



BTS TOURISME
Guide d'accompagnement pour la
formation et la certification
Approche par les compétences



Avril 2020

SOMMAIRE

1. L'inscription du diplôme dans la logique des blocs de compétences

2. Développer les compétences dans le cadre de la formation à partir de situations professionnelles

2.1 La notion de compétence

2.2 Les compétences comportementales

2.3 La mise en situation d'acquisition des compétences

2.4 La construction des compétences

3. L'évaluation des compétences

3.1 De l'évaluation des compétences à l'évaluation du bloc

3.2 Évaluation du bloc « Gestion de la relation clientèle touristique (GRCT) »

3.3 Évaluation du bloc « Gestion de l'information touristique (GIT) »

3.4 Évaluation du bloc « Élaboration d'une prestation touristique (EPT) »

3.5 Évaluation de l'épreuve facultative « Parcours de professionnalisation à l'étranger »

3.6 Évaluation de l'épreuve facultative « Projet de spécialisation »

Nota : ce document, élaboré par un groupe de travail national sur l'accompagnement de la mise en œuvre du BTS Tourisme 2019, a pour vocation d'éclairer et d'accompagner les formateurs et/ou évaluateurs dans leurs missions respectives de formation ou d'évaluation ; il n'a pas de caractère réglementaire. Il vient en appui aux documents de référence, à savoir le référentiel de certification du BTS Tourisme (arrêté du 5 mars 2019), applicable pour la première fois à la session 2021, et aux circulaires annuelles d'organisation de l'examen. Il est un complément aux supports ressources et aux projets de documents (en vue de publication dans la circulaire 2021) mis en ligne sur le site national BTS Tourisme hébergé par l'académie de Dijon.

1. L'inscription du diplôme dans la logique des blocs de compétences

Un des objectifs majeurs de la rénovation du BTS tourisme de 2019 est d'inscrire le diplôme dans la logique des blocs de compétences.

La notion de blocs de compétences a été introduite par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale comme « **parties identifiées de certification professionnelle...** ». Cette notion est maintenant précisée à l'article L 6113-1 du Code du travail : « **Les certifications professionnelles¹ sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées** ».

Chaque bloc donne lieu à une évaluation globale (voir infra) et à une validation. À partir du moment où il y a cohérence entre un pôle d'activités, le bloc de compétences associé et la modalité d'évaluation, la validation d'un bloc - qu'elle que soit sa forme, y compris par la VAE - a une valeur sur le marché de l'emploi.

Outre l'acquisition progressive du diplôme, la mise en place des blocs permet une plus grande **fluidité des parcours tout au long de la vie** et réduit la distance entre formation initiale et formation continue. Par ailleurs, elle permet, par une meilleure lisibilité de la certification, de développer les échanges d'apprenants au niveau européen, voire dans un futur pas trop lointain, à la reconnaissance mutuelle de blocs professionnels (plus accessible que la reconnaissance mutuelle de diplômes).

L'article L 6113-1 précise également que chaque référentiel de certification d'un diplôme professionnel est composé de trois parties :

- un **référentiel d'activités** qui décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés ;
- un **référentiel de compétences** qui identifie les compétences et les connaissances, y compris transversales, qui en découlent ;
- un **référentiel d'évaluation** qui définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis.

Les blocs de compétences décrits dans la partie centrale du référentiel de certification sont donc un regroupement cohérent de plusieurs compétences en lien avec chacune des activités emblématiques repérées dans la partie « référentiel d'activités ». Ils ne se confondent pas avec des modules de formation et ne font pas explicitement référence à un contenu de formation.

L'intitulé du bloc de compétences doit permettre l'identification de la cohérence du bloc, assurant ainsi sa traçabilité et permettant son utilisation dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

Le nouveau référentiel du BTS Tourisme identifie ainsi **trois grands pôles d'activités emblématiques** des métiers ouverts aux titulaires d'un BTS Tourisme :

- pôle 1 « Gestion de la relation clientèle touristique (GRCT) »,
- pôle 2 « Élaboration d'une prestation touristique (EPT) »,
- pôle 3 « Gestion de l'information touristique (GIT) ».

À chacun de ces pôles correspond un bloc de compétences professionnelles (respectivement B1, B2 et B3) complétés par quatre blocs qui servent de socle commun aux blocs professionnels sur une base à dominante disciplinaire : bloc 4 « Culture générale et expression » ; bloc 5 « Communication en LVE : LVA (anglais) et LVB » ; bloc 6 « Tourisme et territoires ». Enfin s'ajoutent trois blocs facultatifs : « Langue vivante étrangère C » ; « Parcours de professionnalisation à l'étranger » ; « Projet de spécialisation » pour chacun desquels est associée une épreuve spécifique (UF1, UF2 et UF3).

¹ Certification professionnelle : désigne tout diplôme, titre ou certificat de qualification professionnelle remis à une personne pour attester de sa qualification. La certification vise la validation des compétences professionnelles au sens du Code du travail.

2. Développer les compétences dans le cadre de la formation à partir de situations professionnelles

2.1 La notion de compétence

La compétence est une notion polysémique qui fait l'objet d'une littérature abondante et évolutive. Cette notion est particulièrement complexe à définir mais à titre indicatif, pour ce qui concerne la compétence professionnelle, nous pouvons nous référer à la proposition de France Compétences² dans sa note 27 juin 2019 : « *la compétence peut être envisagée comme la mobilisation de manière pertinente des ressources d'un individu (par exemple : savoirs, savoir-faire techniques, savoir-faire relationnel) et de celles de son environnement dans des situations diverses pour exercer une activité en fonction d'objectifs à finalité professionnelle* ».

Des multiples propositions de définition, nous pouvons en déduire les éléments suivants :

➤ **La compétence est située**

Dans une approche éducative³ mettant l'accent sur l'apprentissage et la construction des compétences, toutes les définitions s'accordent sur le caractère « *situé* » de la compétence. Plus précisément, s'agissant de diplômes professionnels, la compétence professionnelle ne peut être construite que par et dans les situations professionnelles.

➤ **La compétence est finalisée**

Être compétent, c'est disposer de la capacité à agir avec efficacité, dans un contexte donné, pour une classe de tâches déterminées. La compétence est donc finalisée (non abstraite), spécifique et contingente à une famille de situations problèmes (*situations de compétences*) et non pas en général, quel que soit le contexte où la situation.

➤ **La compétence se construit dans l'action et résulte d'un processus**

La compétence se construit dans l'action, à travers sa réalisation et la production qui en découle. Selon R. Vittorski⁴, la compétence se situe à l'intersection de trois champs : le parcours personnel, l'expérience professionnelle et la formation. Les compétences s'y produisent et s'y transforment. La compétence présente ainsi un caractère dynamique, vivant. La compétence tient davantage du processus que de l'état (en revanche, l'évaluation est un état). La compétence est produite en fonction des caractéristiques de la situation professionnelle, mais aussi de la représentation que s'en fait l'acteur. Sa production est donc dépendante de ses façons de voir et de penser la situation. La compétence est le processus générateur du produit fini qu'est la performance.

➤ **La compétence est transférable**

Selon P. Pastré⁵, la compétence renvoie à la capacité d'adaptation à des situations variées dans un même type de métier. La compétence devient donc transférable à d'autres contextes professionnels attachés à un même métier.

