



## Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable

*Education permanente* a sollicité Guy Le Boterf pour un entretien au cours duquel il relate son expérience et exprime son point de vue sur la question de la professionnalisation. Il aborde cette question non seulement en ce qui concerne les organisations (entreprises, hôpitaux, collectivités territoriales...) et les organismes de formation professionnelle, mais également les cursus de formation de l'enseignement supérieur. Nous lui avons demandé de jalonner cet entretien par la mention de ses publications relatives au thème du présent dossier.

*EP. Vous êtes connu pour votre expertise dans le domaine de la gestion et du développement des compétences. Depuis plusieurs années, vos interventions et vos travaux de recherche mettent au premier plan la notion de « professionnalisation ». Pourquoi cette évolution ? En quoi consiste-t-elle exactement ?*

GLB. Si je résume à grands traits mon évolution, mes travaux actuels sur la professionnalisation proviennent de ceux que j'ai menés et que je continue à réaliser pour définir de façon opératoire ce qu'est un professionnel compétent. Cette recherche m'a conduit à mettre en évidence, lorsqu'on veut avancer sur cette définition, les limites des approches exclusivement centrées sur « les » compétences.

Mon métier de consultant me donne la chance d'intervenir comme conseil auprès d'organisations diverses, dans des pays variés situés dans différents continents. Partout, existe la préoccupation, souvent induite par des réglementations d'institutions officielles, gouvernementales ou européennes, de mettre en œuvre « l'approche par les compétences ». Comme s'il existait une seule approche par les compétences ! Trop souvent, cela se traduit par l'établissement de listes de

---

*GUY LE BOTERF, directeur du cabinet Le Boterf Conseil (France), professeur associé à l'université de Sherbrooke (Canada), expert-consultant sur les questions relatives aux compétences et à la professionnalisation ([www.guyleboterf-conseil.com](http://www.guyleboterf-conseil.com)).*

savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Même avec des ajustements de vocabulaire, c'est un raisonnement en termes de listes de compétences qui est alors mis en œuvre.

De mon point de vue, cette façon de penser ne permet pas de répondre à la demande sociale croissante de la part des clients, des patients, des consommateurs, des citoyens..., qui s'interrogent : dans quelle mesure peut-on faire confiance à la sûreté des centrales nucléaires ? Aux produits alimentaires, y compris bio, que l'on achète ? Aux hôpitaux dans lesquels on va se faire soigner et aux professionnels de santé que l'on consulte ? Aux écoles dans lesquelles nous envoyons nos enfants ? Aux produits bancaires qui nous sont proposés ? Aux services fournis par les institutions publiques ? Aux médicaments que nous achetons ?... J'arrête ici la liste des questions, que l'actualité rendrait beaucoup plus longue.

Cette exigence de confiance est fortement médiatisée. Il suffit d'un incident ou d'un accident pour que les médias et l'opinion publique « s'indignent » d'une société dans laquelle « on ne peut plus avoir confiance en rien ». La question est alors posée : pourquoi cette confiance a-t-elle été trahie ? Certes, des procédures ont pu ne pas être respectées, des systèmes d'aide automatisés ont pu ne pas fonctionner, une organisation du travail a pu être inappropriée, mais de façon croissante il apparaît inadmissible que des professionnels, du privé comme du public, n'aient pas été compétents et responsables.

Cette question de confiance est également essentielle pour le fonctionnement d'une organisation ou d'une entreprise. Ces dernières ne peuvent être efficaces à long terme si les relations de confiance en viennent à dépasser un certain seuil de dégradation. Multiplier à outrance les procédures ou les reportings revient, selon moi, à exprimer une relation de défiance à l'égard des salariés. Multiplier les règles, c'est leur envoyer le message selon lequel on ne fait pas confiance à leur professionnalisme. Ils pourront alors avoir tendance à jouer entre les règles, à se jouer de leurs contradictions. Des erreurs de management fondées sur la défiance peuvent avoir des conséquences désastreuses.

Ces constats m'ont conduit, depuis le milieu des années 1990 et au tout début des années 2000, à considérer que, face à cette demande de confiance, une des questions essentielles auxquelles il fallait répondre était : « Qu'est-ce qu'un professionnel compétent à qui faire confiance ? », et non pas celle de savoir ce qu'est « une compétence<sup>1</sup> ». En cherchant à répondre à cette question, je suis arrivé à cette conclusion, qui constitue l'axe principal de mon approche de « la » compétence : un professionnel compétent, à qui l'on peut faire confiance, se

1. Guy Le Boterf, « Être et devenir compétent », *Education promotion*, UNREP, n° 337, 1997 ; « Vers une nouvelle approche du professionnalisme : assurer une relation de confiance par la construction des compétences », *Qualité et compétence en médecine*, Paris, Conseil national de l'ordre des médecins, juin 2000 ; « Pas de confiance sans compétence », *Le Monde Initiatives*, décembre 2001 ; *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000 (5<sup>e</sup> édition en 2010).



reconnaît non pas au fait qu'il possède une liste de compétences mais au fait qu'il sait agir de façon pertinente, responsable et compétente, dans les diverses situations qu'il doit traiter ou gérer. Comme je le dis souvent, on peut avoir beaucoup de compétences et n'être pas compétent.

