

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

BTS Assistant de manager

Document d'accompagnement

Mai 2008

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| PREMIERE PARTIE - PRESENTATION GENERALE DU DIPLOME | 5 |
| I – Le profil de l'assistant de manager | 5 |
| II – La structure du référentiel..... | 6 |
| A – Cinq finalités | 6 |
| B - L'articulation finalités, compétences, connaissances | 8 |
| C - Les connaissances, exprimées en trois dimensions..... | 8 |
| DEUXIEME PARTIE - CADRE DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE..... | 9 |
| I – De nouvelles orientations | 9 |
| A- Les compétences comportementales au cœur du métier d'assistant | 9 |
| B – Le contexte interculturel de l'assistant | 12 |
| C – L'élargissement des compétences informatiques et bureautiques | 13 |
| D – Le travail collaboratif..... | 14 |
| II – Les réponses didactiques et pédagogiques | 18 |
| A –La didactique professionnelle | 18 |
| B - Les ateliers métier | 21 |
| C – La méthode des cas | 30 |
| III - L'organisation des enseignements | 37 |
| A - La répartition horaire | 37 |
| B - L'organisation des stages..... | 43 |
| IV – L'environnement de la formation | 44 |
| A - L'environnement matériel et informatique | 44 |
| B – Les relations externes..... | 49 |
| TROISIEME PARTIE – COMPLEMENTS PEDAGOGIQUES DU REFERENTIEL | 51 |
| La dimension managériale dans les finalités du BTS Assistant de Manager | 51 |
| I – La dimension managériale ou le management opérationnel..... | 52 |
| II - Délimitation de la dimension managériale dans chacune des finalités du référentiel..... | 55 |
| Les compétences informatiques et bureautiques | 58 |
| 1 - Les objectifs pédagogiques | 58 |
| 2 – Quelques principes pédagogiques | 59 |
| 3 – L'évaluation des apprentissages..... | 60 |
| Finalité 1 : soutien à la communication et aux relations internes et externes. | 61 |
| 1° OBJECTIFS : des compétences comportementales acquises par l'apprentissage en situation..... | 61 |
| 2° MODALITES DE FORMATION : des mises en situations variées et répétées | 61 |

| | |
|---|-----------|
| 3° COMPLEMENTS ET PRECISIONS : un socle de connaissances pour développer des compétences professionnelles. | 62 |
| Finalité 2 – Soutien à l'information..... | 64 |
| 1° OBJECTIFS | 64 |
| 2 – Modalités de formation | 65 |
| 3 - Contenus | 66 |
| Finalité 3 : aide à la décision..... | 68 |
| 1° OBJECTIFS | 68 |
| 2 - MODALITES DE FORMATION..... | 68 |
| 3° CONTENUS | 69 |
| Finalité 4 : Organisation de l'action | 70 |
| 1° OBJECTIF | 70 |
| 2° MODALITES DE FORMATION..... | 71 |
| 3° COMPLEMENTS ET PRECISIONS..... | 71 |
| Finalité 5 - Prise en charge des activités déléguées | 74 |
| 1. OBJECTIFS | 74 |
| 2. MODALITÉS DE FORMATION | 74 |
| 3. CONTENUS | 76 |
| Module d'approfondissement | 76 |
| QUATRIEME PARTIE - LA CERTIFICATION | 77 |
| I - Trois épreuves complémentaires | 77 |
| II - Le contrôle en cours de formation | 78 |
| Les textes de référence: | 78 |
| Définition | 78 |
| Les modalités de mise en œuvre du CCF | 78 |
| III - Le livret informatique..... | 79 |
| Objectifs du livret de compétences..... | 79 |
| Conditions d'acquisition des compétences | 79 |
| Présentation du livret..... | 80 |
| Une exploitation par compétences lors de la formation | 81 |
| L'évaluation..... | 81 |
| ANNEXE 1 - TRAITS DE PERSONNALITE, COMPETENCES COMPORTEMENTALES, ROLE DE L'ASSISTANT | 83 |
| ANNEXE 2 - COMPARAISON PROJET/ETUDE DE CAS/CAS PRATIQUE/CAS PROFESSIONNEL | 85 |

**ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN D'EXPLICITATION DES ACTIVITES REALISEES EN STS
ASSISTANT MANAGER.....87**

ANNEXE 4 – TEXTES OFFICIELS DE DEFINITION ET DE CADRAGE DU CCF 88

ANNEXE 5 : CONVENTIONS DE STAGES94

BIBLIOGRAPHIE96

| | |
|--|------------|
| Analyse du travail, didactique professionnelle..... | 96 |
| Méthode des cas | 97 |
| Management..... | 97 |
| Finalité1 | 99 |
| Finalité 2 | 99 |
| Finalité 3 | 100 |
| Finalité 4 | 101 |
| Finalité 5 | 101 |

Première partie - Présentation générale du diplôme

I – Le profil de l'assistant de manager

Aujourd'hui, la fonction d'assistant se distingue clairement de celle de secrétaire, la première relevant d'une qualification de niveau III (voire niveau II) et la seconde de niveau IV (le baccalauréat professionnel secrétariat).

Les déclinaisons du métier sont différentes selon :

- le nombre de cadres pour lesquels il travaille : assistant de direction (5 à 10% des assistants), assistant d'équipe, assistant de projet
- la spécialisation du service (assistant RH, assistant commercial, assistant en communication...)
- le degré de délégation,

L'évolution professionnelle de l'assistant se traduit par l'assistanat de cadres de haut niveau, l'élargissement des responsabilités ou, le plus souvent, par une spécialisation dans un champ professionnel, qui résulte d'opportunités offertes en cours de carrière. Cette spécialisation ne peut donc pas être prévue au moment de la formation initiale.

Les compétences sollicitées par les activités de l'assistant de manager sont trop souvent considérées comme des compétences transversales liées à la communication, l'organisation et l'usage des outils bureautiques, compétences mobilisées dans la plupart des diplômes professionnels. L'image du métier souffre donc a priori de cette transversalité, d'une vision incomplète du métier (le poids excessif accordé aux activités de secrétariat), voire caricaturale (le stéréotype de l'assistante ou de la secrétaire), renforcée par un recrutement essentiellement et traditionnellement féminin.

Pourtant, l'analyse du métier permet d'en révéler les spécificités et la richesse.

Les activités de soutien

La spécificité de l'assistant de manager et la complexité du métier proviennent de l'interrelation constante entre l'activité de l'assistant et celle du ou des managers pour lesquels il travaille. L'objectif de l'assistant est de contribuer à l'**efficacité** du manager. Les activités de l'assistant, dans ce cadre, sont des activités **de soutien**. C'est cette dimension complexe d'aide, de réponse aux attentes et d'anticipation des besoins, dans des contextes souvent d'urgence, qui constitue le cœur du métier de l'assistant. Celui-ci peut donc être défini autour des activités du manager : communiquer, s'informer, décider et agir.

Les activités déléguées

Traditionnellement, l'assistant se voit confier des dossiers spécifiques tels que l'organisation des déplacements, la gestion des ressources matérielles du service, l'organisation d'événements. Il ou elle peut aussi se voir confier un dossier dans le cadre de services spécialisés. L'objectif de l'assistant est alors de contribuer à l'**efficience** du service. Les activités de l'assistant, dans ce cadre, sont des **activités déléguées**.

Ainsi, les activités de soutien sont mises en œuvre autour du processus de travail du ou des managers alors que, concernant les activités déléguées, l'assistant qui se voit assigner une mission, mène un processus complet de travail.

Les compétences attendues

Les compétences attendues de l'assistant découlent de la définition de l'ensemble de ces activités de soutien et déléguées.

