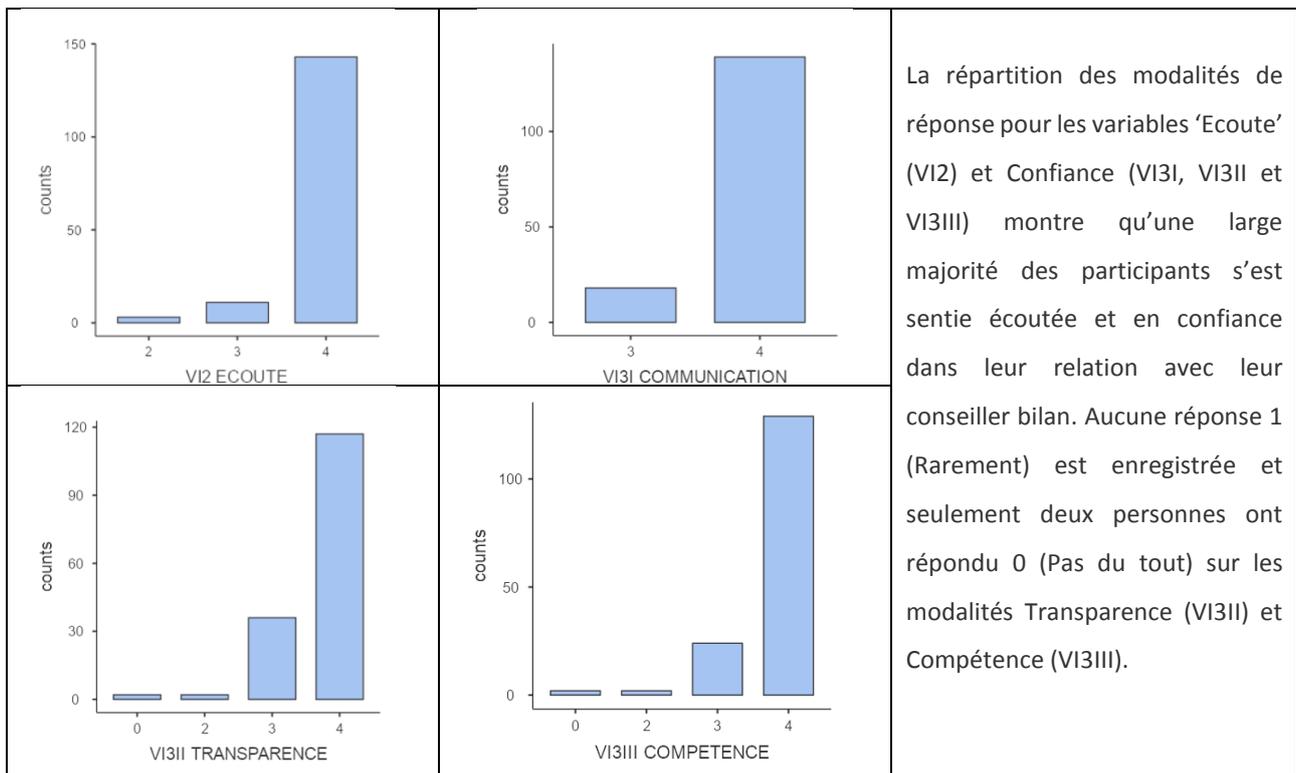
Tableau 2 Encodage de modalité pour chaque variable

Référence	Variable	Encodage de modalité
VI1 MODALITE	Modalité d'entretien individuel	0 Uniquement face-à-face (en présentiel) 1 Majoritairement face-à-face (en présentiel) 2 Majoritairement par visioconférence (à distance) 3 Uniquement par visioconférence (à distance)
VI2 ECOUTE	Sentiment d'écoute	
VI3 VI3I COMMUNICATION VI3II TRANSPARENCE VI3III COMPETENCE	Sentiment de confiance ➤ Je pense avoir pu tout raconter ➤ On m'a fourni les informations nécessaires ➤ L'accompagnement fourni a été cohérent et logique	0 Pas du tout 1 Rarement 2 Modérément 3 La plupart du temps 4 Complètement
VD SAE	Sentiment d'auto-efficacité à réaliser avec succès un projet professionnel à l'issu du bilan de compétences.	0 Pas du tout capable ↓ 100 Complètement capable

5.1 Statistiques descriptives

Les figures 4, 5 et 6 ci-dessous montrent la répartition des modalités de réponse pour les cinq variables indépendantes et la variable dépendante. Comme les variables indépendantes sont ordinales, nous utilisons des fréquences, alors que pour la variable dépendante nous pouvons utiliser des moyennes.





La répartition des modalités de réponse pour les variables 'Ecoute' (VI2) et Confiance (VI3I, VI3II et VI3III) montre qu'une large majorité des participants s'est sentie écoutée et en confiance dans leur relation avec leur conseiller bilan. Aucune réponse 1 (Rarement) est enregistrée et seulement deux personnes ont répondu 0 (Pas du tout) sur les modalités Transparence (VI3II) et Compétence (VI3III).

Figure 5 : Répartition des réponses VI2 (Ecoute) et VI3I, VI3II et VI3III (Confiance)

Tableau 3 : VD SAE		<p>Pour la variable dépendante, la valeur moyenne de 82,5 (avec un écart-type de 17,5) indique, à première vue, un SAE à réaliser un projet plutôt élevé pour les participants. Nous remarquons que la distribution de l'échantillon n'est pas normale (valeur p étant largement en dessous de 0,05).</p>	
N	157		
Missing	0		
Mean	82.5		
Median	86		
Standard deviation	17.5		
Minimum	7		
Maximum	100		
Shapiro-Wilk p	< .001		

Figure 6 : Répartition des réponses VD (SAE)

Nous constatons à partir de ces figures ainsi que le tableau 3 que pour un SAE en moyenne élevé, la grande majorité des 157 participants s'est senti écoutée et en confiance envers leur conseiller-bilan.

5.2 Statistiques inférentielles

Principes appliqués :

Dans l'analyse des statistiques inférentielles, nous nous appuyons sur des tests ANOVA. Afin de vérifier les conditions d'application d'une ANOVA et choisir le type d'ANOVA nous allons d'abord vérifier si l'échantillon est issu d'une population avec une distribution normale. Le test de normalité Shapiro-Wilk est utilisé. Pour qu'il y ait normalité de la distribution, la valeur p (*propability value*)

doit être supérieure à 0,05 (niveau alpha choisi) pour chaque modalité de réponse pour la variable en question. En fonction du résultat du test de normalité, nous procédons à la vérification de l'hypothèse soit, en cas de normalité, avec un test paramétrique (Welch's), soit, s'il n'y a pas normalité, avec un test non-paramétrique (Kruskal-Wallis). Pour que la variable indépendante analysée ait un effet significatif sur la variable dépendante, la valeur p doit être inférieure à 0,05. Lorsque c'est le cas, nous complétons avec un test Dwass-Steel-Critchlow-Fligner pour une comparaison par paires. Nous observons également la taille d'effet (ϵ^2) pour évaluer l'ampleur de l'effet de chaque variable indépendante sur la variable dépendante si $p < 0,05$.

