

Portfolio réflexif et professionnalisation éthique des RRH

Philippe-Didier GAUTHIER, Ingénieur de formation, IPSA-UCO, 3, place André LEROY, 49008 Angers Cedex, France.

e-Portfolio : <http://www.phd-gauthier.net> Courriel : phd.gauthier@me.com

in Professionnaliser la fonction ressources humaines: Quels enjeux pour quelle utilité ? (2012). Raveleau, B., Ben Hassel, F. (Dir.) . Québec : Presses de l'université du Québec

Résumé :

Cet article décrit comment un dispositif de professionnalisation de RRH, au mitan de leur carrière professionnelle, mobilise les cinq conditions qui lui sont nécessaires, selon Wittorski, auxquelles s'ajoute une sixième : le développement d'une compétence éthique. Confrontées à la complexification de la profession de RRH, ces cinq conditions se révèlent insuffisantes pour répondre aux situations critiques inédites, appelant d'autres cadres de référence déontologiques ou humanistes. S'impose alors un prolongement du processus réflexif mené avec le support du processus portfolio : le développement d'une compétence à la réflexion éthique, conduisant le RRH d'une l'éthique de la responsabilité à une éthique de la discussion.

Mots clés : professionnalisation, Responsable en Ressources humaines, portfolio, compétence éthique, réflexion éthique.

Abstract :

This article describes how a training process for Human Resources Manager, in the middle of their career, needs five necessary conditions, according to Wittorski, which is added to a sixth : the development of ethical skills. Faced to the complication of the Human Resources Manager's job, these five conditions are insufficient in critical situations, requiring ethical or humanistic references frameworks. Consequently, an extension of the reflective process added with the portfolio process is necessary : the development of ethical reflection skills, taking the "Human Resources Manager" from an ethic of responsibility to an ethic of discussion.

Keywords : Professionalization, Human Resources Manager, portfolio, ethical skills, ethical reflection.

1. Introduction

« Nous n'avons pas les moyens d'accueillir un salarié en situation de handicap dans notre service », scande un chef de service commercial à son responsable en ressources humaines, malgré la présence dans l'entreprise d'une charte de la diversité, et d'un candidat au profil de compétences irréprochable. Le RRH¹ ne peut compter sur le soutien du dirigeant, en longs déplacements et préoccupé par d'autres dossiers. Quelle décision de recrutement prendre, entre le respect d'un engagement pris avec la charte de la diversité d'une part, et risquer un conflit durable avec un chef de service pris sous une pression d'objectifs commerciaux qui ne l'autorisent pas à prendre de risques... Une situation dilemme pour le RRH, qui a souvent choisi ce métier par vocation humaniste, une situation dilemme à laquelle la professionnalisation par la formation prépare généralement peu. Dès lors, comment intégrer le développement d'une compétence éthique dans un dispositif de formation de Responsables en Ressources Humaines ?

Cette contribution rend compte de façon critique des efforts d'adaptation et d'anticipation pour le développement d'un dispositif singulier de formation continue de RRH, aux enjeux du XXI^e siècle. Cette certification inscrite au niveau 2 (Bac+4, équivalent d'une maîtrise) au RNCP, Répertoire National des Certifications Professionnelles², est destinée à un public d'adultes expérimentés sur la vie des entreprises, au mitan de leur vie professionnelle, et aspirant à exercer ou exerçant déjà des responsabilités de RRH.

¹ RRH : Responsable en Ressources Humaines

² Consulter le site de la CNCP, Commission Nationale des Certifications Professionnelles : <http://www.cncp.gouv.fr/gcp/pages/>

2. Une ingénierie de formation sur six axes, une finalité de professionnalisation des RRH

Ce dispositif de professionnalisation, que nous appellerons « Titre RRH », s'appuie sur une ingénierie « continue » depuis son origine en 2004 jusqu'à aujourd'hui. Cet effort permanent peut-être présenté au travers de six caractéristiques majeures, couvrant les phases de conception, d'animation et d'évaluation-amélioration :

- un diagnostic initial des besoins auprès des entreprises
- une ingénierie de formation appuyée par des référentiels d'activités, compétences, et certifications
- une ingénierie pédagogique reposant sur l'alternance, une progression pédagogique, et une responsabilisation de l'apprenant
- une participation des professionnels dans l'évolution du dispositif
- une réflexion continue sur sa propre professionnalisation appuyée sur un portfolio
- une prise en compte des situations dilemmes et progressivement d'une posture éthique.