C'est la raison pour laquelle j'aide les organisations qui font appel à moi à sortir d'un raisonnement en termes de listes de compétences qui ne peut répondre à la question de confiance qui leur est posée. Si elles veulent disposer de professionnels compétents et responsables, il leur faut raisonner en termes de processus.

*C'est-à-dire ?*

Cela signifie qu'il leur faut comprendre le processus qu'un professionnel met en œuvre pour agir de façon pertinente, compétente et responsable, dans une situation qu'il doit gérer. C'est ce processus qu'il s'agit de connaître, de faciliter, de rendre possible, de conforter, de faire évoluer, et aussi d'évaluer<sup>2</sup>. Sans cette compréhension, sans concevoir des référentiels, des outils de gestion et de développement qui correspondent à ce raisonnement, il est à craindre que la demande de confiance que j'ai évoquée ne soit pas satisfaite.

Ce dont tous ces constats m'ont convaincu, c'est qu'il fallait une véritable rupture dans la façon de penser les approches compétence, qu'il était urgent de concevoir une approche compétence qui réponde aux exigences du professionnalisme<sup>3</sup>. Il ne s'agit en rien d'une simple question de vocabulaire, comme on le croit trop souvent. Et les discussions interminables sur le vocabulaire de la compétence finissent pas être insupportables. Beaucoup plus profondément, il s'agit de raisonnements. Comme je le dis parfois en prenant une analogie linguistique : dans ce domaine, ce qui est important, ce n'est pas le vocabulaire, c'est la grammaire...

*Vous avez mis en avant l'exigence croissante de disposer de professionnels non seulement compétents mais responsables...*

Vous avez raison de relever cette précision. C'est pour moi essentiel. Il existe malheureusement des professionnels compétents mais qui ne sont pas responsables, à qui l'on ne peut pas et l'on ne doit pas faire confiance. Ils peuvent être d'une grande habileté pour cacher leur jeu. Ils sont souvent redoutables. L'actualité nous en donne de nombreux exemples : l'offre de produits bancaires

2. Guy le Boterf, « La problématique actuelle de l'évaluation des compétences », *Education permanente*, supplément EDF-GDF, décembre 2000 ; « Evaluer la compétence d'un professionnel : trois dimensions à explorer », *Personnel (ANDCP)*, n° 45, 2004.
3. Guy le Boterf, « Pour une approche intelligente de la compétence : l'urgence de raisonner juste », *Actualité de la formation permanente*, n° 220, 2010 ; *Repenser la compétence : pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*, Paris, Editions d'Organisation, 2008 (2<sup>e</sup> édition en 2010).

pourris ou les mensonges sur les effets d'un médicament en sont des cas emblématiques. Les professionnels compétents et sans scrupules ne manquent pas. La vieille notion de « conscience professionnelle » a trop souvent été oubliée.

Je pense qu'il est important d'intégrer de façon opératoire la notion d'éthique dans celle du professionnalisme. Ce n'est pas aussi simple que cela peut paraître. Il ne suffit pas d'afficher des valeurs dans un référentiel de métier ou de lister des qualités d'honnêteté ou de responsabilité dans une rubrique de savoir-être. C'est beau et réconfortant à lire, mais l'incantation morale ne suffit pas à rendre l'action responsable.

L'éthique n'a pas à être au service de la performance, elle doit orienter la façon de concevoir la performance et la façon d'agir en situation. On attend d'un professionnel qu'il prenne en compte, dans sa façon d'agir, certaines dimensions ou certaines caractéristiques des personnes, des groupes ou des populations, qui utiliseront les produits qui leur sont destinés ou qui se verront impactés par les services qu'il est censé leur procurer. Un article récent sur l'éthique professionnelle dans la revue *Etudes* rejoint mon point de vue. Il y est dit notamment que « le public attend aussi des professionnels une image socialement et objectivement éthique de leur activité. Il attend d'un médecin qu'il *tienne compte*<sup>4</sup> des nouveaux rapports qui existent dans le couple et entre les générations : le fait de naître, le fait de mourir, le fait de survivre, ont des répercussions familiales et sociales qui font partie de la guérison. De même, le public attend d'un professeur qu'il *tienne compte*<sup>5</sup> de la portée humaine et sociale de la réussite ou de l'échec d'un adolescent : l'école ne peut se contenter de vérifier la conformité d'une prestation à un type de performance, elle sait qu'elle crée ou détruit les chances, pour des individus singuliers, de s'accomplir selon le modèle souhaité<sup>6</sup> ». C'est pour les mêmes raisons que, dans les méthodes que je propose dans mes activités de conseil ou d'accompagnement, je fais une large place à la façon d'agir, et donc à ce dont il faut tenir compte quand on agit professionnellement<sup>7</sup>. Il faut certes tenir compte de critères techniques, organisationnels, relationnels, environnementaux, etc., mais aussi de critères éthiques. Toute mon approche du professionnel compétent met l'accent sur le fait que la compétence ne réside pas dans l'agir mais dans la façon d'agir et dans la façon de prendre en compte les conséquences de ses actes.