Pour la variable VI3 'confiance', nous analysons séparément les trois paramètres (communication, transparence et compétence) dont elle est composée. Ces trois 'sous-variables' étant mesurées par des modalités ordinales, nous ne pouvons pas les ajouter pour avoir une moyenne (contrairement à des modalités d'intervalles).

Avec référence au tableau 1 ci-dessus sur l'encodage des modalités et l'Annexe 6 pour les détails des calculs statistiques, nous allons par la suite traiter nos hypothèses en analysant premièrement le rapport entre VI1 et VD, puis ensuite entre VI2 et VD et enfin entre VI3 et VD.

Effet de la Variable Indépendante VI1 'modalité d'entretien' sur le SAE

Dans le tableau descriptif, nous observons que l'écart-type pour le SAE en fonction de la modalité d'entretien est relativement élevé (de 12,5 pour modalité 3 à 21,4 pour modalité 0) avec un chevauchement important entre les quatre options de modalités. Le test Shapiro-Wilk est effectué et nous observons qu'il n'y a pas normalité pour la distribution pour l'ensemble des modalités (valeur $p < 0.001$). Le test ANOVA non-paramétrique Kruskal-Wallis est alors réalisé et nous montre que la VI 'modalité' n'a pas d'effet significatif sur la VD 'SAE' ($p=0.398$).

Nous pouvons donc conclure que la modalité d'entretien n'a pas d'effet sur le SAE.

Effet de la Variable Indépendante VI2 'sentiment d'écoute' sur le SAE

Les données descriptives pour la variable indépendante 'l'écoute' montrent que plus de 9 participants sur 10 se sont sentis 'complètement' (valeur 4) écoutés³¹, nous avons donc un effet un peu « plafond » de notre variable. Nous trouvons aussi pour cette variable des valeurs d'écart-type

³¹ Des faibles valeurs N pour les modalités 0 à 2 : N=0 pour les modalités 0 et 1 et N=3 pour la modalité 2.

plutôt importantes pour le SAE en fonction du sentiment d'écoute mais cela concerne surtout les modalités avec un faible valeur N. Nous observons beaucoup moins de chevauchement entre les modalités comparées à la variable VI1 'Modalité d'entretien'. Il n'est cependant pas évident de décerner un effet.

Le test de normalité montre que les données ne suivent pas une loi normale ($p < 0.001$). Nous effectuons donc le test d'ANOVA non-paramétrique Kruskal-Wallis et obtenons une valeur $p < 0.001$ et une taille d'effet de 0.101. Nous pouvons ainsi confirmer que le sentiment de l'écoute a effet sur le SAE. En plus, la comparaison par paires montre que l'effet est vraiment significatif ($p=0.002$) entre les modalités 3 ('je me suis senti écouté, entendu et respecté *la plupart du temps*') et 4 (je me suis senti *complètement* écouté, entendu et respecté). Avec une taille d'effet de 0.101, on peut dire que le sentiment d'écoute explique à 10,1% notre SAE.

Nous pouvons donc conclure que le sentiment d'écoute a un effet sur le SAE.

Effet de la Variable Indépendante VI3I 'confiance' sur le SAE

Comme le sentiment de confiance a été mesuré à travers trois dimensions ordinales, nous allons les analyser séparément.

Effet de la Variable Indépendante VI3I 'communication' (*je pense avoir pu tout raconter...*) sur le SAE

Pour la variable VI3I, la grande majorité de données est de modalité 4 (N=139). Les modalités 0, 1 et 2 n'ont pas été choisies pour cette variable. L'écart-type pour le SAE en fonction de la 'communication' est élevé mais sans chevauchement. Nous pouvons donc déduire qu'un effet existe. Cependant, le test Shapiro-Wilk montre qu'il n'y a pas normalité pour l'ensemble des modalités ($p < 0.001$) et le test d'ANOVA non-paramétrique Kruskal-Wallis est alors effectué. Nous observons qu'il y a effectivement effet de la variable 'Communication' sur le SAE ($p < 0.001$). Nous notons par ailleurs que la taille d'effet pour la variable VI3I est de presque 10% ($\epsilon^2=0.0989$). Le sentiment d'*avoir pu tout raconter* explique donc à 9,9% le SAE ce qui est équivalent à la taille d'effet pour la variable VI2 sur l'écoute.

Nous pouvons donc conclure que le sentiment d'*avoir pu tout raconter* (communication) a un effet sur le SAE.

Effet de la Variable Indépendante VI3II 'transparence' (on m'a fourni les informations nécessaires) sur le SAE

Pour la variable VI3II sur la transparence, nous observons, comme pour la VI3I sur la communication, une concentration de données sur les modalités 3 (N=36) et, surtout, 4 (N=117). Pareillement, l'écart type est également élevé pour le SAE en fonction de la 'transparence' mais, contrairement à la VI3I, avec chevauchement entre les modalités. Il est donc difficile d'inférer si la variable indépendante 'transparence' a effet sur la variable dépendante SAE. Nous effectuons le test Shapiro-Wilk et constatons qu'il n'y a pas normalité dans la distribution des données ($p < 0.001$). En conséquence, le test d'ANOVA non-paramétrique Kruskal-Wallis est appliqué et montre, comme pour la VI3I, qu'il y a effet de la variable 'transparence' sur le 'SAE' ($p < 0.001$). Une comparaison par paires montre que l'effet est particulièrement significatif ($p=0.014$) entre les modalités 3 et 4. D'autre part, la taille d'effet pour la variable 'transparence' est plus importante ($\epsilon^2=0.126$) que pour les variables VI2 et VI3I et, de ce fait, le sentiment qu'on m'a fourni les informations nécessaires a comparativement plus d'ampleur (12,6%) sur l'effet sur le SAE.

Nous pouvons donc conclure que le sentiment qu'on m'a fourni les informations nécessaires (transparence) a un effet sur le SAE.

