

1.5. Les conséquences sur la formation, les conditions de l'acquisition des compétences

1.5.1. La mise en situation d'acquisition des compétences

L'interprétation du référentiel de compétences du BTS « Gestion de la PME » réside dans la traduction de ce dernier en situations concrètes d'apprentissage.

Pour développer les compétences, en s'inspirant des principaux auteurs, le travail de l'enseignant va consister à :

- construire des situations (assimilées à des tâches complexes¹) reprenant les activités exprimées dans le référentiel. Ce sont ces travaux qui sont exploités pour permettre aux étudiants en formation d'exercer ou démontrer leurs compétences. Ces situations sont décrites en termes de ressources que les étudiants doivent maîtriser avant de pouvoir les utiliser (savoirs, ressources technologiques, ressources externes),
- valider les situations au regard des activités du référentiel,
- baliser une progression, le suivi des étudiants ne peut être réduit à une simple succession de performances isolées les unes des autres,
- mettre en œuvre sa capacité à accompagner les étudiants, qui repose elle-même sur celle de développer et d'utiliser des outils d'évaluation (grilles d'évaluation, listes de vérification, échelles descriptives globales...) et d'identifier des critères d'évaluation,
- accompagner l'étudiant dans une démarche d'explicitation, lui permettant de prendre conscience du degré d'acquisition de la compétence.

1.5.2. Développer les compétences à partir de situations complexes

Ce qui caractérise la compétence est qu'elle est réalisée dans une situation qui a un caractère d'authenticité au regard de la formation professionnelle.

En formation professionnelle, on peut envisager des situations qui se rapprochent de la réalité, qui représentent ce que l'individu devra affronter lorsqu'il sera professionnel.

Dans les métiers visés par le BTS « Gestion de la PME », il est parfois plus difficile de copier « la réalité » pendant la formation : comment envisager la gestion d'une entreprise de taille moyenne dans toute sa complexité, sa variété et son caractère aléatoire ? Comment refléter la relation de conseil à un dirigeant ou à un client ?

La conception de situations professionnelles ou de scénarios pédagogiques est essentielle, puisqu'il s'agit de concevoir ou d'exploiter des travaux qui vont permettre aux étudiants de développer leurs compétences. Il s'agit de créer des situations ou des scénarios assez complexes pour exiger la mobilisation de plusieurs ressources.

Dans le cadre des stages, ces situations seront bien évidemment trouvées puisqu'elles seront réelles. Le réinvestissement de ces dernières dans le cadre des ateliers de professionnalisation pour évaluer les compétences sera à privilégier.

¹ X. Rogiers : une tâche est complexe si elle combine des éléments que l'étudiant connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisés plusieurs fois mais de façon séparée, dans un autre ordre ou dans un autre contexte. Une tâche compliquée mobilise des savoirs et savoir-faire nouveaux. Dans le référentiel, la situation professionnelle, peut être assimilée à une tâche complexe.

Mais tout ne sera pas vu en stage et il conviendra alors, dans les cours et TD, dans les ateliers de professionnalisation, de proposer aux étudiants des scénarios proches du réel, ayant un caractère authentique. En amont, cours et TD permettent d'équiper, en leur donnant les outils, les démarches, les savoirs et l'expérience, les étudiants pour observer, analyser les situations professionnelles et résoudre les problèmes de gestion qu'ils seront amenés à vivre lors de leur stage. En aval, un travail d'analyse des situations vécues ou simulées au regard des activités qu'elles mettent en œuvre, des écrits professionnels qu'elles engendrent, des outils et stratégies de réalisation qu'elles sollicitent, des compétences qu'elles permettent d'acquérir, est à réaliser, dans le cadre d'un apprentissage progressif. La formation doit être conçue dans cet esprit d'alternance.

