

Éthique publique

Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale

vol. 19, n° 1 | 2017 :

Former à la compétence éthique : un défi ou une impasse ?

Peut-on enseigner la compétence éthique ?

Agir en professionnel compétent et avec éthique

Halte au « tout compétences » !

GUY LE BOTERF

Résumé

Les « approches » ou « démarches compétences » sont à l'ordre du jour et se multiplient dans les entreprises, les organisations, les administrations publiques, les universités. Mais permettent-elles de faire confiance aux professionnels concernés ?

Constatant que la plupart de ces démarches sont fondées sur des additions et des classifications de compétences, j'ai créé, dès 1994, la définition de la compétence en termes de « savoir agir avec pertinence en situation en créant et mobilisant une combinatoire de ressources variées internes et externes », expose les changements de raisonnement qui l'ont conduit à faire évoluer les paradigmes avec lesquels sont traitées les approches par compétences.

C'est par rapport à ce changement de paradigme que je précise comment j'aborde le concept de « compétence éthique » en le situant par rapport au paradigme que j'expose et en proposant quelques pistes pour la formation à l'éthique appliquée.

Entrées d'index

Mots-clés : compétence éthique, éthique professionnelle, approche par compétences, démarche compétences, professionnel compétent, agir professionnel compétent et responsable

Texte intégral

Un paradigme dominant en France (1970-1990) : le raisonnement par compétences

- 1 Jusqu'aux années 1975, en France et au Québec, on ne s'interrogeait pas sur la notion de compétence, même si, bien entendu, elle existait dans le langage courant. Elle ne constituait pas un « objet de travail ». Dans les organismes d'éducation populaire, d'éducation permanente, les établissements de formation professionnelle, les entreprises, on parlait plutôt *d'objectifs de formation*.
- 2 Il est intéressant de noter que lorsque, avec le cabinet Quatenaire éducation, nous avons créé dès 1971 *l'approche de la formation par les situations professionnelles* et que nous l'avons appliquée de 1971 à 1976 pour créer des écoles de formation d'ingénieurs et de techniciens supérieurs ou des plans de formation dans les entreprises, nous raisonnions en termes d'objectifs de formation et non de compétences. Le terme même était quasiment absent du premier ouvrage paru à cette époque sur *l'approche par les situations* (Le Boterf et Viallet, 1972).
- 3 Mais à partir de 1973 une évolution notable s'effectue en France à partir de trois situations importantes : la mise en œuvre des nouvelles dispositions législatives en 1971 sur le développement de la formation continue dans les entreprises, le choc pétrolier de 1973, l'exigence d'employabilité.
- 4 Beaucoup d'argent étant disponible pour la formation continue, la question s'est posée de savoir comment non plus faire de la formation une dépense sociale mais un investissement. Quel est le résultat attendu de cet investissement ? Que doit produire la formation ? La réponse fut *des compétences*.
- 5 Par ailleurs, le choc pétrolier marquait le terme des années de croissance assurée, des Trente Glorieuses, pour reprendre l'appellation de l'économiste Jean Fourastié. Confrontées à des conjonctures instables, fonctionnant dans des structures de plus en plus à géométrie variable, les entreprises devaient pouvoir compter sur des employés capables d'affronter l'incertitude et le changement permanent. Il devenait nécessaire de mettre en place ce qui s'est appelé et s'appelle encore une *gestion prévisionnelle des emplois et des compétences* (GPEC). Comment alors identifier et décrire les compétences requises actuelles et anticiper les prévisibles ?
- 6 Une troisième raison découle de la seconde : dans un tel contexte, les risques de perte d'emplois devenaient permanents. Pouvoir faire état d'un « portefeuille de compétences » ou d'une capacité d'apprentissage pour les faire évoluer ou en créer d'autres pouvait constituer un avantage non négligeable sur le marché du travail pour pouvoir argumenter son *employabilité*.
- 7 À partir de ce moment et dans ce contexte, la compétence est devenue un objet de travail.
- 8 Comment alors définir et décrire les compétences ? Une telle question donna lieu certes à des études sérieuses, mais aussi à des débats interminables et souvent peu compréhensibles par le management et les salariés des entreprises. Une compétence pouvait-elle être définie comme un « savoir mis en acte », une « somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être », un « comportement observable », une « capacité mise en œuvre », un « savoir d'action », un « savoir procédural »... ? La liste n'est en rien exhaustive.

Une proposition d'évolution du paradigme : la compétence comme *savoir agir en situation*

9 Je l'ai faite à la fin des années 1980 et publiée dans l'ouvrage *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange* (Le Boterf, 1994), complété par *Compétence et navigation professionnelle* (Le Boterf, 1997a) et par *Construire les compétences individuelles et collectives* dès sa première édition (Le Boterf, 2000b).

10 Pourquoi un *attracteur étrange* ? Parce que plus il paraissait important d'avancer sur une définition consensuelle de ce qu'on appelait une compétence plus elle nous échappait. Il paraissait difficile voire impossible de disposer d'une définition conceptuelle stabilisée.

11 J'ai alors voulu introduire les points de vue suivants :

- un curseur de la compétence allant du savoir-faire (lorsqu'il s'agit de savoir exécuter une opération) au savoir agir (lorsqu'il convient de savoir prendre des initiatives, d'arbitrer, de faire des choix, de gérer des situations complexes et événementielles) ;
- une première rupture avec la conception statique d'un savoir-faire ou d'un savoir agir pour introduire *un modèle dynamique de la compétence* à considérer non pas comme un *état* mais comme un *processus* ;
- une prise en compte de la notion de « pratique professionnelle » dans la ligne des recherches en ergonomie de l'époque et pouvant dépasser la simple exécution d'une prescription ;
- l'introduction d'un raisonnement en termes de combinatoire de ressources « internes » (connaissances, savoir-faire...) incorporées au professionnel, et « externes » à ce professionnel (banque de données, personnes ressources...) ;
- une approche par les situations professionnelles contextualisées, dans le prolongement de *l'approche par familles de situations* créée et mise en œuvre au début des années 1970 (Le Boterf et Viallet, 1972).

