

Jusqu'à présent, nous disons : « un étudiant doit être capable de... » par exemple de *repérer les tendances de la demande* :

Fonction 3 - Élaboration de l'offre touristique

| Activités caractéristiques | Situations professionnelles | Compétences visées « être capable de » | Critères de performance |
|---------------------------------------|---|---|---|
| 31. Création d'un produit touristique | S311. Analyse de la demande, de l'offre et des potentialités touristiques en relation avec le produit | C3111. Repérer les tendances de la demande C3112. Établir des liens entre des événements d'ordre économique, juridique, sociologique, géopolitique et l'activité des organisations touristiques C3113. Identifier les menaces et opportunités sur | Pertinence et actualité de l'information sélectionnée Qualité des comparaisons proposées |

ce qui nous faisait raisonner en : je vais rechercher dans les savoirs associés les notions en lien avec ce « être capable de » :

| | |
|---|--|
| <p>1.1 La demande</p> <p>Les différentes catégories d'acheteurs et de consommateurs (ménages, entreprises, associations) Comportements d'achat et de consommation Processus de décision d'achat</p> <p>Segmentation de la demande touristique (de loisirs et d'affaires)</p> | <p>Il s'agit de caractériser la structure actuelle et les évolutions récentes de la consommation liées au tourisme, aux loisirs, aux transports et à la culture. La notion de ménage sera élargie au contexte européen et international, en intégrant la dimension interculturelle, afin de tenir compte des particularités du tourisme réceptif.</p> <p>La segmentation permet d'analyser la demande de manière plus fine et de fonder l'action marketing, notamment en ce qui concerne les clientèles à besoin spécifique.</p> |
|---|--|

Autrement dit, nous avons en tête l'objectif à atteindre « repérer les tendances de la demande » ce qui est un objectif pédagogique constitutif d'une capacité.

Il n'est pas toujours aisé de distinguer compétence/capacité car proposer une définition de **compétence** suppose que l'on définisse en même temps **capacité**. Ainsi, on trouve souvent la définition suivante « Une compétence, c'est la capacité à utiliser un savoir-faire dans une situation donnée. »

Pour Cardinet, « en tant qu'objectif éducatif, une capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situations ; une compétence, au contraire, est une visée de formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation ».

J. Cardinet, *Évaluation scolaire et pratique*, De Boeck, 1988, p. 133

Ainsi,

- Les compétences représentent l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements tirés de l'expérience nécessaires à l'exercice d'un métier.
- Une capacité désigne le fait d'être capable, d'avoir l'aptitude pour quelque chose.

En gros, les compétences sont des capacités acquises dans le domaine professionnel et qui ont pu être vérifiées par des collègues, un employeur, un client,...



Pas simple de premier abord, mais la distinction compétence/capacité est fondamentale dans le cadre professionnel qui est le nôtre et dans la nécessité de décliner les référentiels des formations professionnelles en blocs de compétences. Une compétence présente une construction complexe. Elle induit de connaître le sens de l'activité faite, la connaissance des règles de l'art pour la réaliser.

Construire une compétence nécessite une progression, c'est un parcours constitué d'étapes : partir d'une situation simple pour aller dans la complexité des connaissances et des savoirs faire et savoirs être, nécessités par une situation, en incluant forcément une attitude réflexive de la part de celui qui réalise l'activité. Mais ce n'est pas parce qu'elle est complexe qu'il faut compliquer sa compréhension et son approche, ou son évaluation.

Avoir des connaissances n'implique pas non plus *ipso facto* de savoir comment les utiliser en situation.

Les institutions éducatives utilisent fréquemment le terme de compétence associé à celui de capacité. Ainsi, pour Meirieu, une compétence est un « *savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné* ».

Le fait de rapprocher compétence et champ disciplinaire rassure (en principe) les enseignants car à un moment donné, dans les équipes pédagogiques se pose la question du qui fait quoi. Si le marketing est constant dans l'élaboration de la prestation touristique, c'est la prestation touristique finale qui doit être réalisée. Doit-elle être maintenue dans un portefeuille d'activités ? Est-elle conforme aux objectifs éthiques du prestataire ? C'est la raison pour laquelle, il convient d'être attentif aux résultats attendus déclarés dans un bloc de compétences, par exemple pour celui d'ÉPT :

| | |
|---------------------------|--|
| Résultats attendus | <ul style="list-style-type: none">• Respect du cahier des charges : adéquation aux attentes du client ou du commanditaire• Prise en compte des contraintes réglementaires, de délais et de budget pour élaborer la prestation• Cohérence de la démarche mise en œuvre• Qualité de la prestation proposée• Respect des objectifs commerciaux, organisationnels, éthiques et financiers du prestataire |
|---------------------------|--|

Ces résultats attendus sont par conséquent rédigés en grands axes indiquant une progression dans la démarche.

En d'autres termes, les résultats attendus doivent être regardés comme des objectifs. L'objectif correspond à l'énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action. En pédagogie, un objectif est un énoncé décrivant ce que l'apprenant saura ou saura faire après apprentissage. L'américain Mager préconise que tous les objectifs d'un curriculum soient formulés en terme de comportement observable de l'élève après apprentissage, afin qu'une personne externe et compétente puisse procéder à une évaluation correcte de l'apprentissage. C'est ainsi que nous pouvons justifier de la présence de professionnels dans les commissions d'interrogation lors des épreuves certificatives.