Si ses missions sont stables, les compétences de l'assistant, au sein de ces missions, évoluent du fait :

- des évolutions organisationnelles qui modifient la répartition des activités entre l'assistant et le ou les managers et exigent de l'assistant la prise en compte du contexte de son action (et de celle du manager). Ce contexte est déterminé en particulier par :
 - o L'organisation, sa structuration, son environnement, sa culture
 - o Le contexte informationnel et interculturel de l'entité dans laquelle travaille l'assistant
 - o Le degré de spécialisation de l'entité
 - o Le nombre de managers pour lesquels travaille l'assistant et leurs missions
 - o Le degré de délégation
- des évolutions technologiques qui se caractérisent par une généralisation des technologies de l'information et de la communication, une banalisation et un enrichissement de la bureautique et par l'inscription du poste de travail de l'assistant dans le système d'information de l'organisation.
- de l'ouverture à l'international des organisations qui exigent des compétences langagières (écrites et orales, en langue française et étrangère) et interculturelles développées..

Enfin, le niveau d'exigence dans la maîtrise de **compétences comportementales** est particulièrement élevé pour les assistants qui, dans leur rôle d'interface, représentent le manager.

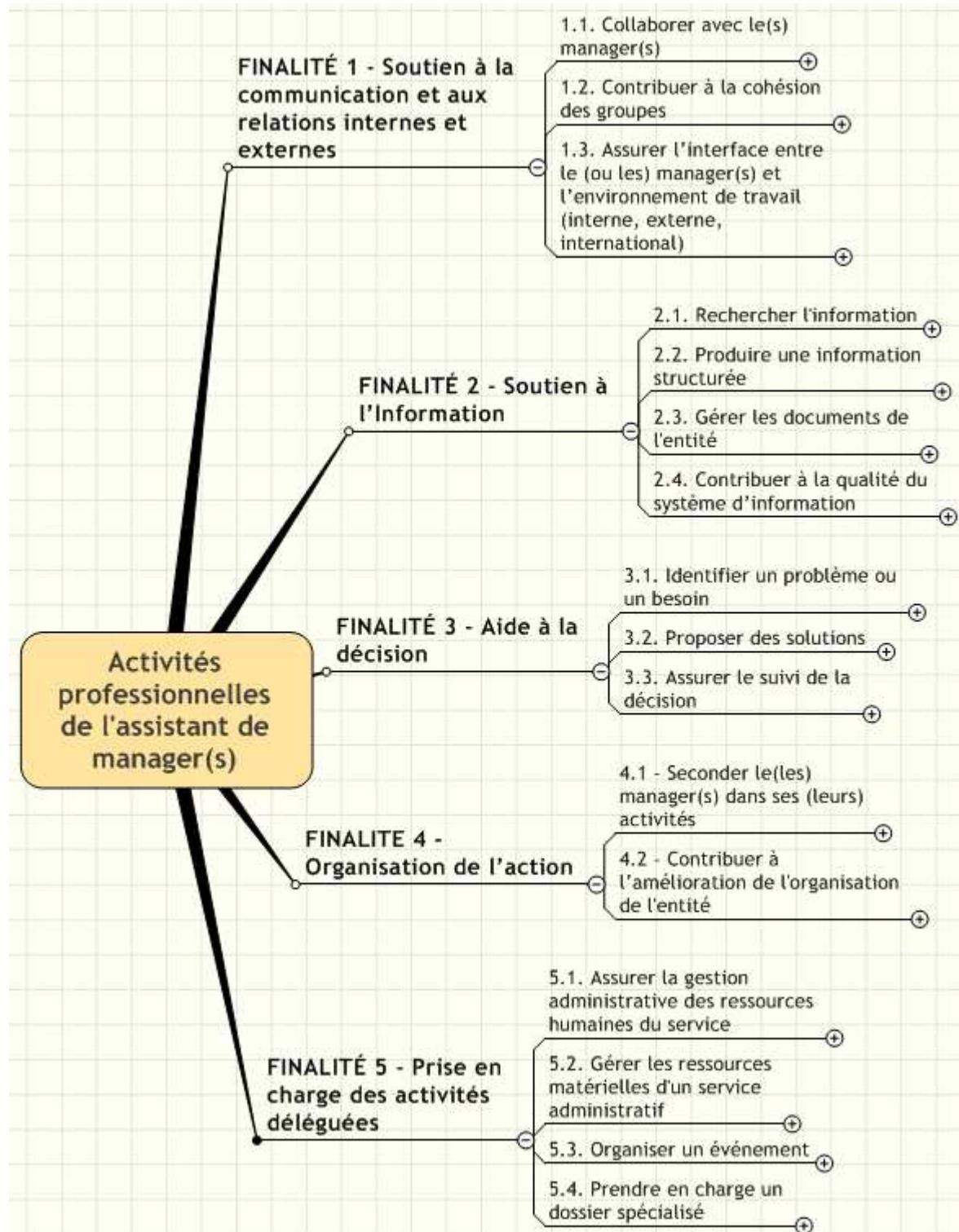
II – La structure du référentiel

Le référentiel des activités professionnelles et le référentiel de certification constituent un tout qui définit le diplôme pour l'ensemble de ses usagers : employeurs, professeurs et formateurs, étudiants... Il est écrit indépendamment de la voie d'accès au diplôme : formation initiale sous statut scolaire ou par apprentissage, formation continue, validations des acquis de l'expérience.

A – Cinq finalités

Le référentiel du BTS Assistant de manager est construit sur la base de la définition du cœur du métier à partir de la distinction activités de soutien, activités déléguées. La structuration du référentiel est par ailleurs fondée sur les objectifs des activités de l'assistant, exprimés en finalités. Enfin, les activités de soutien à l'efficacité du manager sont organisées autour des activités du manager : communiquer, s'informer, décider et agir.

Le référentiel est donc construit à partir de 5 finalités, 4 finalités de soutien et une finalité « Prise en charge des activités déléguées ». Chaque finalité mobilise des activités composées de tâches.