Effet de la Variable Indépendante VI3III 'compétence' (l'accompagnement fourni a été cohérent et logique) sur le SAE

Finalement, pour la variable VI3III sur la compétence, nous trouvons un tableau très similaire à la variable VI3II avec la majorité des données enregistrées sur les modalités 3 et 4 (respectivement N=24 et N=129). L'écart type reste relativement élevé pour le SAE en fonction de la 'compétence' avec un certain chevauchement. Une déduction d'effet n'est pas évidente à ce stade. Le test Shapiro-Wilk montre qu'il n'y a pas normalité ($p < 0.001$) et le test d'ANOVA non-paramétrique est alors effectué. Comme pour les variables 'écoute', 'communication' et 'transparence', le test paramétrique confirme que le sentiment que l'accompagnement fourni a été cohérent et logique (VI3III) a effet sur le SAE ($p < 0,001$). La comparaison par paires montre que l'effet pour la variable 'compétence' est significatif sur les modalités 3 et 4 ($p=0.004$). La taille d'effet ($\epsilon^2=0.136$) montre que c'est la variable sur la compétence qui a le plus d'ampleur (13,6%) sur l'effet sur le SAE.

Nous pouvons donc conclure que le sentiment que l'accompagnement fourni a été cohérent et logique (compétence) a un effet sur le SAE.

Par conséquent, l'analyse des résultats du questionnaire montre qu'il n'y a pas effet de la modalité d'entretien sur le SAE et qu'il y a effet du sentiment d'écoute et de confiance sur le SAE. Nos hypothèses sont donc validées :

H1 : La modalité d'entretien individuel (distancielle et/ou présentielle) d'un bilan de compétences n'a pas d'influence sur le sentiment d'auto-efficacité (SAE) du bénéficiaire à réaliser un projet professionnel.

H2 : Les sentiments d'écoute et de confiance de la part du bénéficiaire envers le conseiller-bilan ont une influence sur le sentiment d'auto-efficacité (SAE) du bénéficiaire d'un bilan de compétences à réaliser un projet professionnel.

6 Discussion

6.1 Synthèse des résultats

Les résultats de notre étude permettent de valider nos hypothèses : la modalité d'entretien individuel (VI1) n'a pas d'influence sur le SAE du bénéficiaire à réaliser avec succès un projet professionnel à l'issue de son bilan de compétences, tandis que le sentiment d'écoute (VI2) et le sentiment de confiance (VI3) ont effet sur le SAE du bénéficiaire à réaliser un projet professionnel. Les statistiques inférentielles nous permettent également de conclure que c'est notamment les variables VI3II 'transparence' (*on m'a fourni les informations nécessaires*) et VI3III 'compétences' (*l'accompagnement fourni a été cohérent et logique*) dans le sentiment de confiance qui ont un effet particulièrement significatif sur le SAE à réaliser un projet professionnel.

6.2 Evaluation-Interprétation des résultats

Les résultats confirment l'importance, dans le cadre d'un bilan de compétences, des paramètres humains, tels l'écoute et la confiance, pour un individu (le bénéficiaire) se trouvant dans une situation de questionnement, voire de détresse, par rapport à sa carrière professionnelle. En parallèle, il est intéressant de constater que pour les entretiens individuels entre bénéficiaire et conseiller-bilan, qui sont pourtant des moments d'échange essentiels dans le parcours pour favoriser une écoute et une relation de confiance, la modalité (distancielle et/ou présentielle) n'a pas d'impact significatif. Par rapport à ce constat, nous rappelons que la recherche dans la littérature sur les médias montre que, plus un individu a un sentiment d'auto-efficacité dans l'utilisation des outils de communication lors d'échanges à distance, moins il se rend compte de la présence, par exemple dans le cadre d'une visioconférence, de l'écran qui le 'sépare' physiquement

de son interlocuteur. Il aurait donc été intéressant d'inclure le paramètre 'SAE à utiliser des TIC' dans notre étude pour mieux comprendre son influence sur nos résultats.

D'autres facteurs sont à prendre en considération, cependant, pour voir à quel point il est possible de généraliser, ou pas, les résultats de cette étude.

Un biais important concerne le décalage dans le temps lorsque nous avons demandé aux bénéficiaires de répondre aux questions liées à leur sentiment d'écoute, leur sentiment de confiance et leur SAE à réaliser un projet professionnel. Comme les participants ont été recrutés sur une période de trois ans en arrière, nous n'avons pas eu accès aux ressentis émotionnels au moment du bilan de compétences mais uniquement aux *résidus* émotionnels et subjectifs. Ainsi, il aurait été préférable d'étaler la durée de l'étude sur plus de temps pour permettre des témoignages au moment de l'action.

Par ailleurs, le stage chez l'ADRAR a mis en évidence que la méthodologie utilisée par différents conseillers-bilan peut varier considérablement d'une personne à une autre (tout en respectant le cadre établi dans les textes de loi) ce qui peut influencer la façon dont chaque conseiller-bilan adapte leur méthode à une modalité distancielle. En lien avec ce constat, notre étude ne tient pas compte du fait que les supports utilisés en autonomie ont été adaptés à la modalité distancielle ou pas. Cet aspect peut influencer l'effet du sentiment de confiance (notamment le VI3III sur la compétence du conseiller-bilan)³² sur le SAE puisque des supports adaptés à une modalité distancielle permettraient une meilleure intégration du travail en autonomie dans les séances de visioconférence.

D'autre part, comme mentionnée dans le chapitre '4.1 Participants', nous ne savons pas si les 75% de l'échantillon qui n'ont pas répondu au questionnaire appartiennent à une population distincte. Cela peut être un biais important dans les résultats.

Finalement, ceux des bénéficiaires de notre échantillon qui ont effectué leur bilan de compétences à distance, l'ont fait dans un contexte où ils n'avaient pas de choix. Le distanciel était imposé par les réglementations liées à la pandémie du Covid 19. On peut ainsi questionner si ces bénéficiaires auraient réagi différemment à nos variables si le contexte n'avait pas été marqué par les contraintes d'une crise sanitaire d'ampleur.

³² « Je considère que l'accompagnement fourni par le conseiller/la conseillère a été cohérent et logique »

6.3 Intérêt pour les prestataires de bilan de compétences

Les résultats de cette étude permettent, malgré les biais identifiés, de déduire une tendance encourageante pour la mise à distance des entretiens individuels dans le cadre des bilans de compétences. Et cette recherche a permis de dégager quelques pistes de recommandations auprès de l'ADRAR, le CIBC et d'autres structures qui souhaitent proposer un 'e-bilan de compétences'. Notamment, il semble indispensable d'assurer que le conseiller de bilan et le bénéficiaire maîtrisent et sont à l'aise dans l'emploi des technologies utilisés. Cela implique de bien former les conseiller-bilan aux logiciels de visioconférence utilisés lors des entretiens individuels et sur les supports numériques pour le travail en autonomie. Concernant le bénéficiaire, il semble important de prévoir, en début du parcours de bilan de compétences, une séance spécifique pour permettre une prise en main des TIC utilisées. D'autre part, l'ampleur de l'effet mesuré pour chacun des trois composants du VI3 sur le SAE pourrait dégager des réflexions sur comment générer davantage de confiance du bénéficiaire envers le conseiller-bilan. Notamment les sentiments liés à la transparence ('on m'a fourni les informations nécessaires') et la compétence ('l'accompagnement fourni a été cohérent et logique') semblent importants pour le SAE à réaliser un projet professionnel.