² **La loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel** a créé, pour une mise en œuvre au 1^{er} janvier 2019, France Compétences, unique instance de gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Créée sous la forme d'un établissement public à caractère administratif, placée sous la tutelle du ministère en charge de la formation professionnelle, France Compétences a pour mission d'assurer le financement, la régulation, le contrôle et l'évaluation du système de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Cet organisme assure, entre autres, une mission d'enregistrement, de mise à jour et de lisibilité des certifications inscrites au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

³ Rapport IGEN 2015-078, L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels, page 14 et suivantes.

⁴ Vittorski R., De la fabrication des compétences, Éducation permanente, Paris, la documentation française, 1998, 135, p. 57 à 69.

⁵ Pastré P., La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris : PUF, 2011.

➤ **La compétence mobilise des ressources pour agir**

La compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources : les ressources internes propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habiletés, le comportement stratégique qu'il met en œuvre dans le choix d'un procédé, mais aussi les ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu, inhérentes à la situation professionnelle : culture de l'organisation, autres personnes, documents, système d'informations, outils numériques, etc.

➤ **La compétence est un savoir agir reconnu**

On ne se déclare pas soi-même compétent : cela dépend d'une appréciation sociale. C'est résoudre des problèmes professionnels de manière « *satisfaisante* » par rapport à ce qui est « *attendu* » dans un contexte donné, la logique d'action. Selon Hillau⁶, et dans une acception large de sa définition, on peut voir la compétence comme contenu cognitif et comme rapport social.

2.2 Les compétences comportementales

Selon Sandra Bellier-Enlart⁷, les employeurs mettent en avant le rôle fondamental des compétences comportementales à la fois dans l'accès à l'emploi et dans l'exercice du métier. La problématique d'évaluation des compétences comportementales devient de plus en plus importante, et ce, pour trois raisons :

- l'évolution des situations professionnelles : elles concernent tous les métiers, les activités et les domaines dans lesquels la relation, notamment vis à vis des clients, devient centrale ;
- la nécessité de travailler en collaboration, en réseau, par échange d'informations ;
- l'émergence de métiers structurés autour de la relation. La relation clientèle touristique dans le référentiel du BTS tourisme relève de ces métiers.

Les compétences comportementales doivent être entendues ici comme la capacité d'adopter une attitude adaptée à une situation donnée, traduisant une connaissance du monde social, une capacité à le comprendre et à agir en tenant compte des enjeux. Pour la formation, il s'agit donc **d'objectiver les compétences comportementales**, de les associer comme objectifs de formation au même titre que d'autres compétences et de les raccrocher aux situations professionnelles. Il convient de chercher comment « *exprimer en compétences* » des termes comme par exemple « *empathie, aisance, réactivité, rapidité* ». Ces qualificatifs peuvent, en effet, concerner un mode de traitement de l'information, une manière d'organiser son travail et son temps en fonction d'objectifs identifiés. Comme l'indique Sandra Bellier-Enlart, dans « *la validation des capacités de mise en œuvre : c'est le rapport à l'action qui nous interroge, non pas ce que sont les gens, mais ce qu'ils font quand ils sont dans une situation donnée. Dès lors ce que l'on doit valider, c'est le fait que les comportements mis en œuvre dans une situation donnée permettent d'obtenir le résultat escompté* ».

2.3 La mise en situation d'acquisition des compétences

Il convient de mettre l'apprenant dans des situations concrètes d'apprentissage permettant d'inférer une ou plusieurs compétences décrites dans le référentiel de compétences. Ces situations apparaissent lors des périodes d'immersion (stages, alternance) mais également dans la structure de formation lors de simulations qui doivent être proches de la réalité professionnelle. Une situation professionnelle est la conjonction d'une ou de plusieurs tâches à réaliser, plus ou moins complexes, avec un objectif clair de production et de résultat (ou de performance) et d'un contexte technologique, informationnel et relationnel donné.

L'idée de base est de demander à l'étudiant de démontrer qu'il est capable de mobiliser ses ressources ou des ressources externes dans des situations précises et à plusieurs occasions. Dans une situation professionnelle

⁶ Hillau B. 1994, page 65, De l'intelligence opératoire à l'historicité du sujet.

⁷ Sandra Bellier-Enlart, Les compétences comportementales, actes du séminaire national, rénovation du BTS Assistant Manager, Paris, 18 au 21 décembre 2007. https://cocom.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Documentd_accompagnementV2.pdf

de niveau BTS, il revient à l'apprenant de penser lui-même à toutes les ressources qui doivent être utilisées pour accomplir une tâche complexe ou résoudre un problème, sans commande directe, en autonomie.

Construire une situation professionnelle c'est proposer une situation qui se rapproche de la réalité professionnelle, qui représente ce que l'individu devra affronter quand il sera sur le marché du travail. Il est parfois difficile de copier « la vraie vie » pendant la formation : comment exercer le jugement critique d'un apprenant sur la situation d'une organisation touristique ? Comment refléter les principes de politique tarifaire d'une organisation touristique ? Comment appréhender l'environnement numérique d'une organisation touristique ? La conception de situations professionnelles est essentielle puisqu'il s'agit de concevoir des travaux qui vont permettre aux apprenants de développer des compétences dans le cadre de situations ou de scénarios suffisamment complexes pour exiger la mobilisation de plusieurs ressources. Lors des périodes d'immersion, ces situations professionnelles sont trouvées puisqu'elles sont réelles. Le réinvestissement de ces dernières en atelier de professionnalisation pour évaluer les compétences est donc à privilégier. Mais tout ne peut pas être vu en stage et il convient donc de soumettre aux apprenants des scénarios proches du réel, ayant un caractère authentique et apportant du sens aux activités proposées.

Ce travail est d'une extrême importance, car du résultat obtenu dépendent d'une part, la qualité des situations proposées aux apprenants pour que ceux-ci développent leurs compétences (l'apprentissage) et d'autre part, la prise d'indices pour inférer ce dont les apprenants sont capables (l'évaluation).

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

- placer l'apprenant en situation de mobilisation de toutes ses ressources (ce que n'assurent pas des démarches qui sont plus près des savoir-faire) : il doit pouvoir disposer des savoirs et savoir-faire, mais aussi de ressources externes ;
- concevoir des situations dont le traitement est d'une durée limitée : le contrat temps doit être respecté et fait partie des contraintes de réalisation ; mais aussi pour laisser de la place à plusieurs situations d'une même famille au lieu d'une seule (plusieurs situations sollicitant sensiblement les mêmes ressources) ;
- les tâches doivent déboucher sur une production concrète : un plan d'optimisation de l'espace d'accueil, un calcul de cotation, un support de stockage numérique de l'information... qui représentent autant d'objets d'évaluation ;
- les tâches doivent avoir du sens pour l'apprenant : les tâches sont réalistes ou authentiques, placées dans une démarche de réponse à une problématique.

Le questionnement ne doit pas être trop guidant de façon à permettre à l'apprenant de mettre en œuvre un comportement stratégique dans le choix des outils/procédés qu'il mobilise pour répondre à la problématique professionnelle, caractéristique de l'autonomie et indice du degré de maîtrise d'une compétence pour l'observateur (évaluateur). Le niveau de guidance est à adapter de façon progressive aux besoins de l'apprenant.