*Même si, du point de vue de la compétence du professionnel, vous considérez que la façon d'agir est plus significative que l'agir, il s'agit toujours de l'action. Celle-ci semble prendre une place primordiale dans vos travaux.*

4. Souligné par Guy Le Boterf.

5. *Idem.*

6. Monique Castillo, « Du professionnalisme à l'éthique professionnelle », *Etudes*, juillet-août 2011.

7. Guy le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, op. cit.



Tout à fait. Le professionnel compétent est celui qui agit de façon compétente. C'est ici notamment qu'apparaissent les limites des approches définissant la compétence comme une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

*Mais le savoir-faire n'est-il pas l'action ?*

Il ne faut pas confondre la pratique professionnelle, que je définis comme le déroulé des décisions, des actions et des interactions que met en œuvre un professionnel pour atteindre un objectif, avec les diverses ressources qu'il combine et mobilise pour orienter et réaliser cette pratique. Parmi ces ressources, j'ai distingué ce que j'ai appelé les ressources « internes », c'est-à-dire celles qui sont incorporées à la personne du professionnel (des savoirs, des savoir-faire, des attitudes ou des comportements que l'on pourrait sans doute rattacher à l'ancienne catégorie des savoir-être), et ce que j'ai nommé ressources « externes », c'est-à-dire celles que le professionnel ne possède pas personnellement mais qu'il doit aller chercher au-delà de lui-même (banques de données, personnes ressources...). Au milieu des années 1990, j'avais introduit cette notion de combinatoire de ressources internes et externes<sup>8</sup> qui, depuis, a été largement reprise par de nombreux universitaires, chercheurs, professionnels des ressources humaines et consultants, particulièrement en France, en Suisse (avec Perrenoud) et au Canada (avec Tardif, Scallon). Elle avait même été reprise presque textuellement par le CNPF au Colloque de Deauville, en 1998.

Une pratique professionnelle correspond à l'activité réelle que déroule le professionnel et dans laquelle peuvent s'intégrer divers savoir-faire. Chaque professionnel a ses propres pratiques et ses propres combinaisons de ressources face à une situation à gérer.

Si, dans la méthodologie que je propose, j'accorde une attention particulière à la pratique professionnelle, qui correspond à la façon d'agir, c'est aussi parce qu'elle permet d'introduire la notion de « décision », totalement absente des raisonnements en termes de listes de compétences. Je fais confiance à un professionnel, je le reconnais comme compétent s'il sait prendre des décisions pertinentes dans les situations qu'il doit traiter.

Savoir agir ne saurait se réduire à savoir faire : c'est aussi prendre des initiatives et des décisions ; c'est savoir non seulement exécuter des procédures mais aussi, quand il le faut, aller au-delà des procédures. Dans toute mon approche, je ne remplace pas le savoir-faire par le savoir-agir, mais je considère le savoir-faire comme une ressource pour le savoir-agir.

8. Guy le Boterf, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisation, 1994 ; *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation, 1997.

La confiance est liée à la pertinence des décisions. J'ai eu l'occasion de travailler plusieurs fois avec des professionnels confrontés à des situations à risques (opérateurs de centrales nucléaires, chirurgiens, urgentistes, pilotes d'avion...). A chaque fois, il en ressortait ce constat : le professionnel compétent est celui qui sait à temps prendre et enchaîner des décisions pertinentes et corriger celles qui ne le sont pas, en particulier dans les situations évolutives. C'est un de mes axes de travail actuellement : intégrer dans ma méthodologie ce qui relève de la décision des professionnels.

On ne peut travailler sur le professionnalisme sans traiter de façon opératoire le concept de pratique professionnelle.

*Tout cela est très rationnel. Mais quelle place à l'émotion ?*

Elle a pour moi toute sa place. Le professionnel compétent sait gérer ses émotions. Il sait non seulement les contrôler, voire les inhiber en cas de besoin, mais aussi, et on l'oublie trop souvent, les utiliser. Les travaux des neurophysiologistes comme Alain Berthoz<sup>9</sup> ou Antonio R. Damasio<sup>10</sup> ont bien mis en évidence que l'émotion peut être nécessaire pour guider l'action rationnelle. Il est significatif qu'une place importante soit faite à la capacité de gérer ses émotions dans la formation d'un métier hautement à risques comme celui des pilotes de l'Armée de l'air. De même, dans la très innovante Université de Sherbrooke dans laquelle j'ai le plaisir de travailler, la faculté de médecine a mis au point, pour les externes, un processus de travail sur leur gestion émotionnelle dans les situations cliniques réelles qu'ils rencontrent.

Là encore, on voit la fragilité de l'approche en termes de listes de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Je reprendrai alors votre question : quelle place accorde-t-elle à l'émotion ?

Tout cela milite pour travailler sur un modèle explicatif du processus que met en œuvre un professionnel quand il agit avec compétence. C'est ce à quoi je travaille depuis plusieurs années. Nous avons besoin d'un modèle qui intègre, mais qui dépasse aussi, les approches par les compétences.