12 Tout cela me conduisait à créer dès 1994 une définition de la compétence comprenant les éléments suivants :

- un savoir agir en situation (dans une famille de situations) ;
- en créant et mobilisant une combinatoire de ressources internes (personnelles) et externes (de son environnement) (Le Boterf, 1994 ; 1997a ; 2000b).

13 C'était à cette époque très nouveau : toutes les approches existantes étaient alors fondées sur un raisonnement en termes d'attributs et de savoir-faire. La compétence n'était jamais définie en termes de « savoir agir en situation », de « ressources » et encore moins de « ressources internes et externes ».

14 Cette définition a été reprise par divers auteurs et organisations : l'Université de Louvain-la-Neuve où je la présentais à l'occasion d'une conférence à la fin des années 1990 (Le Boterf, 2000a), Philippe Perrenoud (2000) qui en retenait particulièrement la notion de « ressources », le ministère de l'Éducation au Québec (2001) où je l'avais introduite à sa demande au cours d'une collaboration étroite, diverses entreprises en France, en Europe et en Amérique latine avec qui je travaillais, l'Université de Sherbrooke que je commençais à conseiller en 2004 pour mettre en œuvre une *approche curriculaire par familles de situations où il faut agir avec compétence* et non par listes de compétences, Michel Tardif (2006) qui a repris textuellement tous les éléments de ma définition, et par bien d'autres chercheurs et intervenants. Gérard Scallon (2015) a bien retracé l'historique de ces impacts au Québec.

15 Mais parallèlement à cette évolution, se maintenait et se prolonge jusqu'à aujourd'hui et dans de nombreux cas un raisonnement par liste de compétences, comme si un professionnel compétent pouvait se définir comme un assemblage de compétences à l'image d'un jeu de lego où vont venir s'emboîter plusieurs pièces élémentaires ou comme une addition de pièces détachées. Qui plus est : tout pouvait se nommer compétences. Dans les « référentiels compétences », il n'était pas rare de

considérer comme « compétences » des connaissances, des qualités personnelles, l'autonomie, les émotions, le professionnalisme, les valeurs... Les classifications devenaient sans limites : compétences cognitives, compétences relationnelles, compétences citoyennes, compétences culturelles, compétences interculturelles, compétences numériques, compétences éthiques, compétences transversales, compétences d'initiative, compétences organisationnelles, compétences comportementales, compétences sociales, compétences génériques, compétences tacites...

Une seconde rupture, plus décisive cette fois, en ne raisonnant plus en termes de compétences mais en termes de *professionnel compétent*

- 16 Dès le début des années 2000, il m'est apparu, au cours de diverses activités de conseil et d'accompagnement, qu'un changement de paradigme devait être effectué : ne plus avoir comme objet de raisonnement les compétences mais le professionnel compétent. Plusieurs raisons y ont contribué :

Une demande sociale croissante de confiance

- 17 Nous vivons dans des sociétés où nous pouvons constater une exigence sociale croissante de confiance de la part des clients, des patients, des usagers, des citoyens.
- 18 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 « où on ne peut plus avoir confiance en rien ». 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 n'aient pas été compétents et responsables.
- 19 Par rapport à cette exigence de confiance, la réponse ne peut être qu'un équilibre à trouver entre une part de procédures, une part d'aides automatisées et une part de contribution de professionnels compétents à qui il est possible de faire confiance. La question à traiter n'est donc pas « qu'est-ce qu'une compétence ? », mais « qu'est-ce qu'un professionnel compétent à qui on peut faire confiance ? »

La portabilité des compétences

- 20 Une compétence n'existe pas en soi. Même s'il existe des référentiels ou des descriptifs de compétences, les compétences réelles se réfèrent toujours à des personnes. Il n'existe pas de compétences sans les individus qui les portent. Les compétences réelles sont des constructions singulières, propres à chacun. Soumis à un impératif professionnel (réaliser une activité, faire face à des aléas, résoudre un problème, traiter une situation évolutive...), chaque sujet mettra en œuvre ce que j'appelle sa propre « façon de s'y prendre » ou, pour reprendre un terme emprunté à l'ergonomie, son propre « schème opératoire » (Vergnaud, 1999). Prendre en compte cette portabilité, c'est raisonner en termes de professionnel compétent.

Avoir des compétences ne signifie pas être

compétent

- 21 Une personne peut avoir beaucoup de compétences et n'être pas compétente. Avoir des compétences est une condition nécessaire mais nullement suffisante pour être un professionnel compétent. Être compétent c'est non seulement disposer de compétences et les mobiliser, mais c'est aussi mettre en œuvre une « pratique professionnelle », c'est-à-dire « un déroulé de choix, de décisions et d'actions réellement mis en œuvre par une personne pour faire face aux exigences prescrites d'une situation » (Le Boterf, 2000b).

Le professionnel compétent comme acteur d'un processus

- 22 Ces constats m'ont conduit à considérer que, par rapport à cette demande de confiance il fallait non plus raisonner en termes de compétences mais s'interroger sur ce qui caractérise un professionnel compétent en qui on peut faire confiance : « quel est le processus qu'un professionnel met en œuvre lorsqu'il agit avec pertinence et compétence dans une situation » ? (Le Boterf, 1997b, 2000b, 2008)
- 23 Ma conviction a été la suivante : mieux nous aurons une bonne et aisément compréhensible représentation de ce *processus de l'agir professionnel compétent*, mieux nous pourrons préparer les professionnels ou futurs professionnels à mettre en œuvre un tel processus et mieux nous pourrons réunir dans une organisation les conditions requises pour maximiser la probabilité de cette mise en œuvre.