En nous référant aux recommandations de Wittorski pour le développement de dispositifs de formation professionnalisant (Wittorski, 2008b), nous montrerons ici que notre démarche, tant dans ses aboutissements validés que dans son amélioration continue, tente d'accompagner les RRH dans l'évolution et la complexification de leur profession. Cette complexité tend à rendre les situations où une posture «éthique» s'impose, de plus en plus fréquente, alors même que les Responsables en Ressources Humaines restent peu enclins à rendre compte et à partager leurs difficultés dans les situations de dilemmes.

La professionnalisation est définie autour d'un axe de transaction identitaire sujet-environnement (Wittorski, 2008a), renvoyant à la définition de l'identité professionnelle proposée par Dubar (1996).

« La professionnalisation, est à la fois a) une intention de mise en mouvement des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation b) un processus de développement de process d'action³ dans ces dispositifs assortis souvent d'une demande de reconnaissance par l'organisation, c) une transaction (individu organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité⁴ à l'individu à partir des process d'action développés (Wittorski, 2008b, p.32) ».

2.1 Un diagnostic « Métier » ancré dans la réalité des entreprises régionales

En 2003, une équipe d'ingénieurs de formation continue universitaire détecte un besoin des entreprises de l'ouest de la France, pour professionnaliser la gestion des ressources humaines dans les PME. En effet, traditionnellement, les chefs d'entreprises se font aider dans cette fonction par leurs assistantes de direction, titulaires, la plupart du temps, d'un baccalauréat technique ou d'un Brevet de technicien supérieur en gestion ou assistante de gestion en PME. Mais la croissance des entreprises et la complexité réglementaire, comme la professionnalisation des salariés, rend nécessaire une fonction Ressources Humaines plus structurée que l'habituelle « gestion du personnel ». Celle –ci se révèle alors souvent déficitaire en matière de gestion des relations sociales, de la formation et des compétences, de processus de recrutement et mobilités, et en matière de sécurité et santé au travail. Un diagnostic initial des besoins, conduit auprès d'un échantillon de trente entreprises régionales, met en évidence des besoins spécifiques, et une offre de formation continue alors peu

³ Pour Wittorski, un process d'action traduit la façon dont un individu agit dans une situation. Cette activité, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime, par l'environnement, conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence.

⁴ « Cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnues par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel. L'attribution de la qualité de « professionnels » dépend donc d'une action double de développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement par le sujet, de ses propres actes, conjuguée à une action d'attribution sociale, par cet environnement, selon des critères de légitimité, d'une professionnalité à ce sujet.

développée. Dans le même temps, se mettent en place les accords de Bologne et le LMD⁵, dans les universités, ce qui engendrera la disparition des « maîtrises⁶ ». Ce ciblage du marché pour une formation de niveau BAC+4 (référéncé au niveau II de l'actuelle classification au RNCP) a fait ses preuves rapidement. Les promotions sont ainsi composées d'un tiers de professionnels de la gestion des entreprises régionales, d'un tiers d'assistant(e)s de direction en reconversion vers la fonction Ressources Humaines, et d'un dernier tiers de jeunes adultes en réorientation ou en « contrat de professionnalisation⁷ » vers la fonction Ressources Humaines. Avec des taux d'insertion des diplômés de plus de 90% dans la fonction Ressources Humaines⁸, et avec une croissance moyenne du salaire de 20% après la formation, le titre est dès la première année, reconnu sur le marché du travail régional, avec un niveau de salaire tout à fait dans les moyennes nationales et régionales pour ce niveau de formation.

Cependant l'étude initiale est constamment complétée, chaque année, par :

- les visites de stages et d'alternance,
- le suivi informel des diplômés et de leur devenir, largement facilité aujourd'hui par les réseaux sociaux
- les enquêtes formelles d'insertion, annuelles et quinquennales.