*Raisonné en termes de compétences ne serait donc pas suffisant pour traiter du professionnalisme.*

J'en suis de plus en plus persuadé. Avec les approches par « les » compétences, malgré leur utilité, il existe un risque : celui que j'appelle le « tout compétences ». Un professionnel possède certes des compétences qu'il est important

9. Alain Berthoz, *La décision*, Paris, Odile Jacob, 2003.

10. Antonio R. Damasio, *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 1995 ; *Spinoza avait raison*, Paris, Odile Jacob, 2003.



d'identifier, de maintenir et de développer, mais il ne possède pas que des compétences. Il ne se réduit pas à une somme de compétences. Pour agir avec compétence en situation, il combine et mobilise, pour et dans une pratique professionnelle, des connaissances, des habiletés, des modes de raisonnement, des représentations, des schèmes opératoires, une sensibilité, des ressources physiques et physiologiques. Il fait fonctionner des capacités cognitives d'attention, sa mémoire de travail, son imagination, son intuition<sup>11</sup>. Il émet des jugements. Il prend des décisions et des initiatives.

Les approches par les compétences ont permis de sortir des raisonnements académiques en termes de connaissances, elles ont mis aussi l'accent sur l'importance des compétences transférables dans la possibilité d'effectuer des parcours professionnels, mais on rencontre leurs limites quand on veut aborder la question du professionnalisme<sup>12</sup>.

*Tout cela n'est-il pas complexe et difficile à prendre en compte si l'on veut développer le professionnalisme ?*

Ce qui se passe dans une personne lorsqu'elle agit avec pertinence et compétence dans une situation est en effet fort complexe. Les avancées des neurosciences montrent en particulier combien les mécanismes neurophysiologiques sollicités sont sophistiqués. Il ne faut surtout pas en déduire des dispositifs compliqués de gestion du professionnalisme qui aboutirait à des usines à gaz impossibles à mettre en œuvre. Imaginez, par exemple, à quoi on aboutirait si on voulait expliciter toutes les ressources cognitives, émotionnelles et physiologiques, qu'un professionnel devrait mobiliser pour réaliser telle ou telle activité ! Ce serait pure folie ! La complexité ne doit pas se traduire en complication. Il est possible, et c'est ce à quoi je m'attache, de construire des modèles simples, faciles à comprendre et à utiliser, qui représentent l'activité d'un professionnel compétent au travail. Mais il est vrai qu'il faut travailler beaucoup pour arriver à ces modèles gérables dans le cadre des contraintes de fonctionnement d'une organisation...

*Vos publications et vos interventions portent de plus en plus sur la compétence collective. Quelle relation faites-vous entre cette compétence collective et l'approche du professionnel que vous développez ?*

11. Jean-Phippe Lachaux, *Le cerveau attentif*, Paris, Odile Jacob, 2011.

12. Guy le Boterf, *Repenser la compétence*, op. cit.

13. Guy le Boterf, « Savoir-agir et compétence collective », *Entreprises Formation*, n° 83, 1995 ; « La compétence professionnelle : une double dimension individuelle et collective », *Rhône et Rhin*, n° 23, 1999 ; « Développer la compétence collective dans les hôpitaux et les centres de soins », *Gestions hospitalières*, n° 493, 2010 ; *Construire les compétences individuelles et collectives*, 2010, op. cit. ; *Travailler en réseau : une compétence collective*, 2008, op. cit. ; « Construire la compétence collective dans l'entreprise », dans : Dominique Bouteiller et Lucie Morin (dir. publ.), *Développer les compétences au travail*, Montréal, HEC, 2009.

Un professionnel peut de moins en moins souvent être compétent tout seul, avec ses propres « ressources ». C'est particulièrement le cas lorsqu'il doit faire face à des situations complexes<sup>13</sup>. Il peut se trouver en état de non-savoir, et on ne saurait le lui reprocher. Dans de telles situations, de multiples variables interdépendantes sont à prendre en compte, des critères diversifiés (qualité, sécurité, productivité, environnement, relation avec les clients ou les patients...) sont à combiner, des stratégies d'acteurs distinctes, voire opposées, sont à concilier, des exigences de temporalité (court terme, moyen terme, long terme) sont à pondérer. Devant cette montée de la complexité, les ressources d'un seul professionnel, de même d'ailleurs que des procédures qu'il s'agirait simplement d'appliquer, se caractérisent chaque jour par leur insuffisance. Plus un problème est complexe, plus les acteurs qui s'attachent à le résoudre sont dépendants les uns des autres. Un professionnel compétent agit non seulement avec d'autres mais en fonction des autres : il prend en compte leurs contraintes, la spécificité de leurs démarches, leurs priorités, leurs temporalités ; il leur communique les informations dont ils ont besoin, il cherche à leur rendre lisibles son action et ses façons d'agir ; il les aide à atteindre leurs propres objectifs.

C'est aussi le cas face aux situations dans lesquelles il faut innover, faire face à l'inédit. Il faut toute une organisation, une coopération de talents pour produire de l'inédit et du « jamais vu ».

Le professionnel compétent est celui qui sait coopérer avec d'autres professionnels, mais aussi de plus en plus avec ses clients, ses patients, ses usagers.