La dimension éthique du professionnalisme

- 24 Il existe malheureusement des professionnels compétents mais qui n'ont aucune éthique, à qui on ne peut pas et on ne doit pas faire confiance. Les professionnels compétents et sans scrupules ne manquent pas et l'ancienne notion de « conscience professionnelle » a trop souvent été oubliée.
- 25 La notion d'éthique doit être intégrée de façon opératoire dans celle du professionnalisme. Il ne suffit pas d'afficher des valeurs dans un référentiel de métier ou d'énumérer 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 (Le Boterf, 2011).
- 26 L'éthique n'a pas à être au service de la performance, mais 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 caractéristiques des personnes, des groupes ou des populations qui utiliseront les produits qui leur sont destinés ou qui seront influencés par les services qu'il est censé leur procurer :

Le public attend aussi des professionnels une image socialement et objectivement éthique de leur activité. Il attend d'un médecin qu'il tienne compte 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 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 (Castillo, 2011).

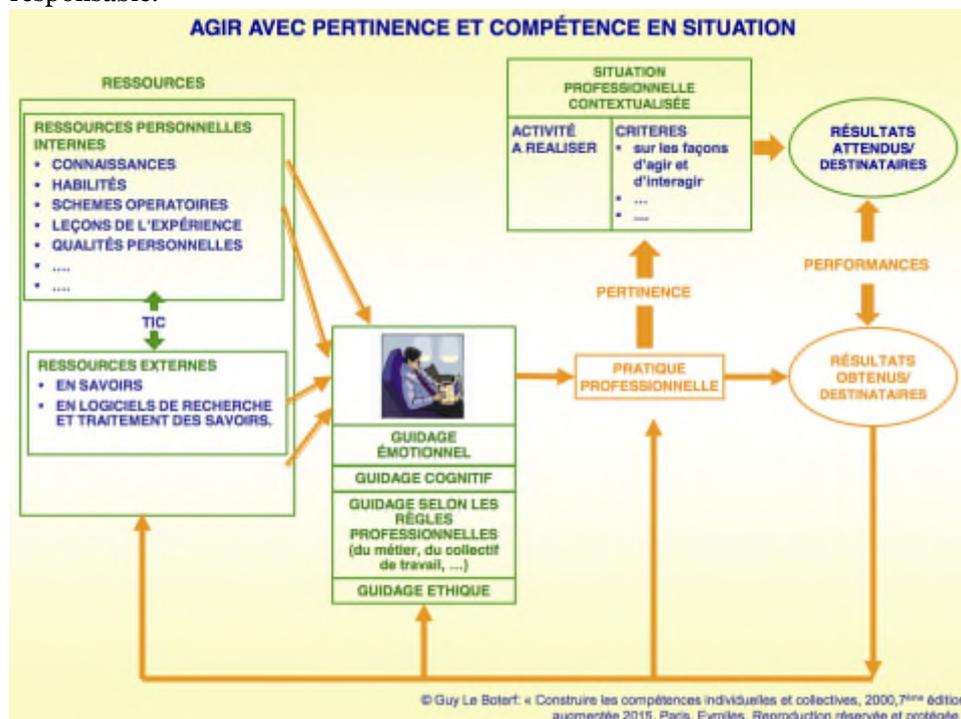
- 27 Il faut certes tenir compte de critères techniques, organisationnels, relationnels, environnementaux et de bien d'autres mais aussi de critères éthiques.

Pas de compétence individuelle sans compétence collective

28 S'il est facilement compréhensible qu'il ne peut y avoir de compétence collective sans compétences individuelles, il est souvent moins perçu qu'il ne peut y avoir de compétence individuelle sans compétence collective. Un professionnel peut de moins en moins être compétent tout seul uniquement avec ses propres ressources en connaissances, savoir-faire ou qualités personnelles. Pour pouvoir traiter des situations complexes il doit pouvoir faire appel à des ressources complémentaires de proximité ou à distance grâce aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Non seulement la multidisciplinarité mais aussi l'interdisciplinarité sont requises. Pour innover, il faut toute une coopération de talents pour produire de l'inédit ou réduire les cycles de développement d'un produit. L'organisation du travail devient exigeante en travail collaboratif, en management par projet, en fonctionnement par équipes transverses et en travail en réseau. Devant de telles évolutions un professionnel doit non seulement être en mesure de savoir agir mais également de *savoir interagir avec pertinence*. Cela suppose qu'il sache et puisse agir en mettant en œuvre une modalité de coopération adaptée (Le Boterf, 2000b, 2004, 2015).

Une modélisation du processus du savoir agir en situation

29 Sur la base des principes directeurs qui viennent d'être esquissés, j'ai élaboré la modélisation suivante du processus que met en œuvre un professionnel compétent et responsable.



30 Ce schéma met en évidence :

- la situation professionnelle contextualisée dans laquelle est engagé le professionnel avec les critères d'orientation sur la façon souhaitable d'agir pour obtenir des résultats souhaités ;
- les résultats auxquels un professionnel doit arriver (en particulier sur les destinataires de son intervention) et ceux qu'il obtient réellement ;

- l'ensemble des fonctions de guidage qu'il utilise pour choisir et mettre en œuvre une pratique pertinente, et créer et mobiliser une combinatoire appropriée de ressources ;
- les ressources internes (connaissances, habiletés ou savoir-faire...) et externes (banques de données, fiches de capitalisation des bonnes pratiques, personnes ressources, réseaux professionnels...) qui peuvent être de proximité ou, grâce aux TIC, à distance ;
- les boucles de rétroaction qui permettent de conforter, d'ajuster ou de modifier tout ou partie du processus.