L'expérience montre qu'une situation professionnelle pertinente :

- est significative pour l'apprenant : elle a du sens pour lui et lui donne envie de se mettre au travail (« la dimension affective est un des facteurs de la compétence » R. Vittorski) ;
- peut justifier la mise en œuvre de plusieurs démarches différentes qui renvoient au comportement stratégique de l'apprenant et à sa capacité d'explicitation du choix effectué ;
- met en œuvre plusieurs éléments de savoirs ;
- donne une large part à l'initiative ;
- invite l'apprenant à collaborer avec ses pairs ;
- ne donne aucune indication pour la démarche de résolution (de façon progressive) ;
- est adaptée au niveau de difficulté souhaité⁸.

⁸ Définir les compétences du XXI^e siècle. <http://www.occ.uqam.ca/article/les-compétences-qui-font-consensus/>

En conséquence, l'enseignant devrait veiller à :

- donner un but opérationnel à une question ;
- préférer une consigne à une question ;
- introduire des données réelles ou vraisemblables ;
- ajuster le niveau d'exigence par les contraintes et le niveau de guidance ;
- susciter l'intégration et non la juxtaposition des savoirs, ressources et expérience, en remobilisant le plus souvent possible les savoirs acquis et en réactivant les compétences déjà mises en œuvre.

Situation professionnelle et contexte

La situation professionnelle peut être définie comme un état complexe résultant de l'interaction, à un moment déterminé, d'une personne avec son contexte. La situation professionnelle se distingue du contexte qui est le cadre (les conditions) dans lequel la situation se déroule.

Le contexte professionnel et les situations professionnelles doivent faire l'objet d'une analyse préalable par les apprenants. Le repérage des éléments de la situation leur permette de citer les compétences à développer et les savoirs-associés à maîtriser.

Le contexte professionnel donne des indications précises relatives à un lieu d'exercice du professionnel. Il ne fait pas mention de tâches ou activités professionnelles. La situation professionnelle peut comporter des informations complémentaires sur le lieu d'exercice et positionne l'apprenant en tant que professionnel qui doit accomplir une ou plusieurs tâches.

2.4 La construction des compétences

Pastré⁹ indique plusieurs étapes dans la construction des compétences :

- Une compétence se construit à partir d'une situation « prototype » ; il est difficile, à ce niveau, de repérer ce qui différencie la conceptualisation de la simple utilisation de règles d'action (*la formule permettant de calculer la valeur actuelle nette, par exemple*) ;
- La compétence se développe par le fait que l'apprenant prend en compte des conditions de plus en plus variées qui s'éloignent de la situation prototype (référence ici aux familles de situations) ;
- La compétence se « désincorpore » ensuite (Leplat 95) : c'est à dire que s'opère une prise de distance de l'apprenant par rapport aux situations ; il est en mesure d'explicitier les concepts mobilisés. Il conceptualise. Etre compétent revient à savoir-faire et à savoir comprendre ce que l'on fait (*utiliser le critère de la valeur actuelle nette pour apprécier la rentabilité d'un investissement envisagé*). Savoir utiliser/appliquer les règles ne suffit pas pour inférer une compétence.

L'acquisition de compétences correspond à l'élargissement du champ de réflexion et d'action de l'apprenant, à la mise en œuvre de capacités à conceptualiser et à abstraire.

La posture réflexive contribue à la construction de la compétence. Elle peut être menée par un entretien avec l'enseignant : le but de l'entretien est de s'informer à la fois sur ce qui s'est passé ainsi que des connaissances implicites inscrites dans cette action. Cette explicitation est à conduire le plus souvent possible dans tous les aspects de la formation (atelier de professionnalisation, stage, retour de stage). La production d'un écrit « réflexif » peut être demandé.

Baliser une progression

Baliser une progression c'est permettre d'avoir une vision globale de l'apprenant et de sa progression dans les apprentissages ainsi que son degré d'autonomie dans la réalisation. Il s'agit donc d'identifier des balises de

⁹ PASTRE, P. (1998). – L'analyse des compétences en didactique professionnelle. – Colloque AECSE, 3/98.

progression individuelles dans le développement des compétences : par exemple, la capacité à mobiliser les ressources, le degré d'autonomie dans la réalisation des tâches, l'exactitude dans les travaux réalisés, l'efficacité dans les réalisations, la réactivité, la capacité d'adaptation aux aléas, la propension à collaborer...Le regard de l'apprenant sur sa propre progression est important du point de vue de ces propositions de balises.

La posture réflexive de l'apprenant

Il s'agit d'une pratique de l'apprenant impliquant qu'il décrive la démarche qu'il a mise en œuvre pour réaliser les tâches et qu'il justifie les choix opérés. La réflexion *dans l'action* est un processus d'autorégulation. La posture réflexive *sur l'action* revient à revivre mentalement l'expérience vécue pour en cerner les éléments prégnants et identifier ce qui a contribué au succès ou à l'échec de l'expérience. C'est une sorte de *débriefing* que l'on opère avec soi-même.

Cette posture de l'apprenant contribue à la construction de la compétence. Elle nécessite d'être accompagnée tout au long de la formation par :

- la transcription des étapes et modalités d'acquisition des compétences dans un support adapté ;
- des échanges réguliers avec les enseignants. La finalité de ces échanges, formels et informels, est d'une part de soutenir, guider l'apprenant dans cette phase d'explicitation qui doit être régulièrement réalisée au cours du cycle de formation ; d'autre part, de recueillir des traces des modalités d'acquisition des compétences par l'apprenant qui seront des éléments d'objectivation dans la phase d'évaluation dans laquelle le formateur est impliqué (CCF).

Nota : le recueil des traces de l'acquisition des compétences (étapes et modalités) **peut** se faire dans une forme de **portfolio de l'apprenant** : classeur ou fichier qui recense les principaux travaux professionnels que l'apprenant a réalisés tout au long du parcours de formation le conduisant à l'obtention de la certification préparée. Les travaux figurant dans le portfolio sont décrits en précisant le contexte organisationnel et technologique dans lequel ils se déroulent, la ou les tâches effectuées, la ou les productions réalisées ainsi que la ou les compétences mobilisées. Il s'agit en fait de décrire les principales situations professionnelles, réelles ou simulées, vécues par l'apprenant et en quoi elles ont permis l'acquisition partielle ou totale de compétences professionnelles. Ce support peut être créé et mis à jour régulièrement par l'apprenant dès l'entrée dans le cycle de formation, avec l'aide éventuelle de ses formateurs, tuteur ou maître d'apprentissage. Il peut contenir, outre les fiches descriptives des travaux recensés, des éléments de « preuve ». Il s'agit d'un **document personnel** : son élaboration, sa structure et son utilisation sont sous la responsabilité de l'apprenant.

Ce portfolio peut être utilisé :

- **lors de la phase de formation** : pour servir de support à la mise en œuvre de la posture réflexive de l'apprenant sur la construction des compétences décrites dans le référentiel ;
- **lors de la phase d'évaluation** : pour servir de source à la constitution du dossier professionnel fourni aux évaluateurs (CCF, épreuve terminale orale ou pratique) conformément aux dispositions prévues dans le référentiel d'évaluation du diplôme et des circulaires annuelles de déroulement des épreuves (cf. infra) ;
- **lors de l'insertion professionnelle** : pour construire une lettre de motivation et un CV qui prennent en compte les acquis d'apprentissage du postulant à un emploi.