J'aimerais aussi rappeler qu'un professionnel oriente ses pratiques en tenant compte des enseignements qu'il tire, non seulement de sa propre expérience, mais aussi de celles de sa communauté de métiers. Je rejoins ici les travaux d'Yves Clot sur la référence à ce qu'il nomme le genre professionnel, ou plus précisément à la culture professionnelle de son collectif de travail<sup>14</sup>. J'ajouterais que, de plus en plus souvent, on demande à un professionnel, non seulement d'aller chercher du savoir complémentaire au sien, mais aussi de contribuer à la construction de savoirs opérationnels<sup>15</sup>.

*Pouvez-vous donner quelques exemples d'application de votre définition du professionnel dans vos interventions sur les outils de gestion des ressources humaines ou sur les questions de management ?*

Tout en respectant un certain devoir de réserve, je peux vous indiquer certains exemples significatifs. C'est d'abord, bien évidemment, l'élaboration des référentiels métiers. J'aide à ce que leur structure et leur contenu répondent à la

14. Yves Clot, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008.

15. Guy Le Boterf, « Analyser, capitaliser et transférer des pratiques : une exigence pour agir en professionnel », *Innover et réussir*, n° 4, mai 2002.



question de savoir « à quoi reconnaître qu'un professionnel qui exerce ce métier est compétent » (et non pas seulement qu'il possède des compétences. Je m'attache à ce que l'entrée dans le métier se fasse non pas par les compétences mais par les familles de situations professionnelles où il faut agir avec pertinence, compétence et responsabilité. J'ai eu la possibilité d'appliquer cette approche dans des métiers aussi variés que ceux de la santé (chirurgiens de douze spécialités, médecins généralistes, sages-femmes, infirmiers, aides-soignants, kinésithérapeutes, ostéopathes...), de la production de médicaments, de la sidérurgie, des centrales nucléaires, des collectivités territoriales, du bâtiment et des travaux publics, du management, de l'enseignement scolaire, de la restauration...

Un autre domaine d'application significatif est celui bien évidemment de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) où j'ai pu développer une méthode mettant en évidence l'impact de divers facteurs d'évolution sur le processus « agir et interagir avec compétence en situation ».

Je citerai aussi la conception de schémas directeurs de gestion du professionnalisme et de son évolution. J'ai eu l'opportunité de le faire dans des structures aussi diverses qu'une grande organisation publique ou qu'une entreprise de fabrication de papiers en France, des établissements de santé en France et au Canada, une entreprise minière ou une entreprise de télécommunication en Amérique latine.

Dans le domaine du management de proximité, j'aide les managers à mettre au point des outils qui leur permettent de veiller à ce que leurs collaborateurs puissent, de fait, agir et interagir comme des professionnels compétents. Cela a pu s'appliquer aussi bien dans une entreprise métallurgique que dans une entreprise pharmaceutique, dans un ministère ou dans un hôpital.

*Vous avez montré l'importance que vous accordez à la notion du professionnel compétent. Pourriez-vous préciser ce que vous entendez par « professionnalisation » ? Quand et comment avez-vous vu apparaître cette notion dans les organisations avec lesquelles vous êtes amené à travailler ?*

Je ne peux que me référer à mon expérience. Ce que je peux dire à ce sujet n'est pas nécessairement le reflet d'études systématiques qui seraient effectuées sur l'émergence et le développement de cette demande de professionnalisation.

Concernant les entreprises en France, j'ai pu constater que, depuis le début des années 2000, une de leur préoccupations croissantes était de « professionnaliser ». Il s'agissait de plus en plus pour elles de « disposer de professionnels compétents, sachant s'adapter », d'« élever le niveau de professionnalisme du personnel », de « professionnaliser le réseau des partenaires » et, plus récemment, de mettre en place des « parcours de professionnalisation ». Le terme « professionnalisation » n'est apparu, du moins dans mon expérience, que plus récem-

ment. A mon avis, cela traduit bien la préoccupation majeure et croissante des entreprises de disposer de professionnels compétents, et cela montre que les moyens de les professionnaliser peuvent être variés et complémentaires : recrutement, formation, parcours de mobilité, compagnonnage, organisation du travail, redéfinition des métiers... Bien entendu, il a toujours été question de développer les compétences, mais l'accent est mis surtout sur le besoin de disposer de collaborateurs qui sachent agir en professionnels dans leur métier et non pas qui sachent seulement exercer leur métier.

C'est un peu la même préoccupation que je rencontre depuis 2005 avec des établissements de formation professionnelle. Je me suis souvent demandé pourquoi ces établissements, dont la finalité officielle et affichée était depuis longtemps la formation « professionnelle », pouvaient être intéressés par des interventions de conseil ou d'accompagnement sur le thème de la « professionnalisation ». Pourquoi vouloir développer une formation professionnalisante alors qu'il s'agit déjà de formation professionnelle ? Au fur et à mesure de mes interventions, il m'est apparu que ce que recherchaient les responsables de ces établissements était de savoir comment concevoir une formation qui préparerait non seulement à des métiers, mais aussi à se comporter en professionnel dans les situations de travail de ces métiers. C'est du moins mon interprétation. Bien entendu, cela suppose de savoir répondre à la question : que signifie concrètement « se comporter ou agir en professionnel dans un métier » ?