6.4 Perspectives

Notre problématique est indiscutablement d'actualité dans un contexte où, suite à la pandémie de Covid 19, la mise à distance de l'interaction entre deux ou plus de personnes est devenue beaucoup plus acceptée et reconnue. Par conséquent, la problématique distancielle versus présenteielle est de plus en plus documentée dans de nombreux domaines, sauf, d'après notre recherche, dans le cadre de bilan de compétences. Pourtant, le bilan de compétence étant un dispositif sollicité et davantage nécessaire dans un monde du travail en perpétuelle mutation, il nous semble important de poursuivre les recherches sur la problématique soulevée ici. Ainsi, par rapport à nos constats, il nous apparaît important d'étudier l'impact du SAE à maîtriser des TIC sur la réussite d'un bilan de compétences. Également, il serait intéressant de poursuivre la recherche sur notre problématique mais en prévoyant un temps d'expérimentation bien plus conséquent pour permettre aux participants d'évaluer leurs sentiments au moment de l'action. Aussi, un travail de recherche sur le lien entre nos deux hypothèses (l'impact d'une mise à distance du bilan de compétences sur le sentiment d'écoute et de confiance) pourrait révéler des aspects que notre étude n'a pas permis d'élucider. Par ailleurs, cette étude nous a mené à une réflexion sur la dimension 'relation' entre le bénéficiaire et le conseiller-bilan qui mériterait d'être examinée davantage.

Conclusion

Notre questionnement au départ sur les conséquences que peuvent avoir une mise à distance du bilan de compétences, nous a mené à considérer différents facteurs liés à la réussite du parcours. La notion d'agentivité étant au cœur du dispositif, le sentiment d'auto-efficacité du bénéficiaire devient la clé de la réalisation de son projet professionnel. Pour construire un SAE élevé, la littérature existante et les professionnels de bilan de compétences s'accordent sur le rôle essentiel des sentiments d'être écouté et de confiance du bénéficiaire envers le conseiller-bilan. Pour comprendre les influences parmi ces différents facteurs, deux hypothèses ont été posées - et validées.

Premièrement, notre expérimentation nous a permis de conclure que la modalité des entretiens individuels n'a pas d'influence sur le sentiment d'être capable de réaliser un projet professionnel à la fin du bilan de compétences. Autrement dit, l'utilisation de visioconférences, au lieu de rencontres en présentiels, lors des échanges entre bénéficiaire et conseiller-bilan, n'a pas d'impact sur le SAE du bénéficiaire à atteindre l'objectif de son bilan de compétences. En parallèle, notre deuxième hypothèse confirme que les sentiments d'écoute et de confiance ont un effet sur le SAE. Plus particulièrement, les résultats montrent que ce sont les sentiments liés à l'accès, d'une part, aux informations nécessaires pour réaliser le projet professionnel (la transparence) et, d'autre part, à un accompagnement cohérent et logique (compétences) qui ont eu l'influence la plus marquante sur le SAE à réaliser un projet professionnel à l'issue du bilan de compétences.

BIBLIOGRAPHIE

- Amichai-Hamburger Y., Klomek A.B., Friedman D., Zuckerman O. & Shani-Sherman T. (2014). The future of online therapy. *Computers in Human Behavior, Vol 41*, 288-294. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.016>.
- Anand T.N., & Kutty V.R. (2015). Development and testing of a scale to measure trust in the public healthcare system, *Indian Journal of Medical Ethics*, 12(3). p. 149-57, <https://www.researchgate.net/publication/280583128>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of Personal Control*. New York, Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Dans : Pajares F. et Urdan T. (dir.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, (p. 307-337), Information Age Publishing. https://www.researchgate.net/publication/270820377_Self-Efficacy_Beliefs_of_Adolescents
- Bandura, A. (2009). La Théorie Sociale Cognitive : Une Perspective Agentique. *Traité De Psychologie De La Motivation*. Dunod, 15-45. <https://www.cairn.info/traité-de-psychologie-de-la-motivation---page-15.htm>
- Baron, L. & Morin, L. (2010). The impact of executive coaching on self-efficacy related to management soft-skills, *Leadership & Organization Development Journal, Vol. 31 No. 1*, 18-38. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.1108/01437731011010362>
- Carré, P. (2004), Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ?. *Savoirs, 2004/5 (Hors-série)*, 9-50. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm>
- Carré, P. (2019). Chapitre 11. Albert Bandura et la théorie sociocognitive. Dans P. Carré (dir.), *Psychologies pour la formation* (pp. 191-206). Dunod, Paris. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/dunod.carre.2019.02.0191>
- Chapelle, G. (2004). «J'y arriverai»: le sentiment d'efficacité personnelle. *Sciences Humaines, 148*, 30-30. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/sh.148.0030>
- Chétrit, J. (2021). Les bilans de compétences font surtout appel à la psychologie et à la motivation. *Entreprise & Carrières*. <https://nouveau-europresse-com.gorgone.univ-toulouse.fr/Document/View?viewEvent=1&docRefId>
- Cusin, J. (2012). Le conseiller en bilan de compétences du CIBC 33 : un tuteur de résilience pour les personnes en situation d'échec professionnel ?. *Association de Gestion des Ressources Humaines, 5*, 75-112. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/grh.124.0075>
- Daft, R. & Lengel, R. (1986). Organizational Information Requirements, Media Richness and Structural Design. *Management Science, 32 (5)*, 554-571. <http://www.jstor.org/stable/2631846>
- De Haan, E. & Gannon, J. (2016). The Coaching Relationship. Dans T. Bachkirova, G. Spence, D. Drake (dir.), *The SAGE Handbook of Coaching* (pp 195-217). SAGE Publications Ltd, London, UK.