Certaines activités sont traditionnellement déléguées à l'assistant : la gestion administrative des ressources humaines du service, la gestion des ressources matérielles de ce service, l'organisation d'événements. D'autres délégations entament un processus de spécialisation de l'assistant, qui peut porter une évolution professionnelle. Cette spécialisation ne pouvant pas être anticipée, l'objectif de la formation est, non de spécialiser l'étudiant dans un domaine ou un autre, non de

rechercher à préparer à toutes les spécialités envisageables – ce qui serait impossible – mais de préparer le futur assistant à s'approprier un champ de spécialisation par des comportements professionnels adaptés, voire proactifs. C'est l'objectif de l'activité « Prise en charge d'un dossier spécialisé » de la finalité 5.

Enfin, si des tâches peuvent paraître redondantes entre les activités de soutien d'une part et les activités délégées d'autre part, les compétences mobilisées diffèrent, les contextes, les objectifs et les contraintes n'étant pas les mêmes. Dans un cas, on agit pour un autre, ce qui nécessite une part d'écoute, d'anticipation, de proposition, dans l'autre cas, on mène un dossier en responsabilité, ce qui nécessite une organisation personnelle, de l'autocontrôle et une évaluation de son efficience.

B - L'articulation finalités, compétences, connaissances

Comme pour tout diplôme professionnel, les compétences sont déduites des activités professionnelles pour ensuite dégager les connaissances associées, les conditions de réalisation et les critères de performance qui constituent, avec la définition des épreuves, le référentiel de certification.

Il a été délibérément choisi de ne pas réorganiser les connaissances par champs disciplinaires afin de privilégier la dimension professionnelle du diplôme en rapprochant les connaissances et les compétences des contextes et des objectifs de l'activité professionnelle. Si ce parti pris génère des redondances, la plupart du temps apparentes, il renforce le sens de la formation.

C - Les connaissances, exprimées en trois dimensions

Les connaissances sont donc organisées par finalité voire par activité et non par champ disciplinaire. En revanche, au sein de chaque finalité ou activité, elles sont organisées autour de trois axes :

- la dimension managériale relative au rôle du manager, au contexte managérial, à la délégation, aux enjeux ;
- la dimension technique traduisant la technicité du métier, la mobilisation des ressources : outils, méthodes, procédures, TIC...
- la dimension relationnelle relative au rôle prédominant d'interface de l'assistant.