Quelques caractéristiques à ces situations peuvent être proposées pour en faciliter la conception :

- Placer l'étudiant en situation de mobilisation de toutes ces ressources : cela suppose qu'il puisse disposer des savoirs, ressources technologiques, documentaires, mais aussi de ressources externes ;
- Concevoir des situations dont le traitement est d'une durée limitée : cela implique que le contrat temps qui est passé doit être respecté et fait partie des contraintes de réalisation ;
- Les tâches doivent déboucher sur une production concrète : des documents, une note argumentée², un tableau de bord, un écrit professionnel, etc ;
- Les tâches doivent avoir du sens pour l'étudiant, c'est-à-dire qu'elles sont réalistes ou authentiques, placées dans une démarche de réponse à une problématique de gestion.

Il convient de ne pas tomber dans un excès de guidance dans le questionnement qui nuirait à la mise en œuvre d'une stratégie décidée et donc justifiable par l'étudiant et globalement au degré d'autonomie dans la réalisation, qui est au cœur de la définition de la compétence³. L'objectif est bien d'adapter ce niveau de guidance aux besoins de l'étudiant et d'installer une progressivité.

L'expérience nous montre qu'une situation professionnelle pertinente :

- Est significative pour l'étudiant, c'est-à-dire lui parle, lui donne l'envie de se mettre au travail ;
- Peut justifier la mise en œuvre de plusieurs démarches différentes ;
- Met en œuvre plusieurs éléments de savoirs ;
- Donne une large part à l'initiative ;
- Invite l'étudiant à collaborer avec ses pairs ;
- Permet à l'étudiant de justifier, d'explicitier ses choix ;
- Ne donne aucune indication pour la démarche de résolution⁴ ; - Est adaptée au niveau de difficulté souhaité⁵.

En conséquence, l'enseignant devrait :

- Donner un but opérationnel, une mission ;
- Préférer une consigne à une question ;
- Ajuster les données, et la façon de les fournir à l'étudiant ;
- Introduire des données réelles ou vraisemblables ;

² On exploitera ainsi l'habitude et les travaux sur l'argumentation réalisés en 1^{ère} et Tle STMG

³ « Si tu veux construire un bateau, ne rassemble pas tes hommes et femmes pour leur donner des ordres, pour expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver chaque chose. Si tu veux construire un bateau, fais naître dans le cœur de tes hommes et femmes le désir de la mer » A. de Saint-Exupéry

⁴ On peut envisager un allègement progressif de la guidance, des indications accompagnant l'activité.

⁵ <http://www.oce.uqam.ca/article/les-competences-qui-font-consensus/>

- Ajuster le niveau par les contraintes et le niveau de guidance, cet ajustement peut être différent d'un étudiant à l'autre en fonction des besoins de différenciation ;
- Susciter l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et ressources et expérience, en remobilisant le plus souvent possible les savoirs acquis par les étudiants et en réactivant les compétences déjà mises en œuvre.