31 Par rapport au schéma précédent, ce qui est essentiel pour un professionnel compétent, c'est de faire fonctionner les flèches, c'est-à-dire les relations à établir entre les divers éléments du processus. Ce que cherche à mettre en évidence cette modélisation c'est la nécessité d'une approche dynamique et non pas analytique du professionnalisme. Un processus ne se réduit pas à une addition d'éléments.

32 En ce qui concerne les fonctions de guidage, on pourrait les nommer « ressources de guidages », mais elles doivent être distinguées des autres ressources internes. Elles ne se situent pas sur le même plan. Elles interviennent sur les autres ressources, les sélectionnent, les orientent, les activent.

33 Parmi les diverses fonctions de guidage, ce modèle distingue :

Le guidage émotionnel

34 Les émotions sont souvent considérées comme des facteurs de risques ou des obstacles aux décisions rationnelles. Mais plusieurs études montrent qu'elles peuvent guider les décisions si nous savons écouter les signaux qu'elles émettent (Damasio, 1995). Elles ne remplacent pas les processus logiques de raisonnement, mais peuvent réduire le champ des possibilités et donc permettre la prise de décisions en temps opportun.

Le guidage cognitif

35 C'est celui que permettent les diverses opérations intellectuelles sollicitées pour avoir une bonne intelligence des situations à traiter. Parmi les principales, on peut noter :

- les fonctions essentielles d'attention et de mémoire ;
- la construction de représentations opératoires d'une situation à traiter ou d'un problème à résoudre. Elles élaborent des représentations « fonctionnelles » de la situation à gérer, des « images opératives » (Ochanine, 1978), c'est-à-dire sélectionnant et mettant en relation des informations nécessaires à l'intervention considérée. Comme tout « modèle », il s'agit de représentations simplifiées de la réalité. Une telle représentation peut accentuer ou déformer les données qui semblent importantes à l'acteur pour agir. Dans un diagnostic les spécialistes devenus experts auront tendance à hypertrophier les symptômes significatifs (Ochanine, 1972) ;
- la mobilisation d'opérations intellectuelles permettant de produire des inférences (déduction, induction, l'abduction...) ;
- des modes de raisonnement (raisonnement par analogie, par hypothèse...) ;
- la capacité d'intuition intellectuelle.

Le guidage selon les règles professionnelles

36 C'est le guidage effectué en fonction des règles de l'art du métier ou d'un collectif de travail. Élaborées au cours de l'histoire et des leçons de l'expérience, ces règles correspondent à ce qu'Yves Clot appelle le « genre professionnel ». Ce sont « les règles de vie et de métiers pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet ». Elles sont à distinguer du style propre à chaque professionnel. Le genre « représente le système symbolique auquel l'action individuelle doit se rattacher » (Clot, 1999).

Le guidage éthique

37 Il ne se réduit pas à « appliquer » des valeurs morales même si celles-ci doivent être prises en compte ou à élaborer des chartes éthiques dans les organisations. Ces dernières ne doivent pas faire illusion. La firme Enron dont le scandale financier a abouti au licenciement de 20 000 employés et à la ruine des retraités qui y avaient investi leur pension avait une très belle charte éthique. D'autres cas pourraient malheureusement être cités (Marzano, 2015).

38 Par rapport à une situation à dilemmes, se caractérisant par des conflits normatifs et axiologiques (Létourneau et Lacroix, 2005), des anticipations faisant apparaître la coexistence de résultats souhaités et d'effets collatéraux non souhaitables, une faculté de *jugement éthique autonome* devient nécessaire. Un tel jugement consiste à savoir discerner les enjeux éthiques, à les prioriser, à élaborer plusieurs scénarios de choix et à en anticiper les effets respectifs, à soupeser les bénéfices et les risques des décisions et interventions envisagées, à se décentrer pour prendre et comprendre divers points de vue, à effectuer des arbitrages.

39 Il existe dans le jugement éthique une capacité essentielle : celle de *savoir interpréter*. Les valeurs sont toujours sujettes à interprétation. Leur énoncé abstrait (égalité, autonomie, confidentialité, liberté, transparence...) n'est que de peu de secours dans la résolution des dilemmes éthiques des situations à traiter et dans les situations de perplexité morale. Pour pouvoir répondre à la question « que dois-je faire dans telle situation ? », il est nécessaire d'interpréter les valeurs et non seulement de les appliquer.

Le guidage par rétroaction

40 C'est celui du « praticien réflexif » (Argyris et Schön, 1974) et Schön (1995). Il s'agit pour le professionnel de tirer les leçons des résultats obtenus par la pratique qu'il a choisie et mise en œuvre. Quatre boucles de rétroaction et donc d'apprentissage doivent être actionnées : le retour sur les pratiques professionnelles, le retour sur les fonctions de guidage, le retour sur les combinatoires de ressources mobilisées, le retour sur le fonctionnement même de ces trois boucles (Le Boterf, 2000b).

Le « management jardinier » : une écologie du professionnalisme

41 Un jardinier, pour faire pousser les plantes, ne tire pas sur les plantes ! Il va créer un environnement cohérent (terreau, orientation par rapport à l'ensoleillement, irrigation, engrais, tuteur...) qui maximise la probabilité que la majorité des plantes croissent.