L'association des connaissances à la diversité des pratiques professionnelles, réelles ou simulées, permet ainsi le développement des comportements professionnels attendus.

Deuxième partie - Cadre didactique et pédagogique

I – De nouvelles orientations

A- Les compétences comportementales au cœur du métier d'assistant

Dès que l'on souhaite élucider les compétences propres au métier d'assistant, une évidence frappe : les compétences relationnelles et plus généralement comportementales apparaissent comme une caractéristique essentielle. Lors de contacts avec des dirigeants ou d'enquêtes réalisées auprès d'assistantes en poste, reviennent les mêmes expressions : l'assistant doit être discret, disponible, capable de maîtriser son stress et de prendre en compte celui des autres, capable de gérer des conflits, diplomate, etc.

Plusieurs questions se posent alors :

- Ces compétences comportementales sont-elles des compétences au même titre que les autres ?
- Relèvent-elles de la personnalité ou peuvent-elles s'acquérir par la formation et l'expérience ?
- Sous quelle forme les exprimer dans un référentiel ?

Les recherches conduisent vers plusieurs constats convergents (voir bibliographie ci-jointe) :

Les compétences comportementales peuvent s'acquérir

Deux conceptions des compétences comportementales s'opposent aujourd'hui :

La première les identifie à des traits de personnalité relevant du caractère de l'individu. En conséquence, il n'y a pas grand chose à faire si ce n'est modifier ses comportements par la volonté (ce qui justifie l'existence d'une abondante littérature sur des thèmes tels que « Sachez vous affirmer », « Gérez votre stress » ou « la maîtrise de soi »). Michel Arliaud, chercheur au CNRS, a critiqué la « faible scientificité des typologies psychologisantes » utilisées habituellement dans ce type d'ouvrage et dans les formations qui s'y réfèrent.

La seconde, dans laquelle s'inscrivent les travaux, entre autres, de Philippe Zarifian ou Sandra Bellier-Enlart, considère que ces compétences comportementales relèvent plus de la sphère socioculturelle que de la psychologie : elles permettent une sorte de connaissance du monde social, une capacité à le comprendre et à agir en tenant compte des enjeux. Les compétences comportementales s'acquièrent et se consolident, par la formation et l'expérience, par la réflexion et l'analyse du vécu. Il est donc possible de former des individus et de les évaluer sur ces compétences en les plongeant dans l'action, dans un contexte donné de travail réel ou simulé. Voilà ce que dit Sandra Bellier-Enlart à ce sujet :

« Cela suppose de veiller à un certain nombre de points : éviter les qualificatifs personnologiques et formuler en termes d'action ce que l'on cherche à décrire. Cela revient à refuser des mots comme « loyal, intègre, ambitieux... », qui ne sont pas du même registre. Et d'autre part, chercher comment « exprimer en compétences » des termes comme « discret, conscientieux, sérieux ». Ces qualificatifs peuvent en effet concerter un mode de traitement de l'information, une manière

d'organiser son travail et son temps en fonction d'objectifs identifiés, une capacité à vérifier et à contrôler sa propre performance...Ainsi, on pourrait isoler des comportements intégrés dans les démarches de résolution de problèmes qui, en quelque sorte, « font partie de la solution ».

Cette seconde vision conduit forcément à formuler les compétences comportementales sous une forme objective, correspondant à des actions concrètes de travail. Par exemple, la discréction, qui semble être une qualité de la personne lorsqu'elle est exprimée ainsi, devient « respect de la confidentialité », formulation qui renvoie clairement à l'action pensée, réfléchie, volontaire, discriminante et acquise, de protection des informations confidentielles (cf Annexe 1 : « traits de personnalité, compétences, rôle de l'assistant).

Les interviews que nous avons réalisées auprès de jeunes professionnelles nous ont confortés dans l'adhésion à cette seconde vision. Beaucoup ont dit avoir conscience qu'elles n'avaient pas de telles compétences dès le départ et les avoir acquises au contact des assistantes plus expérimentées ou à force de réflexion et d'analyse des échecs.