Selon Wittorski (2008, p.115), est ainsi remplie la première condition essentielle « d'analyse du travail réel » d'une formation professionnalisante : les compétences visées ont été

⁵ Système européen des grades de l'enseignement supérieur : Licence (Trois années après le baccalauréat), Master (5 années après le bac) et Doctorat (8 années après le bac).

⁶ Les maitrises universitaires étaient à des niveaux de Bac+4. Elles sont aujourd'hui disparues.

⁷ Il s'agit d'une forme juridique de contrat de travail destiné aux jeunes et demandeurs d'emploi et tout âge, souhaitant se professionnaliser dans un métier par un programme en alternance. Consulter : <https://www.alternance.emploi.gouv.fr>

⁸ Les 10% restant sont la plupart du temps dans des situations de poursuites d'études ou autres situations exceptionnelles

identifiées et validées par les acteurs professionnels régionaux, directement à partir de leurs besoins, et au travers d'une étude structurée⁹.

2.2 Des référentiels activités, compétences, certification

L'analyse des besoins en compétences s'est formalisée sous la forme d'une analyse du travail inspirée des pratiques de la didactique professionnelle. Une catégorisation des activités réalisées par le RRH a permis de construire un référentiel d'activités avec d'une part les domaines de pratiques professionnelles ayant un caractère technique, procédural, juridique et gestionnaire (Recrutement et mobilité, administration, formation et développement des compétences, relations sociales, hygiène et sécurité au travail) ; et d'autre part les activités globales et ayant un caractère managérial, politique et stratégique, de conseil et d'animation. Ce référentiel d'activité est ensuite transposé en référentiel de compétences et en référentiel de certification, autour de 6 axes, puis validé par les professionnels¹⁰ et par la CNCP. Chaque année, le référentiel est réinterrogé au regard des évolutions perçues de l'activité des professionnels (par exemple avec l'arrivée récente des services web en RH, des réseaux sociaux, du développement des SIRH¹¹ etc.). Finalement une approche par processus transforme aujourd'hui les 6 axes en un processus de pilotage d'une part, et des processus opérationnels d'autre part. Cette structuration renforce la cohérence du référentiel, tout en donnant une meilleure lisibilité à la complexité des activités du RRH et de son service, et supporte mieux la dynamique d'évolution de la profession, dans une phase d'accélération de sa complexification.

⁹ L'étude des besoins est également constitutive du dossier de demande d'inscription d'une formation au RNCP, et fait partie de la démarche qualité de conception, selon la procédure mise en place par la CNCP, pour le compte du ministère du travail et de l'Etat.

¹⁰ Notamment par le conseil de perfectionnement, voir point 2.4, ci dessous.

¹¹ Système d'information des Ressources Humaines

Selon Wittorski (2008, p.115), référentiel d'activité, référentiel de compétences et référentiel de certification, organisés ici avec l'approche processus, constituent la seconde condition d'un dispositif de professionnalisation, et permettent de « penser la formation par finalité d'action », et de coordonner les activités réelles du RRH, avec les compétences visées et à certifier. Ces référentiels, contrairement aux critiques fréquentes qui leur sont faites, ne sont pas définitivement figés, et leurs mises à jour régulières en font une triple référence d'étalonnage dynamique :

- par rapport aux évolutions des activités réelles des RRH dans les entreprises, vérifiées lors de visites de stages, les rencontres avec les diplômés, et les réunions du conseil de perfectionnement
- par rapport au dispositif de formation mis en place
- par rapport aux auto-évaluations des apprenants, avant, pendant, au terme, et après leur parcours de professionnalisation.

2.3 Trois clés pour l'ingénierie pédagogique

L'ingénierie pédagogique du dispositif de formation repose sur 3 clés : a) une alternance courte ; b) une progression pédagogique en double imbrication : du stratégique à l'opérationnel, et des fondamentaux à la distanciation critique ; c) une responsabilisation des apprenants dans la gestion de leurs apprentissages.