Demilly, D. (2016), *Formation professionnelle : Quels facteurs limitent l'accès des salariés seniors ?* (publication n°031). DARES Analyses. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2016-031.pdf>

Duncan B.L., Miller S.D., Sparks J.A., Claud D.A., Reynolds L.R., Brown J & Johnson L.D. (2003), The Session Rating Scale : Preliminary Psychometric Properties of a 'Working' Alliance Measure, *Journal of Brief Therapy*, Volume 3, No 1, 2003, <https://www.researchgate.net/profile/Scott-Miller-32/publication/254093433>

François, P.H. & Botteman, A. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : application, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8, 519–543. <http://www.sneips.sante.gouv.sn/sites/default/files/DOCREF-THEORIESOCIALECOGNITIVE.pdf>

Gaudron, J.-P., Bernaud, J.-L. & Lemoine, C. (2001). Evaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30/4, 1-23. <http://journals.openedition.org/osp/4929>

Gaudron, J.-P. & Croity-Belz, S. (2005). Bilan de compétences (BC) : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu. *Psychologie du travail et des organisations*, 11, 101-114. <https://www-sciencedirect-com.gorgone.univ-toulouse.fr/science/article/pii/S1420253005000269>

Gonnet, A. (2019). Des motivations au travail. Fabrique et usages du bilan de compétences comme dispositif de revalorisation individuelle. *Sociologie du travail*, Vol. 61 - n° 4, 1-24. <http://journals.openedition.org/sdt/28316>

Gonnet, A. (2021). Un bilan de compétences, pour quoi faire ? De l'accompagnement des transitions professionnelles à la gestion des maux du travail. *Connaissance de l'emploi (CEET CNAM)*, n° 171, 1-4. https://ceet.cnam.fr/medias/fichier/171-un-bilan-de-competences-pour-quoi-faire_1622449881082-pdf?ID_FICHE=1095710&INLINE=FALSE

Gramling R., Stanek S., Ladwig S., Gajary-Coots E., Cimino J., Anderson W., Norton S.A., Aslakson R.A., Ast K., Elk R., Garner K.K., Grudzen C., Kamal A.H., Lamba S., LeBlanc T.W., Rhodes R.L., Roeland E., Schulman-Green D. & Unroe K.T. (2016). Feeling Heard and Understood: A Patient-Reported Quality Measure for the Inpatient Palliative Care Setting. *Journal of Pain and Symptom Management*, Vol 51, Issue 2, 150-154, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2015.10.018>

Gregory J. B., Levy P. E. (2011), It's not me, it's you A multilevel examination of variables that impact employee coaching relationships. *Consulting Psychology Journal : Practice and research*, Vol 63, No 2, p. 67-88. https://univ-toulouse.userservices.exlibrisgroup.com/view/action/uresolver.do?operation=resolveService&package_service_id=12856608240004116&institutionId=4116&customerId=4115

Kanatouri, S. (2020). Digital coaching: A conceptually distinct form of coaching?. Dans Vandenhoeck et Ruprecht (dir.), *Coaching im digitalen Wandel* (pp.40-50). V&R GmbH, Göttingen, Deutschland. https://www.researchgate.net/publication/343512030_Digital_coaching_A_conceptually_distinct_form_of_coaching

Le Figaro (2021, 21 avril). Avec la crise sanitaire, le succès d'une nouvelle génération de bilans de compétences. *Le Figaro*. <https://nouveau-europresse-com.gorgone.univ-toulouse.fr/Document/View?viewEvent=1&docRefId>

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, 2004/5 (Hors-série)*, 59-90. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>

Maul, J., Berman, R. & Ames, C. (2018). Exploring the Psychological Benefits of Using an Emerging Video Technology to Coach and Retain Doctoral Learners. *International journal of doctoral studies, Vol.13*, 49-78. https://univ-toulouse.userservices.exlibrisgroup.com/view/action/uresolver.do?operation=resolveService&package_service_id=12856607830004116&institutionId=4116&customerId=4115

Olano, M. (2018). Albert Bandura - Croire en soi pour agir. *Sciences Humaines*, 305, 28-28. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/sh.305.0028>

Pallud, J. (2018). I. Richard Daft et Robert Lengel – Les théoriciens de la gestion de l'information, du choix d'un média et des problèmes de communication. Dans I. Walsh (dir.), *Les Grands Auteurs en Systèmes d'information* (pp. 19-40). EMS Editions, Caen, France. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ems.walsh.2018.01.0019>

Passarelli, A.M., Trinh, M.P., Van Oosten, E.B., & Varley A.M. (2020). Can you hear me now - the influence of perceived media richness on executive coaching relationships. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings, Vol 2020, No1*. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2020.155>

Réseau des CARIF OREF. (2020). *Résultats de l'enquête OF-Covid. Le maintien à distance de l'activité de formation*. <https://www.intercariforef.org/sites/default/files/fichiers/2020-06/RCO-enquete-OF-Covid.pdf>

Saint-Jean, M., Mias, C. & 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*, 32/1 | 2003, 1-25. <http://journals.openedition.org/osp/3189>

Shire, S.Y., Baker Worthman, L., Shih, W. & Kasari, C. (2020). Comparison of Face-to-Face and Remote Support for Interventionists Learning to Deliver JASPER Intervention with Children Who have Autism. *Journal of Behavioral Education* 29, 317–338. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09376-4>

Thibauville, S. & Castel, D. (2016). Le bilan de compétences : effets sur l'état émotionnel des bénéficiaires. *Psychologie du Travail et des Organisations, Vol. 22, Issue 2*, 110-122. <https://www.sciencedirect.com/science/journal/14202530/22/2>

ANNEXE 1 : Historique du bilan de compétences

Engagée avec la création de l'Etat providence dans la période après la deuxième guerre mondiale, la naissance du bilan de compétences est le fruit de réflexions et d'analyses sur les besoins économiques et sociétaux dans l'orientation professionnelle. Dans les années 1950-1960, ces analyses rejoignent l'idéal de progrès social qui ouvre la création des formations pour un apprentissage tout au long de la vie. En 1971, la loi dite 'Delors' introduit un système de formation professionnelle continue modifiant « la mission de la [formation professionnelle], qui n'est plus censée seulement viser l'adaptation des salariés à leur poste mais participer à la logique de leur promotion sociale et à leur développement personnel » (Dubar, 2015, cité dans Gonnet 2019). Cependant, avec la hausse du chômage et l'augmentation des restructurations des entreprises durant les années 1970, ces idéaux émancipateurs et démocratiques deviennent finalement moins accessibles. S'ensuit dans les années 1980 une « démultiplication d'organismes de formation, d'insertion et d'orientation visant l'accompagnement de parcours professionnels de moins en moins linéaires et plaçant la focale sur un individu doué de capacités d'action » (Gonnet, 2019). Par ailleurs, la notion d'autonomie apparaît désormais dans plusieurs textes officiels. En parallèle, des réflexions sur la reconnaissance des acquis liés à des expériences professionnelles non diplômées, sociales, familiales et culturelles voient le jour. Ces événements marquent la fondation du bilan de compétences qui se dénomme initialement *bilan d'expériences professionnelles et personnelles*. Le concept de compétence est introduit dans le projet de loi pour répondre à une *logique de compétences*, plutôt que *d'expérience*, revendiqué par le patronat. Des premières expériences de bilan de compétences sont réalisées dès 1984 et formalisées en 1986 par une circulaire du ministère du Travail créant quinze centres expérimentaux dans dix régions (Gonnet, 2019). Finalement, après des résultats jugés satisfaisants ces premières expérimentations des bilans de compétences, le dispositif est inscrit dans le Code du travail en 1991, ciblant initialement un public de salariés en position intermédiaire « peu qualifié mais inséré » (ibid.). Une modification récente de la loi permet désormais aussi aux demandeurs d'emploi d'effectuer un bilan de compétences.