Ce portfolio existe dans le référentiel du BTS Tourisme 2012 sous la forme d'un « passeport professionnel ». Il balaye l'ensemble des compétences professionnelles identifiées dans le référentiel. Cette approche **globale** des compétences, **dans la dimension certificative**, entre en contradiction avec la logique de validation par bloc indépendamment les uns des autres ; d'où la disparition explicite de ce support dans le référentiel de certification du BTS Tourisme 2019. Il n'en reste pas moins que les réflexions, démarches et pratiques centrées

sur l'acquisition des compétences et développées au cours des dernières années pour le suivi et l'accompagnement des apprenants conservent leur intérêt.

3. L'évaluation des compétences

3.1 De l'évaluation des compétences à l'évaluation du bloc

La troisième partie du référentiel de certification du diplôme définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis des candidats. Comme cela a été indiqué supra, l'évaluation se fait **bloc par bloc** avec **une épreuve associée à chacun des blocs** (quelquefois décomposée en sous-épreuves – cas de E2 pour le BTS Tourisme).

Les modalités de passage des épreuves, précisées dans le référentiel d'évaluation du diplôme, sont diverses et dépendent en partie du statut du candidat (scolaire, apprenti, formation continue, individuel), voire de la structure qui l'a accompagné pour la formation.

Pour les diplômes professionnels, il y a, en principe, au moins une épreuve ponctuelle écrite. En l'occurrence pour le BTS Tourisme, il s'agit d'E5 – Élaboration d'une prestation touristique (à laquelle s'ajoutent pour les scolaires et assimilés : E1 - Culture générale et expression et E3 – Tourisme et territoires). Les autres épreuves peuvent être des épreuves ponctuelles orales et/ou pratiques (s'appuyant ou non sur des productions des candidats présentées au moment de l'épreuve) mais aussi, et surtout, des épreuves dites de « contrôle en cours de formation ». Comme son nom l'indique, les épreuves en CCF se déroulent au cours du cycle de formation, « *sur les lieux où se déroule la formation (établissement et milieu professionnel), par les formateurs eux-mêmes (enseignants et/ou tuteurs ou maîtres d'apprentissage), au moment où les candidats ont atteint le niveau requis ou ont bénéficié des apprentissages nécessaires et suffisants pour aborder une évaluation certificative* »¹⁰. À la différence du contrôle continu, le « *CCF n'est pas une succession de plusieurs examens, identiques pour tous : les candidats en formation sont évalués dès qu'ils maîtrisent l'ensemble des compétences correspondant à la situation faisant l'objet du CCF* »¹¹.

Quelle que soit la modalité prévue pour le passage de l'épreuve (donc y compris écrite), le **point d'entrée de l'évaluation** d'une épreuve doit être la **liste de compétences figurant dans le bloc associé (et seulement celle-ci)**. Pour que cette évaluation soit pertinente, plusieurs conditions doivent être remplies :

- les compétences doivent être appréciées au regard de situations professionnelles en phase avec le cadre défini dans le référentiel d'activités et le référentiel de compétences du diplôme ;
- le degré de maîtrise d'une compétence ou d'un ensemble de compétences doit être apprécié par l'évaluateur en s'appuyant sur les **indicateurs** (ou critères) **d'évaluation proposés dans le référentiel**¹² de certification du diplôme (dans le bloc de compétence concerné et dans la définition de l'épreuve) ;
- l'évaluation ne peut être faite que lorsque le candidat est censé avoir acquis l'ensemble des compétences du bloc. C'est en principe le cas pour les épreuves ponctuelles terminales qui, par définition, se situent en fin de cycle. Dans le cas du CCF, l'acquisition des compétences relevant d'un bloc peut être terminée avant la fin du cycle de formation et faire l'objet d'une évaluation certificative pendant le cycle de formation.

Plusieurs **difficultés** doivent être traitées par l'évaluateur pour la **validation globale d'un bloc de compétences**.

On ne peut pas se contenter, sauf cas très particulier, de valider une à une (acquise/non acquise) chacune des compétences figurant dans le bloc, car c'est aussi **l'articulation, a minima** correcte, de ces compétences qui

¹⁰ Site éducol sur le CCF.

¹¹ Idem.

¹² À la différence des compétences qui ne doivent pas être redondantes dans les différents blocs, les indicateurs d'évaluation des compétences peuvent apparaître à plusieurs reprises dans l'ensemble du référentiel de compétences.

permettra d'atteindre les résultats et performances visés dans le référentiel. Par ailleurs, même si les recommandations en vigueur proposent de limiter le nombre de compétences par bloc, il est souvent difficile de proposer des situations professionnelles qui permettent en une seule fois de tester l'intégralité des compétences du bloc : dans ce cas, l'évaluation se fait par sondage sur un certain nombre de compétences du bloc. C'est le cas, en particulier, pour les épreuves écrites.

D'autre part, la logique encore largement dominante en France pour la délivrance des diplômes est la prise en compte de la **moyenne des notes coefficientées** des unités constitutives du diplôme. C'est pourquoi, le plus souvent, l'évaluateur ne doit pas seulement valider ou invalider le bloc (comme en VAE par exemple) mais il doit porter un jugement sur le degré de maîtrise du bloc de compétences au travers d'une note.

Une des solutions pour résoudre ces différentes contraintes est de procéder à une **évaluation par profil**. La grille d'évaluation indique en face de la liste des compétences du bloc, ou de celles qui peuvent être testées dans la ou les situations professionnelles proposées lors de l'épreuve, un tableau de plusieurs colonnes¹³ correspondant à différents degrés de maîtrise de la compétence. Il revient à l'évaluateur, dans un premier temps, de positionner une croix dans la colonne idoine (en se référant aux différents **critères d'évaluation** présentés dans le référentiel du diplôme concerné – et seulement celui-là – et/ou le barème de l'épreuve) puis, dans un second temps, de transformer le nuage de points en une note sur 20 en se basant sur son expertise d'évaluateur et non sur une règle algorithmique.

Nota : l'acquisition de cette expertise nécessite que cette pratique soit abordée en formation (initiale et continue) des enseignants. Elle s'acquiert avec l'expérience, l'échange avec les pairs (équipe pédagogique) et les membres de l'inspection, tant dans le cycle de formation que lors de la conception et/ou de l'évaluation d'épreuves.

Dans le cas particulier de l'évaluation en **CCF**, l'évaluateur est amené à porter un jugement sur le degré de maîtrise de compétences du candidat qu'il a suivi, partiellement ou totalement, en formation et/ou en immersion, à partir des éléments de construction des compétences fournis par le candidat (dossier professionnel vu supra). Il est opportun que cet évaluateur conserve une **trace individualisée de cette construction des compétences tout au long du cycle de formation de l'élève** à partir des situations professionnelles emblématiques proposées pour l'acquisition des compétences visées.

3.2 Évaluation du bloc « Gestion de la relation clientèle touristique (GRCT) »

➤ Les objectifs de l'épreuve en matière de compétences professionnelles

La GRCT contribue à la construction de compétences en lien avec l'accueil, le conseil, la vente et le suivi de clientèle ainsi que l'accompagnement des touristes.