- a) En fonction des publics attendus, c'est-à-dire majoritairement des adultes expérimentés, au mitan de leur vie professionnelle, oser une formation fondée sur une alternance courte intra hebdomadaire (deux jours en formation, trois jours en entreprise) fut à la fois audacieux et pertinent, car cette forme d'alternance permet à des personnes en poste de suivre cette formation sans quitter leur activité

professionnelle, sur un, deux et jusqu'à cinq ans, en fonction de leurs rythmes possibles. Geay¹² confirme dans ses recherches le rôle de la réflexivité comme clé des apprentissages dans l'alternance professionnalisante : « ...Partir des [...] situations vécues, pour les analyser, les modéliser, pour faire émerger, ou poser le problème » (2007, p.37). Pour Fernagu-Oudet¹³, les pédagogies de l'alternance sont également des pédagogies du projet, de l'expérientiel, de l'accompagnement, de l'identification (construction de soi et d'une identité professionnelle (Cohen-Scali, 2000)), de la métacognition, et la rupture et de la reliance, et articulent « rapport à l'action et rapport au savoir dans un rapport à soi » (p.12). Dans cette formation, les intervenants des journées de séminaires comme les maîtres de stage mobilisent et mettent constamment « au travail » les savoirs expérientiels, juridiques, théoriques, ou techniques des apprenants au travers de leurs études de cas, travaux de groupe, travaux rédactionnels ou missions confiées.

- b) La progression pédagogique dans chaque axe ou processus du référentiel, s'efforce :
- d'articuler une compréhension politique et stratégique du domaine RH traité, avec le développement de compétences opérationnelles ;
 - d'articuler un ancrage des connaissances fondamentales du domaine RH avec le développement d'une réflexion critique sur les situations professionnelles rencontrées, afin de ne pas se limiter à un savoir établi, mais d'initier également une compétence à apprendre tout au long de la vie ;
- c) L'implication de l'apprenant dans la construction de ses propres stratégies d'apprentissage, notamment au travers des dossiers réflexifs et des espaces

¹² (Geay, 2007)

¹³ (Fernagu-Oudet, 2007)

d'ouverture du dispositif de formation : choix des sujets rédactionnels (Article de synthèse bibliographique ; mémoire professionnel) choix et négociation de ses missions professionnelles, dans une perspective de coresponsabilité dans les apprentissages du RRH « postmoderne » (Raveleau, 2011).

Selon Wittorski (2008, p.115), « la diversification des modalités pédagogiques, les mises en situation et l'alternance intégrative » sont une troisième condition pour les dispositifs de professionnalisation, car les compétences relèvent surtout de « modalités d'action en situation ».

2.4 Des professionnels des RH impliqués

Outre l'enquête initiale et l'ingénierie des référentiels pour la conception du dispositif de formation et de certification, un conseil de perfectionnement est mobilisé chaque année pour réfléchir et orienter les adaptations rendues nécessaires par l'évolution du métier de RRH. Composé pour moitié de RRH en poste dans des structures variées, et pour autre moitié d'anciens RRH devenus consultants, ou de formateurs-chercheurs, ses douze membres garantissent une pluralité d'angles et de recommandations liés à la complexification du métier, notamment au travers de leur représentativité dans les organisations professionnelles¹⁴. Geay¹⁵ considère également cette dimension institutionnelle comme un des piliers de l'alternance professionnalisante, appuyée sur une « coresponsabilité à parité d'estime, comme partage du pouvoir de former » (p.30).

Enfin, l'équipe pédagogique, composée de 30 formateurs, dont 80% de professionnels en activité dans les RH ou jeunes RRH retraités, est choisie et composée au travers des critères suivants : expérience de la fonction RH de plusieurs années, domaine de spécialité au sein de

¹⁴ Notamment, plusieurs membres du conseil de perfectionnement sont membres de l'ANDRH, <http://www.andrh.fr/>

¹⁵ *ibid.*

la fonction RH, domaines d'expertises personnels, compétences de formateur d'adultes, légitimité et exemplarité expérientielle, appartenance à des réseaux professionnels RH, dynamisme pédagogique, complémentarité au sein de l'équipe. Par complémentarité, les intervenants de profils universitaires, ainsi que le responsable académique, la directrice des études et le coordinateur pédagogique garantissent le respect d'un cadre rigoureux, notamment au niveau du référentiel de certification. Cette équipe pédagogique autorise ainsi une approche didactique (Geay, 2007) du métier pluri et interdisciplinaire, en partant de préférence des situations professionnelles et en stimulant les apprentissages inductifs.