Un exemple, activité 11 : recherche de clientèle et contact

Activité 1.1. Recherche de clientèle et contact		
Tâches	T.1.1.1. Organisation de la prospection et prospection clientèle T.1.1.2. Détection, analyse et suivi des appels d'offres T.1.1.3. Communication avec des acteurs internes, avec les prospects, les clients et les pouvoirs adjudicateurs	
Compétence : Rechercher des clients par prospection ou pour répondre à un appel d'offres		
Contexte		
<ul style="list-style-type: none"> - Un contexte de PME avec des informations précises sur la stratégie, les produits, la clientèle, des objectifs commerciaux - Un accès internet, un équipement numérique, un PGI et sa base de données - Des relations avec la direction, les salariés et les commerciaux de la PME, les clients, les fournisseurs, les prospects, les organismes financiers, l'administration fiscale et l'expert-comptable - Des informations relatives aux différentes situations de communication rencontrées et aux attentes des différents interlocuteurs - Une demande exprimée en termes d'objectifs commerciaux, d'étude de segments de clientèle ou de recherche ou de réponse à un appel d'offres 		
Données des situations		
<ul style="list-style-type: none"> - Des informations sur les produits et les tarifs, conditions générales de vente et garanties - Des données et informations sur les clients, les fournisseurs et sur les différents interlocuteurs et sur les appels d'offres - Un budget dédié à la prospection, la mise à disposition d'outils de prospection - Des documents, des informations nécessaires à la recherche de clients potentiels (cible de prospection et leurs caractéristiques), de marchés publics - Des informations sur la procédure de réponse aux appels d'offres, les contraintes associées (délais, formalisme, etc.), réglementation associée aux marchés publics, aux contrats commerciaux - Des informations sur les références, les chiffres d'affaires, les certificats de la PME - Des formulaires relatifs aux marchés publics, la réglementation associée - Des informations sur le site web et le réseau social de l'entreprise 		
Domaines de savoirs associés	Critères de performance⁶	Périmètre et responsabilité
S 1.1.1 L'identification de la clientèle S 1.1.2 La prospection et la qualification des prospects S 1.1.3 Les appels d'offres S 1.7 Les fonctionnalités du PGI et d'outils bureautiques et numériques (dans le cadre de la	<ul style="list-style-type: none"> - En termes opérationnels/méthodologiques - Une analyse pertinente de la situation de gestion prenant en compte les priorités, les clients, les contingences et les caractéristiques de l'entreprise - L'identification pertinente de la cible de clientèle, le choix d'une méthode de prospection et des documents nécessaires à la prospection - Une prospection efficace, ciblée et les outils de suivi adaptés - Une réponse pertinente aux appels d'offre dans le champ de compétences de la PME et des outils de suivi adaptés 	La conduite de prospection est menée en considérant que la cible et les moyens de la prospection sont définis par la direction de la PME. Le positionnement des titulaires du diplôme est celui de l'accompagnement du dirigeant et/ou du commercial de la PME dans des actions de prospection. La

⁶ Les critères de performance rédigés en caractères italiques sont spécifiques à la compétence à laquelle ils sont attachés, les autres sont communs et se retrouvent de manière transversale.

<p>prospection et des appels d'offre) § 5.1. Enjeux et concepts de base de communication § 5.2. Communication écrite opérationnelle (en langue nationale et étrangère) § 5.3. Modélisation des documents et l'interface homme machine</p>	<p>- Une utilisation adaptée des fonctionnalités de gestion de la relation clientèle du PGI et du tableur.</p> <p>En termes de communication</p> <p>- Une analyse pertinente du contexte, de l'objectif, des enjeux, du registre de langue, de la stratégie de communication liée à la prospection</p> <p>- Une image valorisante et fidèle de l'entreprise dans la relation avec les prospects</p> <p>Une communication écrite et orale adaptée à l'objectif et à la cible de prospection ou pour préparer la réponse à l'appel d'offres</p> <p>- Des documents écrits de qualité professionnelle dans le respect des règles (éthiques, orthographiques, syntaxiques, argumentation) et des valeurs de l'entreprise</p> <p>- Le développement des relations professionnelles internes facilitant la circulation de l'information et la coordination des acteurs internes - Une utilisation adaptée des outils de messagerie, des logiciels de traitement de texte et de présentation</p> <p>La sélection et l'utilisation adaptée des outils ou services informatiques et numériques de communication adaptés au contexte</p>	<p>prospection physique est exclue, la prospection téléphonique est à la marge. La mise en œuvre d'un plan de prospection peut être abordée à travers l'utilisation d'un PGI.</p> <p>Les titulaires mènent une veille sur les annonces et les appels d'offre pour lesquels l'entreprise est susceptible de répondre. Ils constituent le dossier de réponse en coordonnant les acteurs internes.</p> <p>Le choix de déposer un dossier de candidature pour un marché public est effectué par la direction.</p>
--	--	---

Légende :

- En gris la compétence
- En jaune ce qui relève du contexte, contraintes, spécificités
- En vert : ce qui relève des ressources internes et externes
- En bleu clair, ce qui relève des savoirs associés
- En rose, les critères de performance : production et méthodes à mettre en œuvre, généraux ou transversaux - En rouge, les critères de performance spécifiques à l'activité.