Les différentes compétences de ce bloc renvoient à la capacité du candidat à mettre en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des connaissances dans le cadre de situations professionnelles de gestion de la relation clientèle touristique et de démontrer sa capacité à répondre aux différentes sollicitations des clients en utilisant les outils adaptés.

Les compétences de GRCT mettent également en exergue des compétences plus transversales, qui, au travers d'une activité professionnelle, mobilisent des compétences qui peuvent être de nature relationnelle, communicationnelle, juridique, commerciale et technique.

Par exemple, un client demande au conseiller en voyages la réservation d'un billet d'avion modifiable pour un passager sur un vol Lyon-Montréal en classe premium avec la compagnie Air Canada du 10 au 25 août N. Cette situation professionnelle nécessite à la fois la mobilisation de compétences de nature technique (GDS), et de

¹³ Il peut y avoir 3, 4 ou 5 colonnes en différenciant les degrés de maîtrise (non acquis, en cours d'acquisition, acquis, expert par exemple).

compétences relationnelle (écoute, empathie, etc.), communicationnelles (vocabulaire professionnel, registre de langage, force de persuasion, etc.), juridique (aspects réglementaires liées aux conditions générales et particulières de vente, etc.), commerciale (contraintes de la politique commerciale de la structure ou du réseau auquel appartient la structure, application d'un geste commercial, etc.).

Les compétences mobilisées dans la situation professionnelle nécessitent également que le candidat soit en capacité d'analyser à la fois le contexte de l'organisation dans laquelle la situation professionnelle se déroule ainsi que les ressources mises à sa disposition afin de répondre, de façon satisfaisante (eu égard aux attentes de la profession), à la (ou aux) problématique(s) soulevées dans la situation.

➤ **Le déroulement de l'épreuve**

L'épreuve de 45 minutes, précédée d'une phase de préparation du candidat de 30 minutes, se déroule en trois phases successives visant à démontrer que le candidat a acquis les compétences du bloc GRCT définies par le référentiel du BTS Tourisme. Chacune des phases répond à un objectif spécifique :

- la première phase, centrée sur un jeu de rôle, mobilise les compétences d'accueil, de vente et de suivi de clientèle. Elle prend la forme d'une mise en situation professionnelle contextualisée et présentée dans une fiche de consignes (élaborée par une commission académique en amont de l'évaluation). L'entrée dans la situation professionnelle se fait par une organisation touristique dans laquelle le candidat est positionné, et amené à résoudre différentes problématiques en liaison avec les compétences C2 à C6, voire C9. Il s'agit ici, pour le candidat, de mettre en œuvre un processus de traitement d'une demande avec différentes étapes qui s'enchaînent avec cohérence ;
- la seconde phase vise à mobiliser des compétences de vente ciblant l'utilisation systématique de la touristique au travers d'une simulation (C5 à C9) ; parallèlement à la conception des scénarios de la première phase de l'épreuve, la commission académique élabore sur la « *fiche de consignes jury* » une trame donnant des éléments permettant une simulation sur un GDS. Cette simulation peut-être en lien, ou non, avec la situation de scénario de la phase 1 ;
- la troisième phase est axée sur les compétences d'accompagnement d'un groupe de touristes (C11) vécu et présenté par le candidat. Cette dernière phase se décompose en un temps d'entretien permettant à la commission de revenir sur la présentation du candidat et un second temps d'explicitation par sondage de compétences décrites dans sa fiche de compétences, notamment C1 et C10, que le candidat n'aura pas eu l'opportunité de développer lors de la première phase de l'épreuve.

➤ **Les documents associés à l'épreuve¹⁴**

La fiche de compétences doit être fournie à la commission d'interrogation en se référant au modèle présenté dans la circulaire nationale d'organisation de l'examen. Le candidat opère un travail de tri des situations professionnelles qu'il a vécues et/ou observées lui permettant de couvrir l'ensemble des compétences du bloc GRCT (il peut utiliser son portfolio dans le cas où il a pris soin de le remplir tout au long du cursus de formation). Toutes les situations professionnelles traversées par le candidat ne sont donc pas à présenter ; seules les situations professionnelles les plus emblématiques ou les plus abouties en rapport avec les compétences ciblées sont à privilégier.

Il n'y a pas de nombre de situations défini ; c'est la qualité de chacune d'entre elles qui va permettre au candidat et par la suite à la commission d'interrogation d'apprécier l'acquisition ou non d'une ou de plusieurs compétences du bloc. De plus, le candidat est libre de choisir et de présenter, lors de l'épreuve, des annexes lui permettant d'explicitier la situation.

¹⁴ Les documents cités infra (avec des illustrations pour certains d'entre eux) sont accessibles en ligne sur le site national du BTS Tourisme (rubrique GRCT) : <http://tourisme.ac-dijon.fr>

La **fiche de consignes**, élaborée par la commission académique, se décline en fait sous deux formes :

- l'une intitulée « *fiche de consignes candidat* » est remise à ce dernier. Elle lui permet d'identifier un contexte et une situation à traiter. La fiche de consignes précise en outre la liste des documents touristiques fournis sur lesquels le candidat peut s'appuyer lors du temps de préparation.
- la seconde fiche, dénommée « *fiche de consignes jury* », est mise à la disposition des membres de la commission d'évaluation afin de leur proposer une liste de questions ciblées au regard du contexte et de la problématique visée par le sujet.

Du point de vue de la formation des candidats et pour leur préparation à l'épreuve de GRCT, toutes les destinations et tous les produits touristiques peuvent être abordés pour les scénarios axés sur la vente « *outgoing* ». Pour les situations d'accueil en office de tourisme, et afin de ne pas déstabiliser les candidats, il est préconisé de les préparer à partir de scénarios sur la région dans laquelle ils sont formés

La **grille d'évaluation** de l'épreuve conduit le binôme d'examineurs à rédiger une appréciation littérale et proposer une note sur 20. Pour renseigner cette partie, les examinateurs s'appuient sur une grille qui repose sur une entrée par les compétences, avec mention des indicateurs d'évaluation permettant de dresser le profil du candidat:

Le choix a été fait d'une différenciation du degré d'acquisition de la compétence en 4 niveaux :

- **non acquis** (compétences d'analyse et de compréhension du contexte non maîtrisées, outils de GRCT non maîtrisés) ;
- **en cours d'acquisition** (contexte partiellement compris, analyse partielle de la situation, maîtrise partielle des outils des GRCT et peu de compétences spécifiques mobilisées) ;
- **acquis** (bonne compréhension du contexte, maîtrise des outils de GRCT et des compétences visées, répond à la problématique) ;
- **expert** (excellente compréhension de la situation et du contexte ; excellente maîtrise des outils de GRCT. Mobilise des compétences avec pertinence et efficacité, est force de proposition et d'amélioration).

Nota : les indications figurant dans ce paragraphe valent également pour l'épreuve passée en CCF (une situation d'évaluation). Par ailleurs, étant donné le contenu de l'épreuve, il est impératif qu'au moins un des deux examinateurs soit familier avec l'utilisation du GDS.

