

Du référentiel de compétences à la formation et l'évaluation des compétences en BTS CG

La formation d'un étudiant de BTS CG s'appuie sur un référentiel de compétences. Ce dernier recense les compétences requises pour exercer le métier auquel il se forme dans les conditions requises par les professionnels dans des conditions d'exercice actuelles (ou actualisées).

Le passage du référentiel de compétences à la formation par les compétences puis leur évaluation est une activité qui s'étend sur plusieurs mois et qui nécessite une réflexion sur la pédagogie à mettre en œuvre pour pouvoir réaliser la transition de l'évaluation des connaissances vers l'évaluation des compétences.

S'accorder sur une définition de la compétence

Il existe une littérature abondante de la notion de compétence. Dans le cadre du BTS CG, nous dirons que la compétence est définie selon la définition suivante :

Il y a compétence lorsqu'un-e étudiant-e est capable de mobiliser des ressources à l'occasion d'une situation professionnelle.

On exclut du champ de la «compétence» la simple possession de ressources ou de connaissances : qu'un étudiant soit capable, quand on lui en fait la demande, d'exécuter une opération à laquelle on l'a entraîné ou de répéter un énoncé qu'il a mémorisé, ne constitue pas une compétence au sens propre. Le concept de « compétence » est difficile à cerner, à définir. Qu'est-ce que la compétence ? Qu'est-ce qu'être compétent ?

Ces questions simples nécessiteraient des réponses approfondies qui ne peuvent être développées ici. Cependant, si l'on tente de faire une synthèse des définitions les plus courantes, il apparaît que le cœur de la compétence est d'être en relation avec une **situation de travail** (ou en BTS CG avec une composante d'activité). On dira qu'une personne est compétente ou maîtrise la compétence si elle parvient à atteindre le ou les résultats attendus, en prenant en compte les contraintes, en s'appuyant sur les ressources mises à disposition (dont les savoirs associés et les données) et en mobilisant son expérience.

Si nous revenons à une perception générale, selon MASCIOTRA, les ressources peuvent être :

- Des **ressources cognitives** : connaissances, savoir-faire, etc, spécifiques à une discipline, à une activité particulière (sport, jeu d'échec,...).
- Des **ressources conatives** : (du latin *conatus*, -us : « effort, élan ; essai, entreprise ») indique ce qui a rapport à la conation, c'est-à-dire la prise d'initiative, une volonté, une impulsion dirigée vers un passage à l'action. Confiance en soi, motivation, audace, persévérance...
- Des **ressources matérielles** : revue, ordinateur, tablette, logiciel
- Et des **ressources humaines** : partenaires, adversaires, ...

Toujours dans un cadre général, de nombreux auteurs décortiquent chaque compétence en ses composantes. L'utilisation par l'étudiant de chacune de ces ressources peut être évaluée séparément. Par exemple, en lui demandant directement d'appliquer des règles de gestion ou encore, en lui faisant énumérer les procédés (question de cours).

Dans une situation de compétence, il revient à l'étudiant ou à l'étudiante de penser lui-même ou elle-même à toutes les ressources qui doivent être utilisées pour accomplir une tâche complexe ou résoudre un problème (situation professionnelle). Sans qu'on le lui demande directement ! C'est cette capacité de « penser à... », en toute autonomie, qui constitue le fondement même de la notion de compétence.

Les approches dominantes sur les compétences permettent de caractériser différents types de moyens à mobiliser :

Ressources internes et externes	Ressources internes	il s'agit du corpus de connaissances que l'étudiant va mobiliser (connaissances de fond et de forme)	Cela suppose la mise à disposition des éléments de la connaissance
		Données de la situation, les contraintes	Cela conditionne la prise d'initiative et l'implication des étudiants.
	Ressources externes	Il s'agit du choix de mobiliser ou d'interagir avec des éléments externes (partenaires, ressources documentaires...)	Cela implique la possibilité de mobiliser ces ressources dans des conditions de confiance mutuelles.
Démarche mise en œuvre	Il s'agit du choix organisationnel, délibéré, de l'utilisation efficace d'un ou plusieurs moyens, que l'étudiant va mettre en œuvre pour réaliser les tâches complexes		Cela implique : <ul style="list-style-type: none"> - La description par l'étudiant de la démarche pour réaliser les tâches qu'il réalise. - une justification des choix opérés.

Ces approches offrent un cadre scientifique propice à l'interprétation pédagogique du référentiel de compétence du BTS CG, et guident les enseignants sur sa mise en œuvre.

La mise en situation d'acquisition des compétences

L'interprétation du référentiel de compétences du BTS CG 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, savoir-faire, savoir-être, ressources externes),
- **Valider les situations** au regard des activités ou ses composantes intégrées,
- **Baliser une progression**, le suivi des étudiants qui ne peut être réduit à une simple succession de performances isolées les unes des autres.