La présentation du référentiel, sous forme de tableau, met en avant la compétence associée à chaque composante d'activité. Cette compétence est encapsulée dans un ensemble d'éléments, permettant de mettre en place une stratégie pédagogique pour mettre les étudiants en situation d'acquisition des compétences.

Les situations de travail constituent le moyen de créer les conditions de l'acquisition des compétences par l'étudiant.

En interprétant le référentiel, on voit donc apparaître un certain nombre d'éléments qui vont permettre à l'enseignant :

- De visualiser les ressources qu'il va falloir mettre à disposition de l'étudiant pour constituer des situations de travail et des scénarios pédagogiques ;
- De concrétiser les points sur lesquels il va devoir exercer son regard pour évaluer l'acquisition des compétences associées à l'activité ;
- De penser les façons d'organiser les ressources, permettant aux étudiants d'accroître leur autonomie.

1.5.3. Le rôle essentiel de l'explicitation, dans la construction des compétences

L'atelier de praxéologie est une méthode qu'une équipe de formateurs a développée, au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke (Québec), pour aider des praticiens à devenir plus efficaces dans l'exercice de leurs professions. Il est utilisé pour la formation de base dans des écoles professionnelles (psychologie, soins infirmiers) et dans des activités de perfectionnement

professionnel s'adressant à une grande variété de praticiens : éducateurs, gestionnaires, orthophonistes, infirmières, médecins, organisateurs communautaires, consultants organisationnels, travailleurs sociaux, psychothérapeutes, conseillers de toutes sortes, etc. On y apprend à augmenter son efficacité interpersonnelle à partir de situations vécues dans l'action⁷. Deux méthodes sont utilisées dans l'atelier : la « réflexion-dans-l'action » et « la réflexion-sur-l'action ». La distinction entre ces deux expressions est importante : la « réflexion-dans-l'action » est un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur et la « réflexion-sur-l'action » se fait dans un retour analytique sur une interaction passée. L'objectif ultime de la praxéologie est de former des praticiens capables de s'autoréguler rapidement dans l'action, ce que signifie l'expression « réflexion-dans l'action ».

La construction des compétences repose sur un processus de prise de conscience et une analyse par l'étudiant de ce qu'il a réalisé, des choix qu'il a dû effectuer, des savoirs mobilisés pour réaliser le travail présenté. C'est également par ce processus qu'il construit son expérience en déroulant l'activité conduite, en repérant des invariants et des spécificités et en intégrant les outils et méthodes construits. C'est par cette explicitation qu'il pourra prendre conscience de la démarche mise en œuvre, des éventuelles difficultés rencontrées. Cette explicitation par l'étudiant vise une description aussi fine que possible de l'activité rencontrée. Il permet d'accéder à des dimensions du vécu de l'action qui ne sont pas immédiatement présentes à la conscience de la personne. Cette prise de conscience peut être rendue possible par un entretien avec des professeurs. Le but de cet entretien est alors de s'informer, à la fois de ce qui s'est réellement passé ainsi que des connaissances implicites inscrites dans cette action. Cette explicitation sera conduite, le plus souvent possible dans tous les aspects de la formation TD, Ateliers de professionnalisation, stages et retours de stages. Pour des étudiants plus à l'aise cette explicitation peut être effectuée par la production d'un écrit « réflexif » répondant aux mêmes critères. L'oral peut être d'ailleurs préalable à la rédaction d'un écrit.