Selon Wittorski (2008, p.115), « partager le pouvoir avec les professionnels » et mobiliser des formateurs « capables d'élaborer des situations problèmes et de développer des analyses des pratiques » constitue la quatrième condition d'un dispositif de professionnalisation.

2.5 Un portfolio réflexif, levier de professionnalisation tout au long de la vie

Le développement d'une compétence réflexive sur sa professionnalisation tout au long de la vie, en tant que RRH, appuyée sur le portfolio est l'un des derniers défis relevés dans ce dispositif de formation. Le processus du portfolio réflexif poursuit une triple ambition :

- mobiliser l'apprenant, dès son entrée en formation, dans une démarche réflexive à l'égard de la construction de son profil de compétences professionnelles, par une autoévaluation sur le référentiel de compétences du Titre RRH, et stimuler des stratégies d'apprentissages choisies ; l'autoévaluation sera renouvelée et commentée en fin de cursus, lors d'une soutenance, dans une visée de compétence à l'apprentissage tout au long de la vie, associée à un plan de développement personnel et professionnel ;
- mobiliser l'apprenant sur un projet professionnel réaliste cohérent au marché du travail, à son profil de compétences et à ses singularités et soutenir ce projet ou cette position

professionnelle dans toutes les situations où son employabilité est mise en jeu (recrutement, mobilité professionnelle, transition de carrière). Le projet professionnel est soutenu en fin de cursus dans une visée de compétence à la navigation professionnelle tout au long de la vie ;

- développer une compétence réflexive portant sur la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences issues des situations de travail. L'intégration des apprentissages informels (Carre & Charbonnier, 2003) est stimulée par l'analyse de l'expérience antérieure et des missions RH en cours et éclairées à la fois par la lecture référentielle et par l'analyse collective des pratiques au sein des séminaires de formation. La présentation et la soutenance d'un portefeuille de compétences en fin de cursus a pour visée la démonstration de cette compétence réflexive à la reconnaissance des acquis de l'expérience et des compétences, considérée comme un pilier de la fonction RH.

Selon Wittorski (2008, p.115), « évaluation des compétences, analyse des pratiques qui articulent les deux espaces du travail et de la formation, et posture réflexive rétrospective » sont la cinquième condition permettant de construire une « expérience sue » dans un dispositif de professionnalisation.

2.6 L'apprentissage éthique par la pratique

Mais ces cinq conditions proposées par Wittorski se sont avérées non suffisantes. En effet, le RRH exerce ses compétences fréquemment dans des situations inédites, parfois hiérarchiquement insoutenables, quelques fois illégitimes au regard des dirigeants et des actionnaires ou des représentants du personnel, et pragmatiquement sans solutions satisfaisantes (Cas de plans sociaux, de salariés restés sans formation pendant 20 ans, d'actionnaires poussant à contourner habilement les lois, etc...). De même, les politiques de Responsabilité Sociétale des Entreprises (RSE) au sein des politiques de développement

durable ont augmenté l'exposition des RRH aux « risques éthiques », face au réseau complexe des « parties prenantes¹⁶ » dès lors que ceux-ci disposent d'une liberté d'action. L'éthique est définie comme « ensemble de règles de conduite partagées et typiques d'une société donnée : ces règles sont fondées sur la distinction entre le bon et le mauvais¹⁷ » (Mercier, 2004). Des notions qui se forgent à partir du système de valeur des acteurs. Hors une étude récente (Figarol, 2011) montre que la conscience des situations dilemmes appelant à mobiliser une compétence éthique s'aiguise avec l'expérience des cadres, tout en reposant sur un « noyau de représentations sociales de l'éthique » relativement stable selon les générations. La question de la prise en compte d'une compétence éthique dans un dispositif de formation de RRH destiné à un public au mitan de sa vie professionnelle ne pouvait pas rester en suspend.