¹ X. Rogiers : une tâche est complexe si elle combine des éléments que l'étudiant connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisé 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.

- **Mettre en œuvre sa capacité de jugement**, qui repose elle-même sur celle de développer et d'utiliser des outils de jugement (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.

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. Pour certains métiers c'est relativement aisé et circonscrit au cadre des stages. Par exemple, en coiffure professionnelle ce sont des sessions de stage dans un salon avec de vrais clients. En médecine, la compétence clinique peut se démontrer avec de vrais patients ou des patients simulés.

Dans les métiers visés par le BTS CG, il est parfois plus difficile de copier « la vraie vie » pendant la formation : comment envisager la gestion d'une entreprise de taille moyenne où il sera confronté en tant que comptable unique ? Comment refléter la relation de conseil à un client en cabinet comptable ? Comment transposer le flux d'activité d'une entreprise pour pouvoir faire comprendre à l'étudiant que son activité se situe en amont et en aval d'autres processus ?

La conception de **situations professionnelles** ou de **scénarios pédagogiques** est extrêmement importante, puisqu'il s'agit de concevoir ou d'exploiter des travaux qui vont permettre aux étudiants de développer leurs compétences. L'enjeu est **un défi de taille**, puisqu'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 toutes trouvées puisqu'elles seront réelles. Le réinvestissement de ces dernières dans le cadre des ateliers professionnels pour évaluer les compétences sera à privilégier.

Mais il est clair que tout ne sera pas vu en stage et il conviendra alors, dans les cours et TD, dans les ateliers professionnels, de proposer aux étudiants des scénarios proches du réel, ayant un caractère authentique. Un travail de description et 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.

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

- Placer l'étudiant en **situation de mobilisation** de toutes ses ressources : cela suppose qu'il puisse disposer des savoir-faire, mais aussi des ressources externes (notamment ses partenaires de classe) ;
- 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 comptables, une note argumentée², un tableau de bord, un écrit professionnel, ...
- 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.

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

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 compétence.

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 plusieurs démarches ;
- 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 résolution ;
- Est adaptée au niveau de difficulté souhaité.

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 ;
- Ajuster le niveau par les contraintes ;
- Susciter l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et savoir-faire, en remobilisant le plus souvent possible les savoirs et savoir – faire des étudiants et en réactivant les compétences déjà mises en œuvre.

Analyse des situations en termes d'activités ou de ses composantes

L'analyse des activités du référentiel du BTS CG ou de ses composantes, va permettre à l'enseignant de trouver les pistes vers lesquelles il devra aller pour constituer les scénarios pédagogiques³.

A titre d'exemple, pour illustrer l'activité 4.1.3 : Mise à jour de l'échéancier social, une interprétation du référentiel selon les apports des auteurs pourrait être :

4.1.3 Mise à jour de l'échéancier social		
Données	Savoirs associés	Limites
<ul style="list-style-type: none"> - Idem 4.1.2+ - Une présentation des procédures actualisées, - Des informations sur les outils numériques d'aide à l'organisation utilisés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Règles applicables en matière de droit social : principes et dates d'exigibilité, - Conséquences du non-respect des échéances 	<p>Résultats attendus</p> <ul style="list-style-type: none"> Le repérage des traitements à effectuer en conformité avec la réglementation, Le respect des délais grâce à la production d'un échéancier, Une utilisation du tableur et d'outils de planification, adaptée aux besoins de l'utilisateur.
<p>Compétence</p> <p>Repérer et mettre à jour les échéances en matière d'obligations sociales.</p>		

³ Un scénario pédagogique nécessite de définir le rôle et la place des acteurs (professeur et étudiants) et la stratégie pédagogique (objectifs et moyens) à mettre en œuvre.



Légende :

- En rouge la compétence
- En bleu : ce qui relève des ressources internes et externes
- En vert ce qui relève de la démarche mise en œuvre.

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 seront 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'aiguiser les ressources, c'est-à-dire de trouver les sources de stimulation des étudiants pour accroître leur appétence à apprendre et à devenir autonomes
- De questionner la stratégie mise en place par l'étudiant pour réaliser les tâches

Baliser une progression

La définition de la compétence, où est mise en valeur la capacité de « mobiliser des ressources » indique un angle d'approche pour fonder la progression des étudiants dans le développement d'une ou de plusieurs compétences, soit celui du **degré d'autonomie** avec lequel ces derniers utilisent les ressources pertinentes pour le traitement de situations complexes d'une même nature.

Le suivi de la progression de chaque étudiant, d'une situation à l'autre, ne va pas sans difficulté dans un contexte d'enseignement collectif ou simultané.