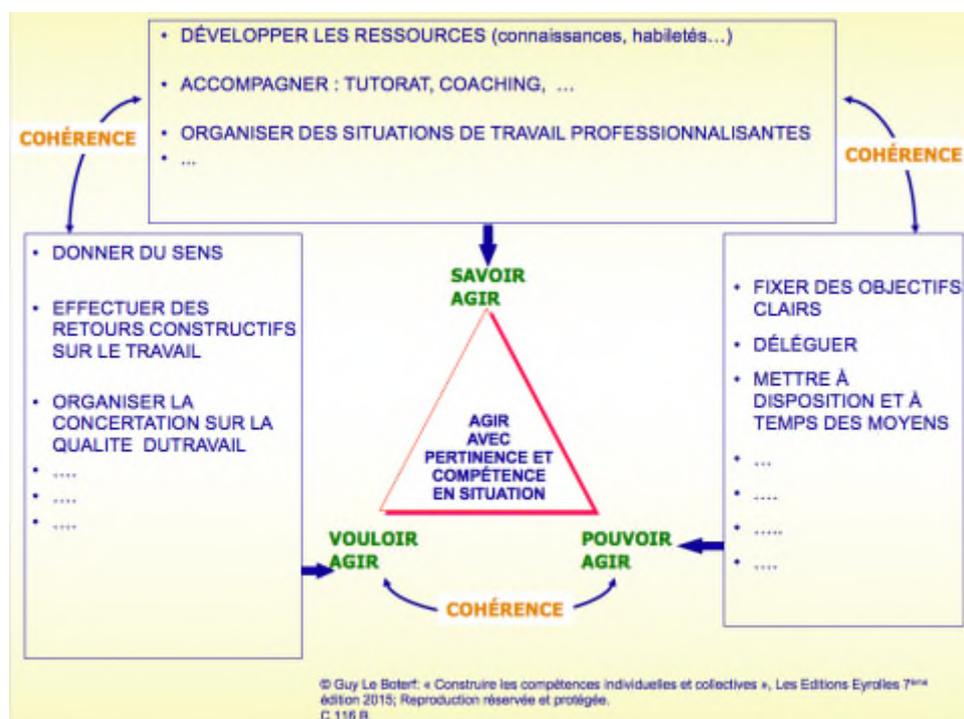
42 Il en va de même pour un superviseur ou un manager : il faut veiller à créer un

environnement favorable pour maximiser la probabilité que ses collaborateurs agissent en professionnels compétents. Le développement et la mise en œuvre du professionnalisme supposent la création d'un contexte favorable.

43 Il s'agit d'un raisonnement probabiliste et non pas déterministe. Plus cet environnement comportera un ensemble cohérent de conditions favorables, plus la probabilité de réussite sera élevée. Moins il sera cohérent, plus le risque d'un déficit en mise en œuvre et en développement du professionnalisme sera fort. La notion *d'environnement ou de contexte professionnalisant* trouve ici sa place

44 Le modèle que j'ai développé depuis les années 1990 (Le Boterf, 1997a) comporte trois grands types de conditions illustrées dans le schéma qui suit :

- les conditions liées au *savoir* (savoir agir et interagir) ;
- les conditions liées au *pouvoir* (disposer du pouvoir et des moyens pour pouvoir agir et interagir) ;
- les conditions liées au *vouloir* (avoir des raisons d'agir et d'interagir).



45 Philippe Carré s'inspirera directement de ce modèle en le transposant pour le concept d'apprenance (2005).

La compétence éthique : une dimension du professionnalisme

46 Compte tenu du paradigme adopté et centré sur le processus qu'un professionnel doit mettre en œuvre pour agir et interagir de façon pertinente et compétente en situation, quelle place accorder à ce qui est appelé la *compétence éthique* ? Ou encore, comment répondre à l'exigence énoncée de façon claire par le ministère de l'Éducation du Québec à propos des enseignants, mais dans une formulation pouvant s'appliquer à tout professionnel : « agir de façon éthique dans l'exercice de ses fonctions » (ministère de l'Éducation du Québec, 2001b).

47 En toute rigueur, il ne peut s'agir d'ajouter une telle compétence à une liste d'autres compétences. Halte au « tout compétences » convient-il de mettre en garde à nouveau !

48 Par rapport à cette interrogation, mon approche est la suivante : déterminer comment le processus de l'agir professionnel en situation est orienté ou influencé par

la prise en compte de l'exigence éthique :

- *Sur le plan des « ressources »* par des connaissances particulières (règles, codes de conduites, normes, procédures, chartes déontologiques...) et la maîtrise d'habiletés appropriées (savoir-faire relationnels...);
- *Sur le plan des fonctions ou des ressources de guidage* par la capacité de jugement éthique autonome, par la capacité de réflexivité permettant de choisir, d'arbitrer, de prioriser, de refuser des pratiques professionnelles et donc d'interpréter des critères d'orientation à propos des pratiques à mettre en œuvre. Luc Bégin insiste justement sur l'importance des capacités de décentration et d'identification des enjeux éthiques présents dans les situations (Bégin, 2011). Pour André Lacroix et Alain Létourneau (2005), comme toute démarche d'intervention sociale en situation, la démarche éthique est celle d'un praticien réflexif : elle ne peut être qu'itérative et non linéaire.

49 La sensibilité éthique ne saurait être oubliée. Proche de l'intuition et de l'empathie, elle est cette présence vigilante à autrui, à son humanité, cette capacité de « pressentir » la présence d'enjeux éthiques dans une situation (Honoré, 1992).