1.5.4. L'évaluation des compétences

Cette attitude réflexive est fortement sollicitée lors des épreuves E4 et E51, tant pour la rédaction du dossier que pour l'oral. Ainsi, pour l'épreuve E4, en CCF, la situation d'évaluation A est centrée sur les situations professionnelles travaillées au cours de la formation et appelées à être recensées dans le document synoptique.

Cette évaluation prend appui sur des informations prélevées à partir de situations professionnelles auxquelles le candidat ou la candidate a participé y compris en milieu professionnel. Régulièrement, des bilans individuels sont établis conjointement par l'équipe pédagogique et le candidat ou la candidate. Ces bilans consistent en une analyse des activités confiées et une évaluation des compétences visées par le référentiel et intègrent notamment des présentations par le candidat ou la candidate des travaux réalisés. Le candidat ou la candidate explicite alors notamment le contexte, explique et justifie les démarches, les techniques et les traitements qu'il ou elle a mis en œuvre pour réaliser les travaux et présente ses productions. L'équipe pédagogique doit conserver la trace de ces bilans.

⁷ Le terme praxéologie désigne ici « une démarche structurée visant à rendre l'action consciente, autonome et efficace ». Yves Saint-Arnaud la réflexion dans l'action, un changement de paradigme, Recherche et Formation N° 36 - 2001
Voir <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR036-02.pdf>

Pour l'enseignant, il s'agit de faire une place à l'observation des étudiants au travail, dans différentes situations complexes, pour pouvoir recueillir suffisamment d'éléments lui permettant d'inférer la présence chez tel ou tel étudiant d'une ou plusieurs compétences ; évaluer des compétences c'est donc faire la synthèse de plusieurs observations des étudiants mis en situation de travail.

Évaluer des compétences à partir de la synthèse d'observations pose la question du recueil et de la conservation de ces observations. Pour la situation A, l'évaluation est réalisée à partir de l'ensemble de ces informations et du dossier remis par le candidat ou la candidate. Pour cela, la grille d'évaluation fournie par la circulaire d'organisation de l'examen est utilisée⁸.

Le recueil des informations nécessaires à l'évaluation

Le document synoptique recense les temps d'acquisition des compétences au gré des situations que l'étudiant a rencontrées durant son parcours. Il renseigne sur la façon dont les compétences ont été exercées et apprises, par le biais des activités mises en œuvre.

Il conviendra d'élaborer des outils de recueil des observations menées de l'étudiant en situation de travail (tableaux de bord, fiches de suivi...).

Le travail en équipe sera de ce point de vue essentiel, pour élaborer une vision globale du parcours de l'étudiant. Ce recueil nécessite des temps d'explicitation ou la production par l'étudiant d'écrits réflexifs.

L'évaluation

L'évaluation des compétences pose le problème d'associer une évaluation à une prestation réalisée. La question de l'association d'une note à une évaluation des compétences est aussi un point qui nourrit nombre de débats.

Évaluer une compétence cela suppose que l'on puisse attester que l'étudiant pourra en situation nouvelle réaliser les tâches. Il n'est pas possible de vérifier le comportement d'un individu dans toutes les situations possibles relevant de l'exercice d'une compétence.

En conséquence, évaluer les compétences est possible à condition de prendre en compte ces deux éléments d'appréciation :

- La performance à un instant t qui est un indicateur de la compétence mais ne peut suffire à l'attester ;
- La capacité à réaliser des tâches comparables dans d'autres situations.

Les critères

Il est impossible et inutile de proposer une liste finie de critères qui seraient pertinents et exhaustifs pour toutes les disciplines et tous les niveaux. Néanmoins, certains critères semblent ressortir (GERARD ROEGERS) :

- la **pertinence**, ou l'adéquation de la production à la situation (et notamment à la consigne), « est-ce que l'étudiant fait bien ce qu'il doit faire ? » ;
- la **correction** ou l'utilisation correcte des concepts et des outils de la discipline, qui concerne la question « est-ce que l'étudiant fait correctement ce qu'il fait ? » ;

⁸ Pour rappel, la situation B se déroule obligatoirement après la situation A et se situe au cours du premier semestre de la deuxième année avant une date limite fixée par les autorités académiques en fonction des informations fournies dans la circulaire nationale d'organisation.