La compétence est associée à un métier, à une profession, à une situation professionnelle ; elle englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être intimement liés. Une compétence implique à la fois des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des attitudes. Ces 3 dimensions apparaissent sous une forme maladroite pour le novice pour devenir un ensemble performant pour un expert.

Une compétence reste une virtualité. Darvogne et Noyé rappellent que « le révélateur de la compétence, c'est le résultat obtenu dans le travail » et que « c'est au mur terminé que l'on voit la

compétence du maçon ». Ce qui signifie que dans une situation réelle, une compétence se traduit par un comportement effectif que l'on appelle la *performance*.

Source : documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes, CPC (Commissions professionnelles consultatives), ministère de l'Éducation nationale, n° 93/1

Enfin, n'oublions pas que les référentiels de formation professionnelle par compétences sont clairement légitimés à travers la Valorisation des acquis de l'expérience (V.A.E), où les situations de travail vécues sont comparées avec les situations professionnelles décrites dans le référentiel d'activités professionnelles du diplôme envisagé. Aujourd'hui, l'élaboration des référentiels de compétences des diplômes technologiques ou professionnels s'appuie sur deux documents distincts : le référentiel des activités professionnelles (RAP), et le référentiel de certification.

- Le RAP définit en préambule le champ des activités professionnelles auxquelles prépare chaque diplôme professionnel. Il décrit surtout les activités et les tâches que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme dans les premières années de sa vie professionnelle ; il s'appuie sur une analyse des principales classes de situations de travail correspondant à la cible du diplôme. On y décrit, en précisant les conditions d'exercice de l'activité, les activités professionnelles sous l'angle de ce que l'on attend du diplômé sans faire mention, à ce stade, de compétences ou de savoirs. Il donne l'essentiel des éléments nécessaires à l'élaboration du référentiel de certification.
- Le référentiel de certification précise et regroupe, quant à lui, les compétences nécessaires à l'exercice de ces activités professionnelles et les conditions dans lesquelles elles seront évaluées. A ce titre, il est le fondement de l'évaluation. Il est utilisé en même temps que le RAP pour la construction de l'évaluation, quelles qu'en soient ses modalités (épreuves ponctuelles, contrôle en cours de formation, validation des acquis de l'expérience). Il sert de référence pour l'établissement d'un contrat d'objectifs entre les différents partenaires de la formation et de la certification. Actuellement, la mise en place du Contrôle en Cours de Formation (CCF) dans l'ensemble des diplômes professionnels, renforce l'utilisation des référentiels par les professeurs. Il s'agit en effet de contrôler l'acquisition de compétences terminales dans des situations de travail nécessairement voisines de celles décrites dans les référentiels de chaque diplôme concerné.

Un dernier point sur la triplète « compétences professionnelles, connaissances générales, savoirs associés » : des statuts quelquefois ambigus.

Aux compétences professionnelles sont associées les connaissances d'enseignement général. Ces savoirs généraux font partie intégrante du diplôme et il est nécessaire de les analyser avant de définir les savoirs associés aux compétences.

Jouant en fait un rôle de « méta-compétences », elles représentent les grands domaines de la formation intellectuelle du futur citoyen, favorisant les entrées transversales plutôt que disciplinaires. Ces grandes compétences nécessitent une déclinaison pratique comme c'est le cas pour les blocs 5 et 6 « Communication en langues étrangères ». Le caractère spécifique de ces compétences pose finalement la question de savoir qui les évalue (le professeur de quelle discipline ?), et sous quelles formes on les évalue (dans les exercices normatifs de toutes les disciplines concernées, ou de certaines seulement et avec certains exercices seulement ?). Ces questions doivent être abordées dans un esprit d'ouverture, pour dépasser l'idée qu'une discipline n'est reconnue que lorsqu'elle est évaluée en tant que telle. On ne peut exclure, par exemple, qu'une discipline participe à la construction d'une

compétence, mais que sa validation se fasse dans un autre cadre que le sien. Ainsi actuellement, au niveau du BTS, le référentiel de « culture générale et expression » décrit très précisément un enseignement de l'oral, mais l'épreuve correspondante ne comporte pas de validation de l'oral ; l'oral est évalué dans une autre situation (options facultatives EF2 « Parcours de professionnalisation à l'étranger » ou EF3 « Projet de spécialisation »). L'enseignement de l'oral relève d'une discipline, sa validation en tant que compétence est faite dans un autre cadre que celui de la discipline.

Evaluer des compétences professionnelles par une épreuve d'étude de cas

La problématique des niveaux de maîtrise est une question essentielle dès que l'on se préoccupe d'évaluation. De la précision, de l'objectivité de leur détermination, vont en fait dépendre la fiabilité du dispositif et sa reconnaissance. En ciblant les niveaux de maîtrise utilisés (non acquis – acquis – expert), il est possible de déterminer si la compétence est acquise et à quel niveau d'acquisition il est possible de situer le candidat.

Evaluer une compétence à l'écrit ?

Si des difficultés peuvent surgir en ce qui concerne la quantification des acquis des étudiants, on peut néanmoins affirmer que le développement des référentiels par compétences, associés à des niveaux de maîtrise, a permis une approche plus objective et plus précise des performances.