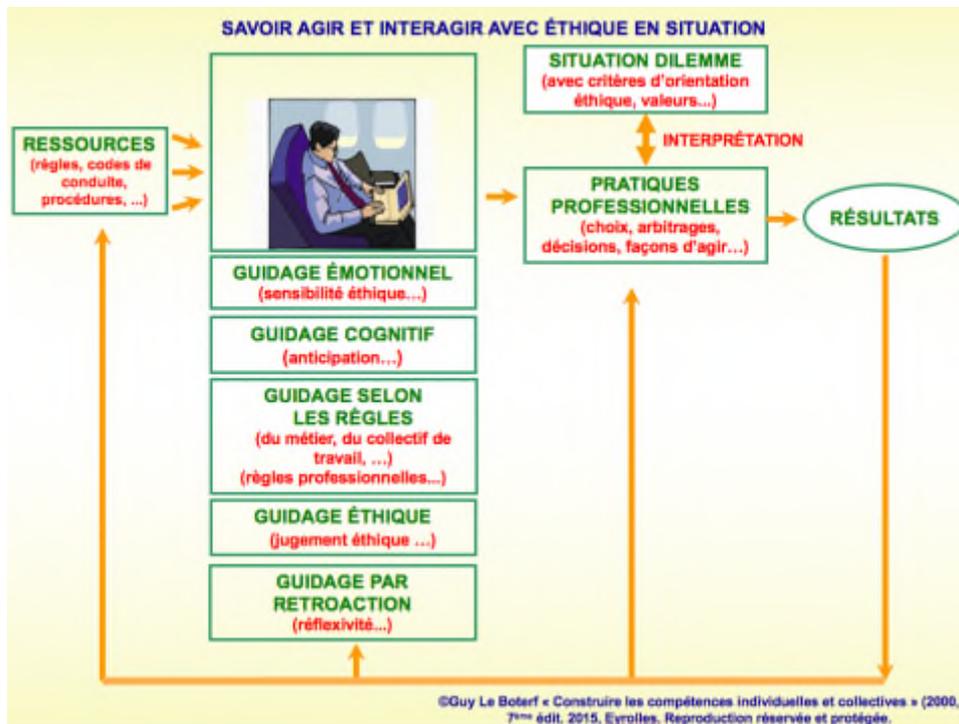
50 Dans sa recherche fondamentale mettant en évidence la trace de la fameuse règle d'or (« Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse » ou dans sa version positive « Ce que tu voudrais que les autres fassent pour toi, fais-le toi-même pour eux ») dans toutes les grandes civilisations et cultures, Olivier du Roy (2012) considère que l'empathie, qui met en œuvre non seulement des capacités cognitives mais également affectives, peut être « un point de départ pour la règle d'or » en étant orienté vers le déclenchement ou l'inhibition d'un agir. L'empathie, c'est la capacité du sujet à se mettre à la place de l'autre, en particulier de celui qui subit son action. Gottfried Wilhelm Leibniz avait, bien avant les recherches actuelles sur l'empathie, remarquablement décrit cette situation :

Ainsi on peut dire que la place d'autrui en morale comme en politique est une place propre à nous faire découvrir des considérations qui sans cela ne nous seraient point venues, et que tout ce que nous trouverions injuste si nous étions à la place d'autrui nous doit paraître suspect d'injustice. Et même tout ce que nous ne voudrions pas si nous étions à cette place doit aussi nous arrêter pour l'examiner plus mûrement. Ainsi le sens du principe est : ne fais pas ou ne refuse pas aisément ce que tu voudrais qu'on te fit ou qu'on ne te refusât pas. Penses-y plus mûrement, après t'être mis à la place d'autrui, qui te fournira des considérations propres à mieux connaître les conséquences de ce que tu fais [...] (cité dans Grua, 1999).

51 Incorporée dans le vécu de la personnalité, la règle d'or peut être considérée comme relevant de la sensibilité éthique.

- *Sur le plan des pratiques professionnelles* en les mettant en œuvre pour qu'elles respectent au mieux l'humanité d'un ou de plusieurs destinataires : « La relation professionnelle est une relation de service à l'autre », rappelle France Jutras (2007). Agir de façon éthique pour un professionnel c'est « réfléchir aux effets possibles de sa décision » et donc « être capable d'identifier les risques et conséquences potentiels pour lui-même et pour les autres des différentes options qui s'offrent à lui » (Bégin, 2011). De mon point de vue, la compétence éthique n'est donc pas un élément localisable à un moment particulier du processus : elle est présente dans toutes ses composantes.

52 Le schéma suivant met en évidence l'impact de la prise en compte de l'exigence éthique sur le processus de l'agir professionnel compétent.



Quelle formation pour développer la « compétence éthique » ?

53 En cohérence avec l'approche qui vient d'être décrite, il me semble qu'une formation pour développer la « compétence éthique »¹ devrait privilégier les modalités suivantes :

- *Préparer à mettre en œuvre le processus « agir avec pertinence et compétence » en situation de dilemme authentique et en situation réelle.* La pédagogie de la simulation trouve ici toute sa place. Les études de cas ou les jeux de rôles offrent la possibilité d'entraîner à agir de façon éthique en situation. Les activités de débriefing qui accompagnent nécessairement ces mises en situation simulées constituent pour les participants un moment de prise de conscience de leurs démarches, de leurs points faibles et de leurs points forts, des raisons qui ont guidé leurs choix, leurs décisions, leurs arbitrages, leurs interprétations. Un des intérêts des formations par situations authentiques est de faire vivre émotionnellement ces situations, d'en permettre ainsi une forte mémorisation et de travailler sur le guidage émotionnel (Le Boterf, 1999).

L'apprentissage en situation réelle vient nécessairement compléter les mises en situation simulées. Là encore, le débriefing constituera un moment clé de cette modalité pédagogique.

Il peut être intéressant que les formateurs en éthique se dotent de ce que Philippe Jonnaert appelle une « banque de situations » qu'ils alimenteront progressivement (Jonnaert, 2010).