3.3 Évaluation du bloc « Gestion de l'information touristique (GIT) »

➤ **Les objectifs de l'épreuve en matière de compétences professionnelles**

La construction des compétences du bloc *Gestion de l'information touristique* est fondée sur la prise de conscience des activités et tâches fondamentales permettant le fonctionnement de l'organisation touristique, nécessitant une gestion utile, voire stratégique, de l'information touristique : *veille informationnelle-traitement de l'information / diffusion d'informations au public cible / conservation de l'information*. L'information touristique est en effet une matière précieuse que l'organisation doit pouvoir créer et exploiter afin d'assurer sa pérennité. L'énoncé des compétences C28 à C34¹⁵ de ce bloc traduit précisément les aptitudes que doit démontrer le titulaire du BTS tourisme : *assurer une veille informationnelle, identifier les évolutions et les changements significatifs dans l'environnement... produire de l'information utile à la prise de décision, diffuser des messages adaptés au public cible, archiver l'information, etc.* Les outils et supports liés aux TIC ne sont pas directement exprimés dans l'intitulé des compétences. Leur maîtrise est cependant nécessaire et incontournable pour la réalisation des activités et tâches emblématiques du bloc. Il s'agit donc pour le candidat, d'être en capacité de mobiliser, en toute autonomie et de façon pertinente (utile à l'organisation), les outils et supports de gestion de l'information touristique « au service » de l'organisation. L'utilité se mesure par rapport à un contexte donné : on peut en effet maîtriser une technique et la mobiliser sans pour autant répondre à la problématique posée. C'est le sens de « information utile ». Ce qui est évalué,

¹⁵ En fait C27 à C33 (conformément au tableau de présentation introductif) : il y a un décalage de numérotation qui n'a pas été corrigé dans le référentiel publié au JO.

c'est l'aptitude du candidat à mobiliser de façon utile les outils de gestion de l'information touristique pour répondre à une problématique et non de porter une évaluation sur la seule maîtrise d'un savoir-faire (maîtrise d'un logiciel de traitement d'enquête, de PREAO, etc.).

➤ **Le déroulement de l'épreuve**

Elle se déroule en deux situations pour les candidats relevant du contrôle en cours de formation (CCF) :

- une première situation d'évaluation (40 % de la note finale), d'une durée de 20 minutes maximum, s'appuie sur le programme de 1^{ère} année, et se déroule au cours du 2^{ème} semestre de la 1^{ère} année ;
- une seconde situation d'évaluation (60 % de la note finale), d'une durée de 20 minutes maximum, se déroule au cours du 2^{ème} semestre de la 2^{ème} année.

Pour les candidats ne relevant pas du CCF, l'épreuve est ponctuelle pour une durée de 40 minutes.

Les **productions** réalisées et présentées par le candidat sont issues de situations professionnelles réelles (stages, immersions professionnelles ponctuelles, contrat d'apprentissage) ou simulées (lors de la formation GIT, en atelier de professionnalisation) :

- deux productions **personnelles réalisées par le candidat**, de nature différente, se référant au programme étudié dans le cadre de la première année de formation. Lors de l'épreuve orale, le candidat doit indiquer l'environnement technologique et la finalité de chacune des deux productions ;
- une **production multimédia personnelle réalisée intégralement par le candidat** au cours de sa deuxième année de formation. Lors du passage de l'épreuve, le candidat précise les objectifs de sa réalisation, la méthodologie mise en œuvre et le contexte dans lequel elle s'est réalisée.

Chacune des productions doit être accompagnée de sa fiche descriptive.

Dans le cadre des deux productions de 1^{ère} année, on entend par « *productions de nature différente* », des productions mobilisant des outils et/ou des logiciels **différents**, répondant chacune à une problématique spécifique. De fait, une ou plusieurs compétences différentes peuvent être mobilisée(s). L'évaluation porte, non pas sur la maîtrise d'un savoir-faire, comme par exemple exploiter un outil de gestion du temps, mais sur la capacité du candidat à répondre à une problématique, à l'aide de l'outil de gestion du temps que ce dernier aura choisi.

Concernant la production multimédia de 2^{ème} année, les compétences mobilisées sont multiples, d'ambition et de complexité supérieures par rapport aux productions de la première situation d'évaluation. L'ambition de la production multimédia s'affiche comme « plus élevée » dans la maîtrise des compétences que dans les productions présentées et évaluées lors de la première situation d'évaluation. La locution « intégralement entièrement réalisée par le candidat » signifie en complète autonomie par rapport à une problématique posée dans un contexte et des contraintes donnés.

La production multimédia, compte tenu de sa dimension, permet au candidat de présenter plusieurs outils et logiciels et de justifier par conséquent plusieurs compétences. Elle se rapproche d'un « niveau de maîtrise total des aspects techniques de l'activité, des aptitudes à s'informer et à communiquer et des capacités à s'adapter à un environnement numérique prégnant et évolutif ».

Pour les candidats relevant de la forme ponctuelle, les attendus des productions sont identiques à ceux des candidats relevant de l'évaluation en CCF. Seule la modalité d'évaluation change (une seule situation d'évaluation).

➤ **Les documents associés à l'épreuve¹⁶**

Le candidat est amené à produire trois **fiches descriptives de production** :

¹⁶ Les documents cités infra (avec des illustrations pour certains d'entre eux) sont accessibles en ligne sur le site national du BTS Tourisme (rubrique GIT) : <http://tourisme.ac-dijon.fr>

- pour le CCF1 et l'épreuve ponctuelle : une fiche pour chacune des deux productions, de nature différente, se référant au programme étudié dans le cadre de la première année de formation du bloc « Gestion de l'information touristique » et réalisées par le candidat à partir de situations professionnelles réelles ou simulées ;
- pour le CCF2 et l'épreuve ponctuelle : une fiche pour la production multimédia, réalisée au cours de la deuxième année de formation.

La **fiche de compétences** que le candidat doit fournir pour se présenter au CCF2, ou à l'épreuve ponctuelle de GIT, obéit à la même logique de conception que celle évoquée précédemment pour l'épreuve de GRCT (le candidat pourra se référer à son portfolio le cas échéant). Les situations professionnelles proposées par le candidat doivent couvrir **l'ensemble des compétences du bloc**. Aucun nombre minimum ni maximum de situations professionnelles n'est exigé.

La **grille d'évaluation** de l'épreuve conduit l'examineur à rédiger une appréciation littérale et proposer une note sur 20. Pour renseigner cette partie, l'examineur s'appuie sur une grille qui repose sur une entrée par les compétences, avec mention des indicateurs d'évaluation permettant de dresser le profil du candidat. Le choix a été fait d'une différenciation du degré d'acquisition de la compétence en 4 niveaux :

- **non acquis** (compétences d'analyse et de compréhension du contexte non maîtrisées, outils de GIT non maîtrisés. La mobilisation d'autres compétences ne peut se faire) ;
- **en cours d'acquisition** (contexte partiellement compris, analyse partielle de la situation, maîtrise partielle des outils des GIT et peu de compétences spécifiques mobilisées) ;
- **acquis** (bonne compréhension du contexte, maîtrise des outils de GIT et des compétences visées, répond à la problématique) ;
- **expert** (excellente compréhension de la situation et du contexte ; maîtrise des outils de GIT. Mobilise des compétences avec pertinence et efficacité, est force de proposition et d'amélioration).