ANNEXE 2 : Contenu du bilan de compétences

Information du site web du Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion consulté le 09/09/2021 : <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/droit-a-la-formation-et-orientation-professionnelle/bilan-competences>



Accueil > Formation professionnelle > Droit à la formation et orientation professionnelle > **Bilan de compétences**

Bilan de compétences

publié le : 14.09.15 - mise à jour : 19.03.21

 [Demandeur d'emploi](#) | [Fiches pratiques du droit du travail](#) | [Formation des salariés](#) | [Salarié](#)

Le bilan de compétences permet d'analyser ses compétences professionnelles et personnelles, ses aptitudes et ses motivations en appui d'un projet d'évolution professionnelle et, le cas échéant, de formation.

Qui peut bénéficier d'un bilan de compétences ?

Toute personne active, notamment :

- ▶ les salariés du secteur privé,
- ▶ les demandeurs d'emploi : la demande doit être faite auprès de Pôle emploi, de l'APEC ou de Cap emploi,
- ▶ les salariés du secteur public (fonctionnaires, agents non titulaires, etc.) : textes spécifiques mais dans des conditions similaires aux salariés.

Quels sont les objectifs du bilan de compétences ?

Il permet :

- ▶ d'analyser ses compétences personnelles et professionnelles, ses aptitudes et ses motivations ;
- ▶ de définir son projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation ;
- ▶ d'utiliser ses atouts comme un instrument de négociation pour un emploi, une formation ou une évolution de carrière.

Comment est mis en œuvre le bilan de compétences ?

Les bilans de compétences sont éligibles au [compte personnel de formation](#).

- ▶ Lorsque le salarié mobilise son compte personnel de formation pour un bilan réalisé hors temps de travail, l'employeur n'a pas à être informé.
- ▶ Lorsque le salarié mobilise son [compte personnel de formation](#) pour un bilan en tout ou partie, pendant le temps de travail, il doit demander l'accord préalable de l'employeur selon les règles propres au compte personnel de formation.

Dans le cadre du [plan de développement des compétences de l'entreprise \(salariés\)](#) ou d'un congé de reclassement :

Le bilan de compétences ne peut être réalisé qu'avec le consentement du salarié.

Il fait l'objet d'une convention tripartite signée par le salarié, l'employeur et l'organisme prestataire de bilan. La convention précise les objectifs, le contenu, les moyens, la durée et la période de réalisation, et les modalités de réalisation, les modalités de remise des résultats détaillés et du document de synthèse ainsi que le prix et les modalités de règlement du bilan.

Le salarié dispose d'un délai de 10 jours pour faire connaître son acceptation en restituant la convention qu'il aura signée.

L'absence de réponse du salarié au terme de ce délai vaut refus. Ce refus ne constitue ni une faute ni un motif de licenciement.

Lorsque le bilan est réalisé sur le temps de travail, il est assimilé à l'exécution normale du contrat de travail. Le coût du bilan est à la charge de l'employeur, sauf dans les cas où le CPF est mobilisé.

Un bilan de compétences peut être préconisé à l'occasion d'un [conseil en évolution professionnelle \(CÉP\)](#). Les attentes sont définies conjointement par le bénéficiaire et son conseiller CÉP, en lien avec le prestataire externe.

Le document de synthèse peut être communiqué à la demande du bénéficiaire, à son conseiller CÉP, dans la mesure où :

- ▶ le CÉP est délivré dans un espace neutre, hors de l'entreprise ;
- ▶ le conseiller CÉP est soumis à l'obligation de discrétion professionnelle (les informations personnelles qui lui sont confiées dans l'exercice de ses fonctions ne peuvent être divulguées) ;
- ▶ le bilan de compétences est étroitement lié au travail réalisé par le bénéficiaire et son conseiller CÉP sur son projet d'évolution professionnelle.

Comment se déroule un bilan de compétences ?

La durée du bilan de compétences varie selon le besoin de la personne. Elle est au maximum de 24 heures. Elle se répartit généralement sur plusieurs semaines.

Le bilan comprend obligatoirement trois phases sous la conduite du prestataire. Le temps consacré à chaque phase est variable selon les actions conduites pour répondre au besoin de la personne.

Une phase préliminaire a pour objet de :

- ▶ d'analyser la demande et le besoin du bénéficiaire,
- ▶ de déterminer le format le plus adapté à la situation et au besoin,
- ▶ de définir conjointement les modalités de déroulement du bilan.

Une phase d'investigation permet au bénéficiaire :

- ▶ soit de construire son projet professionnel et d'en vérifier la pertinence,
- ▶ soit d'élaborer une ou plusieurs alternatives.

Une phase de conclusion, par la voie d'entretiens personnalisés, permet au bénéficiaire de :

- ▶ s'approprier les résultats détaillés de la phase d'investigation,
- ▶ recenser les conditions et moyens favorisant la réalisation du ou des projets professionnels,
- ▶ prévoir les principales modalités et étapes du ou des projets professionnels, dont la possibilité de bénéficier d'un entretien de suivi avec le prestataire de bilan.

Cette phase se termine par la présentation au bénéficiaire des résultats détaillés et d'un document de synthèse. Les résultats du bilan sont la seule propriété du bénéficiaire. Ils ne peuvent être communiqués à un tiers qu'avec son accord.

A NOTER

Le ministère du Travail a mis en place un modèle de Certificat de réalisation des actions de formation, bilans de compétences, actions VAE et actions de formation par apprentissage, applicable à compter du 1^{er} juin 2020 par les associations « Transitions Pro » (ATpro). Ce certificat permet d'harmoniser les pratiques entre les opérateurs de compétences (OPCO), avec les entreprises, organismes de formation et centres de formation d'apprentis (CFA).