- *Travailler sur l'interprétation des critères d'orientation éthique des pratiques professionnelles.* Les situations à dilemme ne sont pas des situations demandant l'application simple de normes ou de règles comme peuvent l'exiger des prescriptions morales. Mettant en jeu des conflits de valeurs ou de normes, ces situations exigent de l'arbitrage, du discernement, de la priorisation. Dans de nombreux cas, il n'existe pas une seule interprétation possible et juste.

Comme en musique, il peut y avoir plusieurs bonnes interprétations d'une même partition. Le professionnel compétent agissant avec éthique est un bon interprète et pas seulement un bon exécutant.

- *Développer la capacité de réflexivité sur le processus agir de façon éthique en situation.* Cette capacité de retour sur le processus ne s'acquiert pas spontanément. Son apprentissage suppose un accompagnement méthodologique par un acteur extérieur (formateur, professionnel confirmé...) capable de jouer en temps opportun en ensemble de rôles : un rôle d'*étayage* (« travailler à cerveau et à cœur ouverts », un rôle de *soutien* (pour conduire l'apprenant vers sa « zone proximale de développement »²), un rôle de *monitoring* (permettant à l'apprenant de construire une image de soi positive mais réaliste), un rôle de *mise en confrontation* avec d'autres apprenants (pour découvrir des interprétations et des façons d'agir distinctes), un rôle de *bridging* (pour apprendre à construire des « ponts » avec des contextes de transfert ou de transposition des pratiques dans divers contextes).
- *Favoriser les échanges de pratiques.* Par rapport à un même type de situation à dilemme, plusieurs intervenants, tous soucieux d'éthique, feront des choix divers, agiront de façon distincte. Échanger sur ces pratiques, en faire le récit et en expliciter les raisons peut être très formateur. Chaque pratique est soutenue par un *schème opératoire* constituant de « prêts à agir » en fonction de familles ou de types de situations. Ces schèmes ne sont pas seulement mentaux, mais incluent également des émotions, des postures physiques ou relationnelles. Gérard Vergnaud définit un schème opératoire comme « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations de données » (1999). Échanger des pratiques c'est mettre en évidence les schèmes opératoires mis en jeu, les expliciter, les comparer et tirer des leçons de leur comparaison du point de vue de leur pertinence par rapport aux situations rencontrées (Le Boterf, 2004).
- *Travailler sur la relation au non-savoir.* Un professionnel compétent ne sait pas tout. Dans une situation à dilemme, toujours très particularisée, il ne dispose pas le plus souvent d'une solution toute prête, d'un savoir « sur étagères » à mobiliser : il ne sait pas a priori comment agir. Les modalités pédagogiques, mettant les participants en situation de non-savoir et donc de nécessité d'aller chercher des sources d'inspiration auprès d'autres acteurs ou expériences ou de créer du savoir par le travail collaboratif, sont ici très appropriées.
- *Exploiter la richesse des fictions littéraires (romans, pièces de théâtre, nouvelles...).* Ce recours à la littérature, à l'expérience fictionnelle, est peu pratiqué, mais peut constituer une modalité de formation de premier plan. À la différence des raisonnements philosophiques ou d'éthique appliquée nécessairement abstraits et des études de cas ne pouvant entrer dans toute la densité et les détails d'une situation, la fiction littéraire, véritable « laboratoire de cas de conscience », « porte en elle une formidable réserve de sens que le raisonnement théorique ne peut combler. Elle apprend à faire avec l'émotion, à ne pas croire qu'en matière de justice les idées peuvent suffire » (Lechter-Flack, 2012). Dans son ouvrage passionnant et convaincant, Frédérique Leichter-Flack montre comment l'étude de certaines œuvres de Kafka, de Victor Hugo, de Melville, de Dostoïevski, de Camus ou de Gogol peut être riche pour développer la réflexion éthique : « À la différence des scénarios hypothétiques artificiellement élaborés par les philosophes pour servir de support à leur réflexion éthique, les fictions littéraires sont le reflet le plus fidèle – en contexte – de la réalité possible, celle pour laquelle on doit se fixer des règles de conduite » (Lechter-Flack, 2012). L'imagination narrative peut

être une puissante ressource pédagogique.

54 Une telle approche rejoint les recherches et les expérimentations fondées sur l'hypothèse que les études littéraires peuvent contribuer à développer l'empathie. Keith Oatley, qui a enseigné en psychologie appliquée à l'Université de Toronto, considère que *Reading fiction, and perhaps especially literary fiction, simulates a kind of social world, prompting understanding and empathy in the reader* (2016) et Frank Hakemulder, de l'Université d'Utrecht aux Pays-Bas, que « la complexité littéraire aide le lecteur à se faire une idée plus sophistiquée des émotions et des motivations d'autrui [...] ». Le génie des romanciers, en faisant appel à notre imagination et à nos émotions, peut nous conduire à une meilleure compréhension d'autrui (Rosier, 2016). L'expérience de la lecture peut être « une authentique fabrique littéraire de la sensibilité » (Macé, 2011). Il est intéressant de noter que diverses universités, comme celle de Yale, ont introduit les études littéraires dans les facultés de médecine pour développer la capacité d'empathie des futurs médecins. Les travaux de Bruno Lemieux sur la « médecine narrative » au cégep de Sherbrooke vont également en ce sens (Lemieux, 2016). De telles approches dans la formation en éthique appliquée seraient sans doute à développer.

Bibliographie

ARGYRIS, Chris et Donald A. SCHON (1974), *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass.

BÉGIN, Luc (2011), « Le développement de la compétence éthique des acteurs organisationnels », dans Yves Boisvert (dir.), *Éthique et gouvernance publique. Principes, enjeux et défis*, Québec, Liber.