La prise en compte de façon transversale, dans le développement d'une posture puis d'une compétence éthique, est toujours en réflexion et s'appuie provisoirement :

- d) sur les apprenants eux-mêmes et entre eux (auto-organisation du groupe, gestion des apprenants en situation de handicap par les membres du groupe, investissement individuel de ses propres dilemmes, sous le sceau de la confidentialité interne du groupe, prise en compte de l'éthique comme variable de sa propre construction identitaire (Palazzeschi, 2008))
- e) sur la coresponsabilité des intervenants, des maîtres de stage, et des apprenants, dans le traitement des informations et des situations professionnelles, au travers des situations critiques rencontrées dans les stages¹⁸, des études de cas, des activités

¹⁶ Traduction française du concept de « stakeholder », inventé par le Stanford Research Institute en 1963, par opposition aux « actionnaires » comme seule vision des intérêts d l'entreprise. Ainsi, les parties prenantes autour d'une politique RH sont les salariés et leurs famille, les collectivités locales et les acteurs économiques et sociaux du territoire de l'entreprise, la sécurité sociale et les mutuelle, mais aussi les associations etc....

¹⁷ L'auteur s'inspire de Wunnenburger, J.J (1993). Questions d'éthique, Paris : Puf.

¹⁸ Sont ainsi traitées les situations de discrimination dans les pratiques de recrutement, les situations de harcèlement moral, les situations de travail à risque santé, notamment les risques psycho-sociaux, les situations

professionnelles en situation, et aussi des dossiers réflexifs semi-collectifs et confidentiels

- f) sur l'expertise des intervenants, du coordinateur et des directeurs de mémoire, pour tenter de dénouer les situations dilemmes auxquels les problématiques des apprenants les confrontent.

L'ambition d'une réflexion éthique fondée sur la pratique réflexive du portfolio est de questionner sa « professionnalité » au regard des situations dilemmes et inédites que le RRH a été et sera amené à rencontrer, et pour lesquelles il n'existe pas de compétences formalisable dans le référentiel du Titre RRH.

La réflexion éthique peut d'abord s'envisager ici comme la construction ou la référence à des cadres de références actionnables (Beauvais, 2008)(chartes déontologiques professionnelles ou internes, références aux normes SA 8000, ISO 26000) que le RRH mobilise dans le cadre d'une politique de responsabilité sociétale, que son entreprise encourage par une politique de développement durable. Dans ce cas, l'approche référentielle s'appuie sur une éthique de la responsabilité, telle qu'a pu la formuler Hans Jonas en référence à Kant, à l'égard des générations futures « (...) que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre et ne soient pas destructeurs pour la possibilité d'une telle vie¹⁹ » (Jonas, 1995).

Mais la réflexion éthique conduite par le RRH peut aussi s'envisager dans une articulation du système de valeurs et de l'identité collective et sociale de l'entreprise avec le droit social.

Articuler les dimensions axiologiques et juridiques de la fonction RRH, c'est réinterpréter le droit en tenant compte des usages, de la culture collective et de l'histoire de l'entreprise, qui

de non respect de la réglementation rencontrées par les stagiaires, parfois eux-mêmes impliqués dans ces situations

¹⁹ Cité par Samuel Mercier(2004).

reste un lieu de construction privilégié des identités professionnelles. Une telle approche, moins normative que la précédente, permet aussi d'ouvrir des espaces de dialogue autour d'un projet d'entreprise interrogeant la place de l'entreprise au sein de la société. Elle ouvre un chemin pour intégrer une réflexion téléologique et ontologique, en recherchant l'adhésion des salariés aux intentions, aux finalités et aux orientations stratégiques et but de l'entreprise, d'une part, et à sa raison d'être, sa mission intrinsèque, sa nature et à ses composantes identitaires d'autre part. Ainsi apparaît une troisième voie de professionnalisation à l'éthique en ressources humaines, celle de l'éthique de la discussion, inspirée de Jürgen Habermas, recherchant le consensus et l'adhésion de tous les salariés, par la délibération discursive sur les valeurs, des intentions, les finalités, les raisons d'être identitaires de l'entreprise au sein de la société. Car ne pourraient prétendre à la validité que les normes qui sont acceptées par toutes les parties intéressées en tant qu'elles participent à une discussion pratique (Habermas, 1999).