Il est un autre domaine dans lequel j'interviens de façon croissante : celui des établissements d'enseignement supérieur et des universités. Depuis le début des années 2000, je suis intervenu dans une dizaine de ces institutions. Mon expérience principale se déroule surtout à l'université de Sherbrooke au Canada depuis plusieurs années, dans diverses universités et écoles d'enseignement supérieur dans divers pays (Chili, Lituanie, Suisse, Belgique), dans des écoles d'ingénieurs, de formation des professionnels de la santé et de la gestion en France.

J'ai été conduit à distinguer plusieurs types de situations. Un premier type de situation, dans divers pays, est celui des facultés ou des écoles préparant directement à des professions (médecins, ingénieurs, psychologues, fiscalistes, conseillers d'orientation professionnelle, enseignants, professionnels de la santé, gestionnaires...). L'exigence de professionnalisation y est de plus en plus exprimée et acceptée. La volonté de faire en sorte que les programmes de formation prennent la forme de parcours professionnalisant fait régulièrement son chemin. La préparation à l'intervention en situation professionnelle se développe de façon très sensible, et l'accent est mis pour cela sur l'importance des formations en situations simulées et en situations réelles accompagnées de stages en alternance. L'approche par problèmes et par projets (APP) y tient une place souvent centrale. Toutefois, on insiste, et à mon avis avec raison, sur la nécessité de ne pas dériver vers une approche se limitant à répondre aux besoins à court terme des



entreprises, la recherche d'une adéquation stricte entre l'emploi et la formation. On veille à développer des compétences transversales, la capacité d'employabilité, une solide formation théorique permettant d'évoluer professionnellement, la capacité d'apprendre à apprendre, de développer une solide formation culturelle.

Un deuxième type de situations est celui des facultés offrant des formations généralistes et disciplinaires (droit, littérature, linguistique, philosophie, histoire...). Le terme de professionnalisation est rejeté et soulève les plus grandes craintes. Cela s'explique par le fait que ces formations ne préparent pas à des professions particulières – on voit d'ailleurs mal comment on pourrait les finaliser sur des situations professionnelles spécifiques. La tendance, notamment en France, est plutôt de donner la possibilité aux étudiants d'acquérir des compétences transversales pouvant être mobilisées dans des métiers divers, et de prolonger ces études généralistes par des masters spécialisés professionnalisants.

Un troisième type de situations est celui de la formation des doctorants. La tendance est d'aider les étudiants à choisir des thèses en fonction de projets professionnels, puis de mettre en évidence les compétences développées par ce travail de recherche. En France, l'Association Bernard Gregory, devenue depuis peu « Intelli'agence », aide en ce sens les docteurs et les jeunes chercheurs à préparer leur avenir professionnel et à s'intégrer professionnellement.

Dans ces trois types de situations, j'observe une demande croissante des étudiants à pouvoir bénéficier d'une formation leur permettant de mieux s'insérer sur le marché du travail, de mieux s'y préparer, d'obtenir des diplômes dont la valeur d'employabilité serait reconnue par les employeurs publics ou privés. La préparation à une insertion professionnelle réussie est une demande forte. En France, le succès et le dynamisme de « La Manu » ; agence indépendante fondée par Julie Coudry et Laurent Bérail visant à améliorer la connaissance réciproque du monde des étudiants et de celui de l'entreprise, en est un bon indicateur<sup>16</sup>.

Mais tout ce que viens d'énoncer comme constats est limité, comme je le vous le disais, à mon expérience particulière...

*Face aux divers contextes que vous venez d'évoquer, quelle est alors votre conception de la professionnalisation ?*

Elle découle directement de la définition que j'ai donnée du professionnel compétent<sup>17</sup>. Sans développer ici toute la méthodologie que j'ai mise au point, je peux vous en indiquer les lignes directrices. Pour faire clair, je distinguerai, là encore, trois types de situations.

16. [www.la-manu.fr](http://www.la-manu.fr).

17. Guy Le Boterf, *Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, Paris, Editions d'Organisation, 2010 (6<sup>e</sup> édition) ; « Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment développer son professionnalisme », *Pédagogie collégiale*, vol. 24, n° 2, Montréal, janvier 2011.

D'abord, les organisations (entreprises, hôpitaux, collectivités territoriales, administrations publiques...) avec lesquelles je travaille. Ce qui me semble important est de les aider à réunir les conditions qui permettent à leur personnel d'agir et d'interagir en professionnels compétents dans les situations de travail qu'ils rencontrent. Cela signifie qu'ils mettent en œuvre avec compétence des pratiques professionnelles pertinentes en situation et au bon moment. Cela passe non seulement par la formation mais aussi par l'organisation du travail, le management, les dispositifs d'information, les conditions de travail, la concertation sur la qualité du travail. Le modèle que j'ai créé sur le pouvoir-agir, le vouloir-agir et le savoir-agir, est largement connu maintenant<sup>18</sup>. Cette approche suppose une nouvelle conception des référentiels métiers, comme je l'ai rappelé au début de cet entretien. Si « professionnaliser » est la demande de ces organisations, y répondre ne peut se limiter à mettre en œuvre une formation professionnalisante. Ce que recherchent ces organisations et leurs clients, patients ou usagers, c'est de pouvoir compter sur les professionnels qui non seulement savent agir avec compétence, mais de fait agissent avec compétence. J'ai eu ainsi récemment l'opportunité, au Canada, dans un grand centre de santé, d'aider à concevoir un schéma directeur centré sur les conditions à réunir pour que les agents puissent agir et interagir avec pertinence, responsabilité et compétence, dans les diverses situations de soins.