Dans le cadre du BTS CG, il convient, pour baliser une progression, d'être à la fois dans une approche globale de la formation, sur ses deux années mais aussi d'intégrer les périodes de stages comme moments d'acquisition des compétences et donc de la professionnalité. L'appréciation de l'acquisition des compétences s'évalue dans le cadre de **temps forts** et se fait de façon continue notamment dans le cadre des **épreuves E42 et E5**.

Au-delà d'un cadre temporel, baliser une progression c'est permettre d'avoir une vision globale de l'étudiant et de sa progression dans les apprentissages et dans son degré d'autonomie dans la réalisation.

On peut proposer d'identifier quelques **balises de la progression** de chaque étudiant dans le développement de ses compétences :

- l'exactitude des travaux réalisés,
- l'efficacité dans ses réalisations,
- l'accroissement de son autonomie dans la réalisation des tâches, dans la mobilisation des ressources,
- son engagement dans sa formation pour mobiliser efficacement toutes les ressources,
- sa réactivité et son adaptation aux événements,
- sa propension à collaborer avec la communauté.

Dans l'approche par compétences, le regard de l'étudiant lui-même sur sa propre progression est important. Il importe aussi d'aiguiser ce regard par un outillage pédagogique prenant appui sur ces balises. Le **passport professionnel** sera un des outils qui lui permettra d'avoir un retour réflexif sur le parcours qu'il est en train d'accomplir.

L'évaluation de l'acquisition des compétences

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 pouvoir, dans un second temps, faire l'évaluation des compétences.

Le recueil :

Le **passport professionnel** 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.

L'explicitation :

Ce recueil doit s'accompagner d'une explicitation de la part de l'étudiant. 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. Le but de cet entretien est 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, AP, stages et retours de stages. L'étudiant doit prendre conscience de ce qu'il a appris en interrogeant son travail, ce qu'il fait (a fait) au niveau de chaque composante d'activité du référentiel du BTS CG.

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.

Evaluer 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

Il est donc nécessaire de définir les **critères de validation de la compétence** et le nombre de situations idéal pour attester de la compétence.

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 ROEGIERS) :

- **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 ? » ;
- **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.

Au sens du BTS CG, il convient d'expliciter les critères d'évaluation, qu'elle soit sous sa forme continuée ou sous sa forme ponctuelle dans le cadre de l'évaluation certificative.

Validité d'une situation d'évaluation de la compétence :

Pour acquérir une véritable expertise de l'évaluation des compétences, il est nécessaire d'acquérir une culture sur ces problématiques, de conserver, de **partager et de mutualiser les situations d'évaluation** au sein de la communauté enseignante.

Pour tester la pertinence d'une situation d'évaluation, une coopération étroite entre les professeurs d'une même équipe pédagogique apparaît tout à fait essentielle.

On donne quelques bonnes pratiques :

- **s'organiser** entre deux enseignants de deux classes ou écoles différentes pour tester des situations qui seront ensuite utilisées à titre d'évaluation dans l'autre classe ou école ;
- **capitaliser** au fil du temps différentes situations élaborées par l'enseignant lui-même ou empruntées à des collègues ou à toute autre source ;
- **mutualiser** des situations d'évaluation au sein d'une communauté d'enseignants

Les ateliers professionnels constituent des temps de formation tout à fait adaptés pour mettre en œuvre ces « bonnes pratiques ».

Enfin, lorsqu'une expérimentation n'est pas possible, montrer l'épreuve à un collègue en lui demandant d'en faire une lecture critique suffit souvent pour y apporter des améliorations.

Conclusion

Les quelques éléments scientifiques présentés ci-dessus sont une tentative d'éclairage des pratiques des enseignants dans la formation et l'évaluation des compétences, dans le cadre de la mise en œuvre du BTS CG.

Ils visent à une mise en œuvre éclairée de la rénovation, mais également de **pratiques pédagogiques nouvelles**, qui sortent largement d'un enseignement traditionnel. Plus que jamais, face à l'arrivée de la connaissance et de la formation par le numérique, face à la désaffection progressive des étudiants en particulier dans le cadre de la formation professionnelle, les formes traditionnelles d'enseignement montrent aujourd'hui leurs faiblesses. Il appartient donc, aux enseignants de s'emparer de l'opportunité de la réforme pour mettre en œuvre ces nouvelles modalités de formation et d'évaluation.

Webographie

<http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&uid=92&lg=fr> texte de GERARD 2005 notion de cible, pertinence, validité, fiabilité ;

http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_BEP2/abrege1.pdf

<http://ww2.ac-poitiers.fr/meip/IMG/doc/situationscomplexes.doc>

<http://www.arianesud.com/content/download/921/3699/file/ZARIFIAN%20La%20logique%20comp%C3%A9tence.pdf>