L'ensemble des compétences du bloc sont évaluées.

La **grille d'évaluation pour un candidat relevant du CCF** tient compte des deux situations d'évaluation en CCF. La grille d'aide à l'évaluation permet de visualiser le degré de maîtrise des compétences du bloc pour les deux années de la formation, (CCF 1 et CCF2). **Lors du CCF2**, si les productions présentées par le candidat (lors des CCF1 et CCF2) ne couvrent pas l'ensemble des compétences du bloc GIT, l'évaluateur s'aide des éléments précisés dans la fiche de compétences fournie par le candidat pour compléter son évaluation à partir des situations professionnelles proposées par le candidat. L'examineur peut aussi revenir sur une compétence du CCF1 dont le niveau de maîtrise lui semble insuffisant lors de la deuxième phase du CCF2.

La **grille d'évaluation du ponctuel** ne différencie pas les deux années du cycle de formation puisque l'épreuve a lieu en fin de cycle de formation. L'examineur dresse un profil du candidat à partir du degré de maîtrise des compétences visées, à l'identique du CCF. L'épreuve prend appui sur les productions présentées par le candidat et de la fiche de compétences remise à la commission d'interrogation. L'évaluateur mène son entretien et son questionnement de la même façon que pour les épreuves de CCF.

3.4 Évaluation du bloc « Élaboration d'une prestation touristique (EPT) »

➤ **Les objectifs de l'épreuve en matière de compétences professionnelles**

Les **compétences à dominante technique** (C13, C18, C19, C20, C21, C22, C23, C24, C25) renvoient à la capacité du candidat à mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire dans le cadre de situations professionnelles. Ces compétences peuvent être de nature juridique, commerciale ou de gestion. Exemples¹⁷ : « *Chiffrez les flux de*

¹⁷ En référence aux deux sujets « zéro » proposés sur le site national Tourisme de l'académie de Dijon : sujet 01 « *Le parc zoologique de la Grière* » et sujet 02 « *L'office de tourisme intercommunal de la Porte Océane du Limousin* ».

trésorerie générés par l'investissement envisagé dans chaque hypothèse de financement » ; « Présentez la cotation de l'offre » ; « Démontrez la pertinence du maintien du statut d'association de l'OTI ».

Les compétences à dominante analytique (C12, C14, C15, C17) imposent au candidat une forme de recul : à partir d'un corpus documentaire (articles, statistiques, documents extraits du système d'information de l'organisation touristique, pages web...), le candidat est amené à extraire les informations pertinentes, à identifier des tendances, à tirer des conséquences pour éclairer les décisions de l'organisation touristique. Exemples : « Présentez les éléments traduisant l'opportunité du développement de cette nouvelle offre commerciale » ; « Identifiez les éléments du marché et de son environnement qui expliquent la nécessité pour le zoo de continuer à investir ».

Les compétences liées à la formulation d'un avis (C16 et C26) renvoient à la capacité du candidat à classer des solutions, attribuer une valeur, poser des choix en fonction d'arguments raisonnés et vérifiés. Exemples : « Conclure sur la pertinence de l'investissement envisagé » ; « Portez un jugement sur le produit Safari Lodge au regard de l'évolution des attentes du marché ».

L'évaluation des compétences au travers de l'épreuve implique de la part du candidat la construction d'une démarche au service de :

- l'exploitation des éléments de contexte de l'organisation décrite dans le sujet et du corpus documentaire fourni pour en extraire l'information utile ;
- la mobilisation des connaissances et des savoirs faire pertinents pour répondre aux problématiques posées. Ces savoirs et savoir-faire ne sont pas interrogés pour eux-mêmes : c'est la capacité du candidat à les mobiliser **de façon autonome** pour résoudre la problématique qui est évaluée ;
- la construction d'une argumentation éclairant un choix ou un jugement.

➤ **Le déroulement de l'épreuve**

L'épreuve E5 est une épreuve écrite de quatre heures, qui prend la forme d'une mise en situation professionnelle contextualisée. L'entrée se fait par une organisation touristique pour laquelle le candidat prend en charge différentes missions (de l'ordre de 3 à 5) l'amenant à répondre à des problématiques professionnelles permettant d'évaluer et de valider des compétences du bloc. En principe ces missions peuvent être traitées de façon indépendante les unes des autres.

Compte-tenu de la modalité de certification choisie, les quinze compétences du bloc peuvent difficilement être évaluées dans un même sujet : il s'agit donc pour cette épreuve d'une évaluation par sondage. Dans le cas du sujet zéro 1, il s'agit des huit compétences suivantes : 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23 et 25 du bloc EPT et pour le sujet zéro 2, des sept compétences suivantes : 13, 14, 15, 16, 17, 18 et 26.

➤ **La grille d'évaluation de l'épreuve**

Pour un sujet donné, la grille reprend le libellé des compétences évaluées dans le sujet, les questions en lien avec ces compétences, les indicateurs d'évaluation proposés et précise les attendus de chaque question et les points attribués à l'évaluation des compétences.

Il peut arriver qu'une même compétence soit mobilisée dans plusieurs questions (C15, Q1.2 - Q2.1 sujet 01 ou C16, Q1.1- Q2.1- Q2.2 sujet 02) et qu'une seule question puisse mobiliser plusieurs compétences (C21, C22, Q4.1 sujet 01 ou C14, C15, Q1.1 sujet 02).

Les points sont attribués par compétence (et non par question). Certaines compétences peuvent avoir un poids plus important que d'autres (C16 et C26), car attestant de la capacité du candidat à porter un avis ou à formuler un jugement (manipulation complexe de concepts).

L'évaluation du degré de maîtrise d'une compétence s'effectue de façon globale, en prenant appui sur les attendus (les capacités à) des questions qui interrogent une même compétence.

Exemple : le degré de maîtrise de la compétence C16 dans le sujet 02 s'apprécie tout à la fois au vu de la pertinence du jugement porté par le candidat suite à l'analyse du diagnostic stratégique de l'organisation qu'il a mené, au vu de la rigueur de la démarche adoptée pour conclure sur la rentabilité du service de VAE envisagé, qu'au vu de la conclusion exprimée sur le mode de financement à retenir pour la mise en œuvre du service.

3.5 Évaluation de l'épreuve facultative « Parcours de professionnalisation à l'étranger »

Cette épreuve facultative est introduite pour la première fois en BTS Tourisme (elle est similaire à celle proposée en BTS Management commercial opérationnel). Elle a pour objectif de valoriser les acquis particuliers des candidats ayant effectué **une ou plusieurs périodes d'immersion à l'étranger** pour une **durée cumulée de 2 mois minimum**.

L'épreuve prend appui sur des activités réalisées dans le domaine du tourisme telles que décrites dans le référentiel de certification, mais n'a pas pour finalité d'évaluer de nouveau les compétences qui sont normalement évaluées dans les différentes épreuves obligatoires du BTS Tourisme, en particulier en E4 et en E6. L'épreuve s'attache à apprécier la capacité d'analyse du candidat, ainsi que son adaptabilité à des contextes professionnel et culturel propre à un pays étranger.