Les compétences comportementales peuvent donc être prises en compte lors de la formation

Les compétences comportementales ne peuvent s'acquérir par la mémorisation de protocoles-types qu'il suffirait de dérouler mais plutôt par le vécu (ou l'observation) de situations inédites, réelles ou simulées, suivies d'un récit de ce vécu et d'une analyse des impacts (sur le fonctionnement de l'entité, sur les interactions avec autrui s'il s'agit de communication, etc.).

Exemples :

1/ Pour former à l'affirmation de soi, on peut imaginer de simuler l'appel d'un représentant qui souhaite obtenir un rendez-vous avec le manager de l'assistant. En principe, il convient absolument de filtrer. Si l'étudiant n'y parvient pas, l'analyse du vécu lui permettra de repérer les impacts d'une mauvaise affirmation de soi en termes de temps perdu, de mauvaise image donnée, de non-réponse aux besoins de protection du manager, etc.

2/ Le « respect de la confidentialité » peut également être mis en œuvre dans une simulation au cours de laquelle on va jouer le rôle d'un collègue de l'assistant un peu indiscret qui tente d'obtenir des informations confidentielles.

Lors de ces simulations, ce n'est pas la réussite qui compte, surtout en début de formation, mais bien la capacité à tirer des leçons d'un vécu insatisfaisant. La prestation elle-même n'est donc pas « évaluable » avant un certain degré d'expérience acquise mais l'analyse, elle, peut l'être bien avant.

L'entraînement aux compétences comportementales rend nécessaire l'immersion des étudiants dans des contextes de travail. Ce peut-être, bien entendu, lors de stages ou de séquences en entreprise mais la méthode des « cas d'entreprise » donne aussi un cadre aux simulations formatives en vue de l'acquisition de compétences comportementales : l'étudiant y est plongé, en général pour plusieurs séances de formation, dans une organisation donnée, décrite de manière suffisamment riche.

Le support vidéo permet également d'observer des situations de travail qui peuvent être réussies ou insatisfaisantes, à des fins d'analyse.

Enfin, les ateliers-métier, parce qu'ils favorisent un travail rapproché avec les étudiants, sont un lieu idéal pour les simulations et leur analyse réflexive des impacts des comportements.

La compétence comportementale s'acquiert ainsi, par la narration, l'analyse des impacts et la répétition des situations jusqu'à ce que le cumul d'expérience et la constitution d'une base de connaissances, oriente les réactions vers des comportements adéquats.

Il s'agit alors de pratiques pédagogiques relevant de la didactique professionnelle.

Les compétences comportementales peuvent-être évaluées

Sandra Bellier-Enlart dit : « Nous cherchons à valider 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. ». Elle précise ensuite quels pourraient être les critères d'une telle évaluation des compétences comportementales :

« Dès lors, ce que l'on doit valider, c'est le fait que dans les situations clés d'un emploi, effectivement, les comportements mis en œuvre permettent d'obtenir le résultat escompté. La raison profonde pour laquelle un individu utilisera aisément ces comportements et l'autre pas n'est pas du registre de la validation, mais concerne plutôt le diagnostic individuel, le bilan de compétences ou la préparation à une formation. En revanche, dans le cas de la validation, l'effort doit porter sur :

- le choix des situations dites « critiques » ou clés, caractérisant le mieux les exigences d'un emploi ;
- la manière dont ces situations seront proposées : mise en situation réelle et suivi dans l'emploi, bilan sur une période plus ou moins longue d'expériences, reconstruction de situations les plus réelles possibles, simulations plus ou moins éloignées du contexte... ;
- l'analyse, non pas des comportements isolés qui n'ont aucun sens en soi, mais des interactions dans lesquels ils se situent ;
- et donc, finalement, une évaluation des résultats obtenus du côté du « client », quel qu'il soit (acheteur, consommateur, chômeur, personne âgée, enfant, tourist...) ;
- enfin, dernier critère à évaluer, tout aussi important que le « résultat pour le client », ce sont les modes de collaboration et de coopération pour produire du résultat relationnel. Comment, au sein même de l'équipe, du groupe, des collègues, de l'organisation, ces compétences ont-elles su s'actualiser, s'organiser pour produire le résultat « extérieur » ?