- la **cohérence**, c'est-à-dire l'utilisation d'une démarche logique, qui ne présente pas de contradictions internes (même si elle n'est pas pertinente), le choix cohérent des outils, l'enchaînement logique de ceux-ci, l'unité de sens de la production, etc. ;
- la **complétude**, c'est-à-dire le caractère complet de la réponse, pour autant bien entendu qu'il soit possible de déterminer ce qu'est une réponse ou une production complète.

On peut aussi identifier un certain nombre de critères dont la pertinence variera en fonction des objectifs que l'on poursuit, des valeurs qu'on souhaite privilégier, d'exigences spécifiques, etc.

1.5.5. Une préconisation, l'utilisation d'un passeport professionnel

Un passeport professionnel recense l'ensemble des situations professionnelles rencontrées - y compris avant le BTS - par le candidat au cours de sa formation (en établissement de formation, lors des stages ou lors d'activités en milieu professionnel), qui lui ont permis d'acquérir les compétences professionnelles associées aux activités identifiées dans le référentiel. Le candidat décrit et analyse les situations, les compétences et les productions associées.

Si il est mis en place, le passeport professionnel possède plusieurs objectifs de formation, d'évaluation et de lien vers l'emploi et de construction d'une attitude réflexive :

- pour les étudiants, enseignants et aux tuteurs, il facilite la réalisation de bilans d'étape sur l'acquisition durable de compétences résultant d'expériences professionnelles réelles ou simulées, par une approche conjointe, et permet d'adapter, en cours de formation, le parcours de professionnalisation. À ce titre, il constitue un support de différenciation des parcours ;
- pour les étudiants, ce passeport constitue un outil de formation. C'est par le travail de réflexion et d'explicitation sur le sens des situations rencontrées en établissement ou lors des stages et des démarches suivies que l'étudiant développe la professionnalité attendue.
- Pour les étudiants encore, pour la préparation des dossiers d'examen, il fournit une base d'appréciation de la qualité et de la diversité du parcours de professionnalisation du candidat ;
- Pour le recruteur, il permet d'appréhender le niveau de professionnalité du candidat et les conditions de son acquisition ;
- Pour les étudiants futurs professionnels, le principe de la formation tout au long de la vie repose sur une attitude réflexive de la part du professionnel notamment pour identifier ses acquis par l'expérience. C'est bien à cette attitude que l'utilisation du passeport prétend sensibiliser les étudiants futurs professionnels.

Pour cela, il est souhaitable que le passeport professionnel soit renseigné par l'étudiant tout au long de sa formation en enregistrant les situations professionnelles qui lui ont permis de développer des compétences clairement identifiées. Les ateliers de professionnalisation et les périodes de stage constituent les temps privilégiés de la formation pour identifier et expliciter ces compétences.

C'est par l'effort de réflexion et d'explicitation sur le sens des situations rencontrées et des démarches suivies que l'étudiant développe la professionnalité attendue.

La mobilisation des compétences professionnelles doit être rattachée à des situations de travail proposées par les professeurs dans le cadre de la formation en milieu scolaire ou rencontrées (vécues ou observées) par l'étudiant dans le cadre des stages en milieu professionnel, en lien avec les domaines d'activités du référentiel.

Une situation peut alimenter le passeport professionnel lorsque ses caractéristiques sont suffisantes pour permettre à l'étudiant de mobiliser les compétences mises en œuvre dans d'autres situations. Le positionnement, dans le passeport professionnel de l'étudiant, des compétences développées lors des stages est assuré notamment dans le cadre des phases d'explicitation prévues à l'issue des stages, en 1ère et en 2ème année.

Si ce passeport est mis en place le tableau synoptique peut en être un extrait.