Deuxième type de situations : la formation continue dans les entreprises. J'y ai mis au point, dans les années 1990, ce que j'ai appelé le « modèle de la navigation professionnelle<sup>19</sup> ». Cela consiste à concevoir des projets de parcours individualisés de professionnalisation comme des projets de parcours de navigation. Ce sont les mêmes raisonnements. J'ai fait à cette époque l'hypothèse que les dispositifs de formation continue à concevoir devront de plus en plus favoriser les parcours individualisés de professionnalisation et non plus seulement des dispositifs de formation collective, que la diversité des parcours de navigation professionnelle prendrait une place aussi, voire plus, importante que la standardisation des cursus collectifs. C'est sur ces convictions que j'ai élaboré une méthodologie permettant d'aboutir à des dispositifs articulant de façon cohérente :

- des cartographies donnant une visibilité sur les espaces de navigation professionnelle possibles ;
- des opportunités de professionnalisation (formation *in situ*, enseignement à distance, tutorat, situations de travail professionnalisantes, parcours de mobilité, situations extraprofessionnelles...) correspondant aux destinations visées ;
- des « outils de navigation » pour faire le point et décider progressivement de l'orientation des parcours ;
- des projets individualisés de parcours de professionnalisation.

18. Guy Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, *op. cit.*

19. Guy Le Boterf, « Réinventer la formation continue », *Le Monde Initiatives*, juin 1994 ; *Compétence et navigation professionnelle*, *op. cit.*, 1997 ; « Se professionnaliser pour agir avec compétence », *op. cit.*, 1999.



Cela m'a permis d'examiner comment passer d'une ingénierie de programmes de formation à ce que j'ai appelé une ingénierie de parcours personnalisés de professionnalisation<sup>20</sup>.

Les nombreuses interventions qui m'ont depuis été demandées pour mettre en œuvre ce modèle me font constater que ces hypothèses pouvaient être validées.

Troisième type de situation : les établissements dits de formation professionnelle. Bien sûr, ils sont déjà engagés dans la professionnalisation. Mes interventions consistent surtout à les aider à rendre encore plus professionnalisante leur formation, à faire en sorte qu'elle prépare davantage leurs apprentis à agir en professionnels dans de situations variées et de niveaux différents de complexité<sup>21</sup>. Cela passe par un travail de l'analyse des activités en situation, et donc par un renforcement de la pédagogie de la simulation et de la pédagogie des stages en entreprise.

*Dans ces contextes, comment pourriez-vous synthétiser votre approche concernant la professionnalisation dans l'enseignement supérieur et dans les universités ?*

Je distingue deux cas. Celui des facultés, écoles ou instituts d'enseignement supérieur (écoles de formation d'ingénieurs, écoles de management, instituts de formation de professionnels de la santé...), et celui des facultés, ou des départements universitaires de formation généraliste ou disciplinaire.

Pour le premier cas, j'ai déjà décrit cette approche dans un article assez développé<sup>22</sup> et je m'en tiendrais donc ici à l'essentiel. Mon approche est d'aider à faire en sorte que les cursus de formation prennent la forme de parcours professionnalisants. Sous ce terme, j'entends un ensemble progressif de situations d'apprentissages ou d'unités de formation centrées sur des objectifs d'acquisition de pratiques en situation ou de ressources. Cela signifie que ces parcours doivent préparer progressivement les étudiants à mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes en situation dans des types de contextes de plus en plus complexes, et à créer et à mobiliser des combinatoires de ressources appropriées dans ces situations. Mais il conviendra aussi de doter les étudiants d'un solide potentiel de ressources leur donnant une plus grande adaptabilité pour intervenir dans une diversité de situations.

20. Guy le Boterf, « L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? », dans : Philippe Carré et Pierre Caspar (dir. publ.), *Traité des sciences et des techniques de formation*, Paris, Dunod, 1999 ; « Quelle ingénierie de la professionnalisation pour des individus acteurs de leur professionnalisation ? », *Education permanente*, n° 164, 2005.

21. Guy le Boterf, « Quand la professionnalisation prend le pas sur la formation », *Inffo Flash*, octobre 1996 ; « Formation professionnelle : quelle contribution à la formation ? », *Entreprises Formation*, n° 114, 1999 ; « Professionnaliser : le parcours et les opportunités », *L'informatique professionnelle*, n° 188, novembre 2000.

22. Guy Le Boterf, « Développer des cursus professionnalisants ou par compétences à l'université : enjeux, craintes et modalités », *Actualité de la formation permanente*, n° 209, 2008.