CARRÉ, Philippe (2005), *L'apprenance*, Paris, Dunod.

CASTILLO, Monique (2011), « Du professionnalisme à l'éthique professionnelle », dans *Esprit*, 2011/7-8, Tome 415, p. 55-64.

CLOT, Yves (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
DOI : 10.3917/puf.clot.2006.01

DAMÁSIO, António R. (1995), *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001a), *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001b), *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation.

GRUA, Gaston (1999), G. W. Leibniz (1948), *Textes inédits d'après les manuscrits de la Bibliothèque provinciale de Hanovre*, Paris, PUF.

HONORÉ, Bernard (1992), *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan.

JONNAERT, Philippe (2010), *Approche par situations. Matrice du traitement compétent d'une situation*, Cahiers de la CDUC, Université du Québec à Montréal.

JUTRAS, France (2007), « Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec », *Les Sciences de l'éducation*, 2007/2, vol. 40, CERSE, Université de Caen.
DOI : 10.3917/lsele.402.0035

LE BOTERF, Guy et François VIALLET (1972), *Métiers de formateurs*, Paris, Éditions de l'Épi.

LE BOTERF, Guy (1994), *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Eyrolles.

LE BOTERF, Guy (1997a), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Eyrolles.

LE BOTERF, Guy (1997b), *Être et devenir compétent*, dans Éducation Promotion, UNREP, n° 337.

LE BOTERF, Guy (1999), *Spécificité et valeur ajoutée de la pédagogie de la simulation*, Éducation permanente, Paris, n° 139.

LE BOTERF, Guy (2000a), *De quel concept les entreprises et les organisations ont-elles besoin ?* Bruxelles, de Boeck.

LE BOTERF, Guy (2000b), *Construire les compétences individuelles et collectives*, 7^e édition

2015, Paris, Eyrolles.

LE BOTERF, Guy (2004), *Travailler en réseau et en partenariat*, 3^e édition 2008, Paris, Eyrolles.

LE BOTERF, Guy (2008), *Repenser la compétence*, 2^e édition 2010, Paris, Eyrolles

LE BOTERF, Guy (2011), « Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable », *Éducation permanente*, 2011-3, n° 188, p. 97-112.

LE BOTERF, Guy (2015), « Pas de compétence individuelle sans compétence collective », *Personnel*, n° 560, p. 58-59, ANDRH, Paris.

LEICHTER-FLACK, Frédérique (2012), *Le laboratoire des cas de conscience*, Paris, Alma éditeur.

LEMIEUX, Bruno (2016), « Lecture et empathie : la littérature au cœur de la relation soignant-soigné », *Correspondance*, vol. 21, n° 2, Université de Sherbrooke, Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD).

LÉTOURNEAU, Alain et André LACROIX (2005), « L'intervention éthique : structurée et non linéaire », *Interactions*, Université de Sherbrooke, vol. 9, n° 1.

MACÉ, Marielle (2011), *Façons de lire, manière d'être*, Paris, Gallimard.

MARZANO, Michela (2015), *L'éthique appliquée*, Paris, PUF.

OATLEY, Keith (2016), « Is fiction good for you? », *Trends in Cognitive Sciences*.

OCHANINE, Dimitri (1972), « La déformation opérationnelle des images opératives », *Questions de psychologie*, n° 3, traduction française d'un article paru en russe.

OCHANINE, Dimitri (1978), « Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail », *Psychologie et éducation*, n° 2, p. 54-63.

PERRENOUD, Philippe (2000), *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Actes du colloque de l'Association de pédagogie collégiale, Montréal.

ROSIER, France (2016), « Pour mieux comprendre autrui... lisez », *Le Monde*, Paris, 20 juillet.

ROY, Olivier (du) (2012), *La Règle d'or, histoire d'une maxime universelle*, Tome I et II, Paris, Cerf.

SCALLON, Gérard (2015), *Des savoirs aux compétences*, Bruxelles, de Boeck.

TARDIF, Jacques (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière éducation.

VERGNAUD, Gérard (1999), « Le référentiel cognitif de l'adulte », dans Philippe Carré et Pierre Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod.

VYGOTSKY, Lev (1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

Notes

1 Ce terme est ici repris par simple commodité de rédaction, mais sans oublier les réserves qui ont été mentionnées précédemment à son sujet dans le présent article.

2 Concept créé par Lev Vygotsky qui distingue trois situations pour un apprenant : une zone où il ne sait pas faire même avec de l'aide, une situation où il peut faire avec de l'aide, et une situation où il peut faire sans aide. La deuxième situation est appelée « zone proximale de développement » (Vygotsky (1985). Il s'agit donc de concevoir des situations d'apprentissage – en situation authentique ou en situation réelle – comme des situations de déséquilibre suffisant mais non excessif (Le Boterf, 2000b).

Table des illustrations



URL <http://ethiquepublique.revues.org/docannexe/image/2934/img-1.png>

Fichier image/png, 639k



URL <http://ethiquepublique.revues.org/docannexe/image/2934/img-2.png>

Fichier image/png, 258k



URL <http://ethiquepublique.revues.org/docannexe/image/2934/img-3.png>

Fichier image/png, 278k

Pour citer cet article

Référence électronique

Guy Le Boterf , « Agir en professionnel compétent et avec éthique », *Éthique publique* [En ligne], vol. 19, n° 1 | 2017, mis en ligne le 11 juillet 2017, consulté le 17 juillet 2017. URL : <http://ethiquepublique.revues.org/2934> ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.2934

Auteur

Guy Le Boterf

Guy Le Boterf est directeur de Le Boterf Conseil (France) et professeur associé à l'Université de Sherbrooke (Québec). Site : www.guyleboterf-conseil.com

Droits d'auteur

Tous droits réservés