PDF [Certificat de réalisation](#) Téléchargement (587.1 ko)

Où faire un bilan de compétences ?

Le bilan de compétences est obligatoirement réalisé par un prestataire extérieur à l'entreprise, qui ne peut organiser en interne le bilan pour ses salariés.

Les prestataires financés sur fonds publics ou fonds mutualisés sont certifiés sur la base de critères définis par décret en conseil d'État.

ANNEXE 3 : Courriel d'invitation de répondre au questionnaire



Helle GARRO

mar. 13/07/2021 13:10

À : Enquête ↗

📧 Répondre à tous | ▼

Bonjour,

Dans le cadre d'un mémoire de recherche sur la mise à distance du dispositif de Bilan de Compétences de l'ADRAR, il vous est proposé de participer à cette enquête en répondant à un questionnaire anonyme en ligne qui porte sur votre ressenti de la relation créée avec votre conseillère de l'ADRAR par rapport à la modalité d'entretien individuel utilisée (présentiel ou visio-conférence ou les deux).

L'enquête est gérée par Mme Helle GARRO, étudiante en Master 2 en gestion de projet et e-learning à l'INSPE de Toulouse, et s'inscrit dans le cadre de son mémoire de recherche.

Répondre à ce questionnaire ne prendra pas plus de 5 minutes. Pour démarrer, veuillez cliquer [ici](#).

Nous vous remercions de prendre le temps pour répondre à ce questionnaire.

Bien cordialement,
Mme Helle GARRO
Etudiante eFEN Master2
INSPE Toulouse

Enquête liée à la mise à distance du Bilan de Compétences

Il y a 9 questions dans ce questionnaire.

Consentement

Confidentialité :

Les renseignements recueillis sont anonymes et confidentiels et seuls le responsable du projet (Mme Helle Garro) et son directeur de recherche (M Jean-Christophe Sakdavong, Maître de Conférence en Informatique et Chercheur en Psychologie Cognitive, co-responsable du Master eFEN à l'INSPE de Toulouse (E-Learning)) auront accès aux données anonymisées.

Conditions de participation :

En cliquant sur le bouton « J'accepte », vous attestez :

- Être majeur.
- Consentir volontairement et librement à participer à ce projet de recherche.
- Être libre de vous retirer de ce projet à n'importe quel moment.

*

📌 Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

J'accepte

Questionnaire

Quel est votre genre : *

📌 Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Femme

Homme

Non-binaire

Merci d'indiquer votre âge : *

📌 Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.
Veuillez écrire votre réponse ici :

Durant le parcours de mon bilan de compétences, mes entretiens individuels avec le conseiller/la conseillère se sont passés de la façon suivante :

📌 Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Uniquement face-à-face (en présentiel)
- Majoritairement face-à-face (en présentiel)
- Majoritairement par visio-conférence (à distance)
- Uniquement par visio-conférence (à distance)

Je me suis senti(e) écouté(e), entendu(e) et respecté(e) par le conseiller/la conseillère pendant mon parcours de Bilan de Compétence.

📌 Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Rarement
- Modérément
- La plupart du temps
- Complètement

Je pense avoir pu tout raconter au conseiller/à la conseillère afin de lui permettre de mieux comprendre ma situation.

📌 Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous
Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Rarement
- Modérément
- La plupart du temps
- Complètement

Le conseiller/la conseillère m'a fourni les informations nécessaires pour me permettre de progresser avec l'identification d'un projet professionnel

❗ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Rarement
- Modérément
- La plupart du temps
- Complètement

Je considère que l'accompagnement fourni par le conseiller/la conseillère a été cohérent et logique.

❗ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Pas du tout
- Rarement
- Modérément
- La plupart du temps
- Complètement

Évaluez selon une échelle allant de 0 (pas du tout) à 100 (complètement) à quel point vous vous sentiez capable de réaliser un projet professionnel avec succès à l'issue de votre Bilan de Compétences.

❗ Seuls les nombres sont acceptés.

❗ Chaque entrée doit être entre 0 et 100

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de ce projet de recherche. Nous apprécions le temps et l'attention que vous avez consacré à votre participation et nous vous en remercions.

30.08.2021 – 23:23

Envoyer votre questionnaire.

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

ANNEXE 5 : Echelle de confiance dans un système de santé publique.

Table 2: Pattern matrix – factor loading of scale items in factor analysis

No.	Items	Factors					
		1	2	3	4	5	6
1	My healthcare institution provides me quality care.	0.409					
2	The treatment expenses in my healthcare institution are reasonable.	0.994					
3	I think I can tell my healthcare provider everything, so that he/she can understand my condition better.		0.993				
4	My healthcare provider understands my economic and social conditions.			0.485			
5	I believe my healthcare provider is efficient in terms of using the available resources.			0.476			
6	Even if my healthcare provider makes a mistake, I believe in him/her.			0.683			
7	My healthcare provider gives value to my time also during consultation.			0.503			
8	My healthcare institution has all the latest facilities for diagnosis and treatment.			0.504			
9	I believe my healthcare institution has enough employees for providing health services.			0.471			
10	I have never taken a second opinion from health workers about my health problem.			0.471			
11	My healthcare provider listens to me patiently about my health problems.			0.760			
12	My healthcare provider considers every patient equal.			0.468			
13	Often, I feel that my healthcare provider maintains confidentiality.			0.648			
14	I believe that my healthcare provider will give me the right treatment.				0.430		
15	My healthcare provider will give me all the information available on the diagnosis and treatment of my illness.				0.667		
16	My healthcare provider will involve me in the decision-making process regarding my treatment.				0.727		
17	I believe that I can approach my healthcare institution for any medical problem.					0.747	
18	I recommend my healthcare institution to my friends.					0.659	
19	My healthcare institution is a dependable one.					0.821	
20	I believe my healthcare providers are technically competent.						0.658
21	I often try to follow the instructions my healthcare provider gives me.						0.547
22	I respect my healthcare provider for his/her activities.						0.398
23	I believe that the health promotional messages given by my healthcare provider are valid and logical.						0.333

Table 3: Factors showing characteristics of different domains

No.	Factors	Component of health system trust	Domain
1	Factor 1	Institutional trust	Quality
2	Factor 2	Individual trust	Communication
3	Factor 3	Overlapping*	—
4	Factor 4	Individual trust	Transparency
5	Factor 5	Institutional trust	Reliability
6	Factor 6	Individual trust	Competency

* Individual trust and institutional trust

(Anand et Kutty, 2015)

ANNEXE 6 : Tableaux statistiques

Variable Indépendante VI1 : Modalité d'entretien individuel

Question : Les entretiens individuels avec le conseiller / la conseillère se sont passés par la modalité suivante.