Le candidat doit fournir à la commission de jury, avant le passage de l'épreuve :

- la grille d'évaluation, dont le modèle figure dans la circulaire nationale d'organisation de l'examen, complétée et signée à la fin du séjour par le responsable de l'organisation étrangère qui a accueilli le candidat. Ce responsable rédige une **appréciation littéraire** sur la capacité du candidat, dans le cadre des situations professionnelles proposées par l'organisation d'accueil, de comprendre les consignes et les informations transmises par les différents interlocuteurs et de se faire comprendre par ceux-ci ; de mener à bien les tâches confiées en s'adaptant, en tant que de besoin, au contexte culturel et professionnel des activités touristiques du pays d'accueil. Ce document est contresigné par le représentant de l'établissement de formation en France (pour attester la conformité de la période d'immersion) ;
- une note d'une dizaine de pages rédigée par le candidat présentant : une analyse du cadre de travail et de son contexte culturel tels qu'ils ont été vécus par le candidat ; une comparaison de pratiques professionnelles emblématiques françaises avec celles du pays étranger ; une identification de celle(s) qui est (sont) transférable(s) et susceptible(s) d'enrichir les pratiques françaises ; les contraintes spécifiques à la localisation prises en compte par le candidat lors de sa période d'immersion.

L'épreuve orale, d'une durée de 20 minutes, comporte une première partie d'une dizaine de minutes permettant au candidat d'exposer les points saillants de son séjour à l'étranger, suivie dans un deuxième temps, d'une phase de dialogue avec la commission d'interrogation. Lors de l'épreuve, le candidat apporte tout support ou document qu'il estime utile (en complément de la note précitée).

La commission d'interrogation prend en compte les deux documents fournis par le candidat et les éléments issus de l'entretien avec le candidat pour remplir la grille d'évaluation de l'épreuve dont le modèle figure dans la circulaire nationale d'organisation de l'examen. Cette grille reprend les quatre items d'évaluation précisés dans le référentiel d'évaluation du BTS Tourisme :

- comprendre le cadre de travail et son contexte culturel ;
- comparer les pratiques professionnelles observées ou mises en œuvre à l'étranger avec les pratiques françaises ;
- repérer et mettre en valeur les pratiques professionnelles susceptibles d'enrichir les approches françaises ;
- s'adapter aux spécificités du pays d'accueil.

L'appréciation pour chaque item est classée selon quatre niveaux (insuffisant, convenable, satisfaisant et très satisfaisant) et la note finale sur 20 découle du profil dégagé du remplissage du tableau. Cette note est éclairée par le commentaire rédigé par les membres de la commission d'évaluation.

Nota : les projets des deux grilles en lien avec l'épreuve facultative EF 2 sont accessibles en ligne sur le site national du BTS Tourisme de l'académie de Dijon.

3.6 Évaluation de l'épreuve facultative « Projet de spécialisation »

L'épreuve de projet de spécialisation, introduite également pour la première fois dans le BTS Tourisme, vise à valoriser le candidat qui a fait un effort particulier d'adaptation ou d'approfondissement de compétences mentionnées dans le référentiel de certification, à un contexte spécifique, sectoriel et/ou fonctionnel.

Le projet peut être individuel ou collectif. Dans ce dernier cas, il convient de veiller à ce que le projet soit d'une certaine ampleur pour permettre à chaque membre du groupe de développer une dimension propre du projet : *« la réalisation devra être segmentée pour permettre la production, par chacun des membres du groupe, d'une partie individualisée qui fera l'objet de l'évaluation à l'examen ».*

Le projet de spécialisation peut être ancré sur un territoire précis avec une finalité affichée par l'établissement de formation. Dans l'hypothèse où l'établissement de formation est « coloré » avec une spécificité locale (le tourisme de croisières, le tourisme et l'œnologie, le tourisme d'affaires...), il appartient à l'équipe pédagogique de construire une expertise autour de la spécialisation affichée en lien avec les partenaires professionnels locaux. Aucune réglementation n'est prévue sur ce plan au niveau institutionnel.

La mission des formateurs consiste à accompagner le candidat dans la réalisation de son projet : initiation à la démarche de projet et suivi de sa réalisation, explicitation du cahier des charges et/ou de la problématique, points d'étapes, conseils... Par sa dimension méthodologique, l'épreuve de spécialisation est propédeutique à une poursuite d'études dans le supérieur : *« elle évalue la capacité d'analyse et d'organisation du candidat pour répondre à la demande émanant d'un contexte professionnel spécifique ».*

L'épreuve orale, d'une durée de 25 minutes, comporte une première partie, d'une durée maximale de 15 minutes, pendant laquelle le candidat présente, sans être interrompu, le projet qu'il a réalisé, puis une seconde partie de 10 minutes maximum consacrée à un échange avec la commission d'évaluation. S'il est libre quant au choix des supports pour sa présentation, le candidat est contraint dans le contenu de son exposé : *« il doit précisément indiquer le cahier des charges du projet, la démarche de réalisation, le produit obtenu et les compétences complémentaires acquises en terme de spécialisation sectorielle et/ou fonctionnelle dans le domaine du tourisme ».*

La commission d'interrogation remplit la grille d'évaluation de l'épreuve dont le modèle figure dans la circulaire nationale d'organisation de l'examen. Cette grille est composée de cinq items d'évaluation sur la capacité du candidat à :

- appréhender les spécificités du domaine sectoriel/fonctionnel observé ;
- respecter le cahier des charges imparti ;
- mettre en place une démarche méthodologique cohérente ;
- argumenter les choix effectués dans l'avancement du projet ;
- démontrer une attitude réflexive sur les compétences complémentaires développées.

L'appréciation pour chaque item est classée selon quatre niveaux (insuffisant, convenable, satisfaisant et très satisfaisant) et la note finale sur 20 découle du profil dégagé du remplissage du tableau. Cette note est éclairée par le commentaire rédigé par les membres de la commission d'évaluation.

➤ **Les critères d'évaluation de l'épreuve**

La pertinence de l'analyse d'un contexte professionnel spécifique : il s'agit d'apprécier la manière dont le candidat restitue la spécificité du contexte professionnel appréhendé. Le candidat fait-il bien ce qu'il doit faire ? La production du candidat est-elle en adéquation avec la situation (ou la consigne, le cahier des

charges) ? L'analyse reflète-t-elle la réalité professionnelle ? Les objectifs posés répondent-ils aux problèmes identifiés et/ou aux besoins ?

L'efficacité de la démarche entreprise pour construire le projet : il s'agit d'évaluer « l'effet » généré par la démarche mise en œuvre par le candidat pour conduire son projet. La démarche permet-elle d'aller dans la direction souhaitée : répondre aux besoins (cahier des charges) et approfondir des compétences génériques ? Le candidat fait-il correctement ce qu'il doit faire ? Utilise-t-il correctement les concepts et les outils de la démarche de projet ? Est-il en mesure de justifier ses choix ?

La cohérence du projet réalisé au regard du cahier des charges initiales et des compétences complémentaires visées : le candidat utilise-t-il une démarche logique qui ne présente pas de contradictions internes ? Les outils choisis sont-ils adaptés au contexte ? Les outils s'enchaînent-ils de façon logique ? La production finale présente-t-elle du sens par rapport à l'objectif initial ?

Nota : le projet de grille en lien avec l'épreuve facultative EF 3 est accessible en ligne sur le site national du BTS Tourisme de l'académie de Dijon.