Il ne saurait évidemment être question d'entraîner les étudiants à toutes les situations qu'ils rencontreront dans leur future vie professionnelle : elles sont innombrables, et la plupart ne peuvent être anticipées ni même imaginées. Face à ces difficultés, je considère qu'il est envisageable de préparer les étudiants à intervenir dans un nombre limité de situations types variées, significatives du cœur de métier visé et fortement inductrices d'apprentissages, et de développer une activité de distanciation critique, de réflexivité, sur ces situations de façon à relativiser les apprentissages par rapport à des types de contexte. Pour le dire autrement, je fais l'hypothèse qu'un entraînement sur une gamme bien choisie de situations types et par rapport auxquelles sera développée une activité de distanciation ou de « réflexivité » peut préparer à agir en situation tout en ne prenant pas pour cible toutes les situations possibles.

Devant la forte croissance de la complexité des situations professionnelles, de leur instabilité et de leur imprévisibilité, disposer d'un large spectre de ressources devient une nécessité. Les compétences dites « transversales » (capacités d'analyse et de synthèse, de traitement de l'information, de raisonnement, de formalisation ou de modélisation, de rédaction, de travail en équipe ou en situation d'interdisciplinarité, de fonctionnement en mode projet, de maîtrise linguistique...) trouvent ici toute leur place. Parmi ces ressources, une place particulière me semble devoir être donnée aux capacités d'apprendre. Actualiser ses connaissances, en acquérir de nouvelles ou les approfondir, intégrer de nouveaux savoir-faire, s'entraîner à des raisonnements divers, tirer les leçons de l'expérience... constituent des impératifs pour tout professionnel soucieux d'évoluer et d'être à la hauteur des changements de son environnement. Une bonne capacité d'apprentissage est une ressource essentielle pour défendre son employabilité.

Je m'attache à ce que les cursus prennent la forme de parcours progressifs. Ceux-ci devraient permettre de cheminer vers des objectifs terminaux, comprenant des phases finalisées sur des objectifs intermédiaires. Un parcours ne se réduit pas à une addition d'activités ou de situations d'apprentissage. Pour chaque palier de progression, un ensemble cohérent d'activités (cours magistraux, situations de simulation, stages, travaux pratiques, projets, ateliers interactifs, groupes de partage de pratiques, études, travaux de recherche...) peut être proposé. Chaque activité pédagogique sera centrée sur des objectifs contributifs à l'objectif intermédiaire. Dans cette approche, la place d'un apprentissage sur les pratiques professionnelles en situation est essentielle. Les stages en alternance et les situations simulées dites « authentiques » (de l'étude de cas aux simulateurs en passant par les jeux de rôles) prennent alors une place importante. Je me suis attaché depuis plusieurs années à mettre en œuvre cette pédagogie de la simulation<sup>23</sup>.

23. Guy Le Boterf, « Spécificité et valeur ajoutée de la pédagogie de la simulation », *Education permanente*, n° 139, supplément EDF-GDF, 1999.



*La démarche est-elle la même pour les formations universitaires disciplinaires, telles que l'histoire, la littérature ou la philosophie, qui ne préparent pas à des professions particulières ?*

Il faut adopter une démarche différente pour ces formations. Mon approche consiste à distinguer deux démarches distinctes : celle concernant la formation dans un premier cycle allant jusqu'à la licence, et celle ayant trait à la formation au niveau master.

Dans le premier cas, je considère qu'il ne faut surtout pas essayer de professionnaliser la discipline enseignée ou vouloir la mettre au service de compétences professionnelles ou même transversales (c'est-à-dire utilisables dans diverses professions). Cela n'aurait aucun sens. Le but de l'enseignement de la philosophie, pour ne prendre que cet exemple, ne peut être d'apprendre à rédiger ou de savoir argumenter. L'objectif des études en histoire n'est pas d'acquérir la compétence à traiter de l'information ou à faire de la recherche documentaire. L'entraînement à mettre en œuvre des pratiques en situations professionnelles n'est pas non plus approprié étant donné que les étudiants qui suivent ces formations se dirigent ensuite vers une très grande diversité de professions ou de métiers.

Ce que je préconise est de réaliser une excellente formation disciplinaire finalisée sur des objectifs strictement disciplinaires, mais sans rien sacrifier à ceux-ci, et d'identifier les principales « ressources » (connaissances, compétences, modes de raisonnement...) transversales qui peuvent être développées à l'occasion de la formation disciplinaire, et seulement à l'occasion de celle-ci. Cela entraîne naturellement la nécessité d'explorer les diverses modalités par lesquelles ces acquisitions pourront se réaliser.

Dans le cas du deuxième cycle, des masters professionnalisants pourront alors être organisés et proposés aux étudiants.

*Et s'il fallait conclure sur la professionnalisation à l'université ?*

Je dirais que vouloir donner aux étudiants toutes les chances d'une insertion professionnelle réussie ne doit, à mon avis, ni se limiter à mettre en place des services d'insertion professionnelle, bien que ceux-ci soient importants, ni substituer la professionnalisation aux missions traditionnelles de l'université de recherche, de transmission de savoirs scientifiques et disciplinaires de haut niveau et actualisés, de développement d'une solide culture générale et de la compréhension des grands enjeux de société, de capacité de réflexion critique, de capacités d'apprendre à apprendre. La dimension professionnalisante doit être un plus, une valeur ajoutée, nécessaire par rapport à ces missions essentielles. ◆