3. Conclusion

La démarche de professionnalisation du RRH décrite ici au travers d'un dispositif de formation et de certification s'appuie sur cinq groupes de conditions de professionnalisation, selon une proposition de Wittorski. Toutefois, dans ce dispositif, le processus réflexif d'élaboration et d'exploitation du portfolio du RRH s'avère ainsi être à la fois a) un « processus réflexif » en cours de formation, b) en fin de formation « produit » sous la forme de documents médiatisés, réfléchis et réfléchissants le projet professionnel, les compétences et leurs limites, la posture professionnelle singulière du RRH, c) puis à l'insertion professionnelle, et enfin dans l'exercice professionnel, un processus d'auto-évaluation sociale, réflexive et continue de sa professionnalité, tout au long de la vie, et intégrant une compétence éthique.

Aujourd'hui « mise au travail », cette compétence éthique se construit progressivement et se développe au travers des activités du travail et de la formation, en s'appuyant sur une formalisation réflexive au sein du processus portfolio et en mobilisant trois approches dialogiques, oscillant entre un pôle référentiel (basée sur les déontologies et les normes internationales), un pôle juridique et axiologique (basé sur la confrontation du droit et des valeurs de l'entreprise), et un pôle discursif (appuyé sur les fondements téléologiques et ontologiques de l'entreprise). Cette réflexion éthique conduit le RRH à développer la compétence éthique singulière qui lui sied le mieux pour répondre aux situations critiques que sa fonction lui impose.

Ce RRH professionnalisé, autoréflexif, conscient de ses compétences et de ses limites, « se souvient qu'il doit se méfier de ce qu'il ignore » et reste en mesure d'identifier les situations critiques entrant dans son cadre de responsabilité, et d'y répondre avec ses propres repères éthiques. Un espoir, peut-être, pour le RRH, de se positionner entre une éthique de la responsabilité qui s'impose à lui, une éthique des valeurs qui lui permet de s'adapter, et une éthique de la discussion qui lui faut, avec les parties prenantes, inventer. Peut-être peut-il alors réenvisager les situations critiques, dilemmes et conflictuelles que sa fonction lui impose, avec plus de sérénité ? Son portfolio, lieu privilégié de réflexion et d'organisation de sa professionnalisation en cours de formation, dépasse, dans cette perspective, les fonctions traditionnelles du portefeuille de compétences, pour devenir également le support de développement d'une compétence éthique professionnelle tout au long de la vie.

Références :

- Beauvais, M. C., Jean. (2008). La question éthique. *Education Permanente*, 175(Juin 2008).
- Carre, P., & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris ; Budapest ; Torino: l'Harmattan, 2004, cop. 2003.
- Cohen-Scali, V. r. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dubar, C. (1996). *La Socialisation* (Vol. 338). Paris: Armand Colin.

- Fernagu-Oudet, S. (2007). L'alternance, pour des apprentissages situés. *Education Permanente, Septembre 2007*(N°172), 5-15.
- Figarol, M. (2011). *La représentation sociale de l'éthique : étude comparative chez les managers des générations "BB", "X" et "Y"*. Mémoire de master en ressources humaines. Bibliothèque de l'Université Catholique de l'Ouest.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation. *Education Permanente, septembre 2007*(n°172), 27-38.
- Habermas, J. (1999). *De l'éthique de la discussion*. Paris: Flammarion.
- Jonas, H. (1995). *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique* (3e éd. ed.). Paris: Les Éditions du Cerf.
- Mercier, S. (2004). *L'éthique dans les entreprises*. Paris: La découverte.
- Palazzeschi, Y. (2008). La dérangeante question éthique en formation. *Education Permanente, N°175*(Juin 2008), 13-25.
- Raveleau, B. (2011). La formation des salariés et ses évolutions récentes : responsabilité des opérateurs, coresponsabilité ou simple injonction ? *Education Permanente, N°187*(Juin 2011), 107-120.
- Wittorski, R. (2008a). La professionnalisation. *Savoirs, 2008/2*(17), 9-36.
- Wittorski, R. (2008b). Regards croisés sur les relations formation-emploi. *FORMATION EMPLOI*(101), 105-117.