Modalité de réponse :

- 0 Uniquement face-à-face (en présentiel)
- 1 Majoritairement face-à-face (en présentiel)
- 2 Majoritairement par visio-conférence (à distance)
- 3 Uniquement par visio-conférence (à distance)

Variable Indépendante VI2 : Sentiment d'écoute

Question : Je me suis senti(e) écouté(e), entendu(e) et respecté(e) par le conseiller/la conseillère pendant mon parcours de Bilan de Compétence.

Modalité de réponse :

- 0 Pas du tout
- 1 Rarement
- 2 Modérément
- 3 La plupart du temps
- 4 Complètement

Variable Indépendante VI3 : Sentiment de confiance

Question VI3I : **Communication** / Je pense avoir pu tout raconter au conseiller/à la conseillère afin de lui permettre de mieux comprendre ma situation

Question VI3II : **Transparence** / Le conseiller/la conseillère m'a fourni les informations nécessaires pour me permettre de progresser avec l'identification d'un projet professionnel.

Question VI3III : **Compétence** / Je considère que l'accompagnement fourni par le conseiller/la conseillère a été cohérent et logique.

Modalité de réponse :

- 0 Pas du tout
- 1 Rarement
- 2 Modérément
- 3 La plupart du temps
- 4 Complètement

Variable Dépendante VD : SAE

Question : Évaluez selon une échelle allant de 0 (pas du tout) à 100 (complètement) à quel point vous vous sentiez capable de réaliser un projet professionnel avec succès à l'issue de votre Bilan de Compétences.

Modalité de réponse :

- Echelle de 0 à 100
- 0 Pas du tout capable -> 100 Complètement capable

Variable Indépendante VI1 : Modalité d'entretien individuel

Statistiques descriptives			Statistiques inférentielles													
	VI1 MODALITE	VD SAE														
N	0	70	Normality Test (Shapiro-Wilk)													
	1	30														
	2	20														
	3	37														
Missing	0	0														
	1	0														
	2	0														
	3	0														
Mean	0	80.5	Kruskal-Wallis													
	1	83.2														
	2	80.5														
	3	86.9														
Median	0	86.5														
	1	82.5														
	2	80.0														
	3	90														
Standard deviation	0	21.4														
	1	13.7														
	2	15.0														
	3	12.5														
Minimum	0	7														
	1	30														
	2	50														
	3	40														
Maximum	0	100														
	1	100														
	2	100														
	3	100														
			<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>χ^2</th> <th>df</th> <th>p</th> <th>ϵ^2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>VD SAE</td> <td>2.96</td> <td>3</td> <td>0.398</td> <td>0.0190</td> </tr> </tbody> </table>					χ^2	df	p	ϵ^2	VD SAE	2.96	3	0.398	0.0190
	χ^2	df	p	ϵ^2												
VD SAE	2.96	3	0.398	0.0190												
			<p>Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of normality</p>													

Variable Indépendante VI2 : Sentiment d'écoute

Statistiques descriptives			Statistiques inférentielles				
	VI2 ECOUTE	VD SAE					
N	2	3	Normality Test (Shapiro-Wilk)				
	3	11	W p				
	4	143	VD SAE	0.894	< .001		
Missing	2	0	Kruskal-Wallis				
	3	0	χ^2 df p ϵ^2				
	4	0	VD SAE	15.8	2	< .001	0.101
Mean	2	34.0	Pairwise comparisons - VD SAE				
	3	64.9	Dwass-Steel-Critchlow-Fligner				
	4	84.9	W p				
Median	2	12	2	3	1.66	0.470	
	3	70	2	4	3.10	0.072	
	4	88	3	4	4.80	0.002	
Standard deviation	2	42.5					
	3	20.9					
	4	14.2					
Minimum	2	7					
	3	30					
	4	16					
Maximum	2	83					
	3	90					
	4	100					

Variable Indépendante VI3I : Sentiment de confiance / COMMUNICATION

Statistiques descriptives			Statistiques inférentielles			
	VI3I COMMUNICATION	VD SAE				
N	3	18	Normality Test (Shapiro-Wilk)			
	4	139				
Missing	3	0	W p			
	4	0	VD SAE	0.807	< .001	
Mean	3	68.6	Kruskal-Wallis			
	4	84.3				
Median	3	75.0				
	4	88				
Standard deviation	3	18.3				
	4	16.7				
Minimum	3	30				
	4	7				
Maximum	3	96				
	4	100				

Variable Indépendante VI3II : Sentiment de confiance / TRANSPARENCE

Statistiques descriptives			Statistiques inférentielles			
	VI3II TRANSPARENCE	VD SAE				
N	0	2	Normality Test (Shapiro-Wilk)			
	2	2				
	3	36				
	4	117				
Missing	0	0				
	2	0				
	3	0				
	4	0				
Mean	0	9.50	Kruskal-Wallis			
	2	45.5				
	3	79.2				
	4	85.4				
Median	0	9.50				
	2	45.5				
	3	80.0				
	4	89				
Standard deviation	0	3.54	Pairwise comparisons - VD SAE Dwass-Steel-Critchlow-Fligner			
	2	6.36				
	3	13.4				
	4	15.2				
Minimum	0	7				
	2	41				
	3	30				
	4	16				
Maximum	0	12				
	2	50				
	3	100				
	4	100				

Variable Indépendante VI3Iil : Sentiment de confiance / COMPETENCE

Statistiques descriptives			Statistiques inférentielles				
	VI3III COMPETENCE	VD SAE					
N	0	2	Normality Test (Shapiro-Wilk)				
	2	2					
	3	24					
	4	129					
				W	p		
			VD SAE	0.843	< .001		
Missing	0	0	Kruskal-Wallis				
	2	0					
	3	0					
	4	0					
				χ²	df	p	ε²
			VD SAE	21.2	3	< .001	0.136
Mean	0	9.50	Pairwise comparisons - VD SAE				
	2	64.0	Dwass-Steel-Critchlow-Fligner				
	3	74.5					
	4	85.4					
				W	p		
Median	0	9.50	0	2	2.19	0.408	
	2	64.0	0	3	3.28	0.093	
	3	80.0	0	4	3.45	0.070	
	4	89	2	3	2.19	0.409	
			2	4	2.97	0.154	
Standard deviation	0	3.54	3	4	4.83	0.004	
	2	5.66					
	3	17.4					
	4	14.5					
Minimum	0	7					
	2	60					
	3	30					
	4	16					
Maximum	0	12					
	2	68					
	3	100					
	4	100					