L'évaluation des compétences comportementales peut donc passer par la mise en situation du candidat dans des contextes professionnels signifiants, simulés. Au cours de sa prestation, les évaluateurs vont juger « ses stratégies d'action et de relation ». Un entretien peut alors permettre d'apprécier sa réflexion et le degré de conscience qu'il a de ses choix (ce qui peut être plus important encore que la prestation elle-même, oblitérée par le stress et l'aspect toujours factice de la simulation).

Une autre approche possible (ou complémentaire) peut être celle que nous inspire la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience). Dans ce cas, le candidat est invité à expliciter les compétences acquises en précisant les circonstances au cours desquelles il les a acquises, tant au cours de sa formation que par l'expérience de terrain. Il apporte alors au jury la preuve matérielle de son parcours d'acquisition (Exemple : cas d'entreprises réalisés en formation, grilles d'analyse de jeux de rôles de communication, situations vécues en stage, etc.).

Les compétences comportementales sont donc bien des compétences qui, comme les autres, relèvent d'un apprentissage et peuvent faire l'objet d'une évaluation en situation de travail.

B – Le contexte interculturel de l'assistant

Le contexte économique, démographique, géographique de l'exercice professionnel et les exigences commerciales placent de plus en plus l'homme dans des situations où il est confronté à des individus et des groupes de différentes cultures. Savoir communiquer dans un contexte interculturel constitue une clé essentielle pour les relations interpersonnelles et pour les relations d'affaires.

LA CULTURE, au sens sociologique, est constituée par l'ensemble des activités soumises à des normes socialement et historiquement différenciées, et à des modèles de comportement propres à un groupe social donné. Selon Burnett Taylor (1871), la culture est cet ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société ». . Les identités culturelles ou nationales sont sources de sécurité pour les êtres humains auxquels elles procurent un système de normes et de valeurs partagées, déterminantes pour nombre d'attitudes vis-à-vis d'étrangers.

INTERCULTURALITE

C'est souvent en situation avec une autre culture qu'émergent de façon plus tangible les référents culturels, qui peuvent provoquer un choc culturel devant ce qui est étranger au cadre habituel. La connaissance technique d'un métier ne suffit pas pour appréhender des situations où le relationnel prend le pas sur un contenu professionnel. La prise en compte de la différence réduit les risques d'erreurs et facilite la communication.

OBJECTIFS D'UNE FORMATION A L'INTERCULTURALITE

- favoriser un contexte de travail collaboratif grâce à la compréhension, l'appréciation et le respect des différences ;
- prendre en compte les différentes dimensions de l'interculturalité ;
- limiter les malentendus, les interprétations erronées,
- maintenir le capital de confiance réciproque.

DOMAINES OU LES DIFFERENCES INTERCULTURELLES SONT LES PLUS SENSIBLES DANS L'ENTREPRISE

- la primauté accordée au groupe ou à l'individu dans la culture,
- la perception de la confiance,
- le rapport à l'incertitude,
- la hiérarchie, le partage du pouvoir,
- le rapport au temps,

- le rapport à l'espace,
- la langue, le verbal, son sens au-delà des mots, le non-verbal,
- les aspects matériels.

ROLE DU FORMATEUR A L'INTERCULTURALITE

Il doit permettre :

- d'identifier et examiner les différences culturelles, apprendre à voir et à décoder, apprendre à observer les comportements, les modes de vie ;
- de favoriser des attitudes qui permettent de communiquer plus efficacement ;
- de développer les compétences à mettre en œuvre pour éviter tensions et malentendus liés aux différences culturelles ;
- d'apprendre à reconnaître l'interaction des causes et des conséquences pouvant produire, dans d'autres contextes, des résultats très différents par rapport à des habitudes ;
- de traiter les préjugés en partant de sa propre identité, nommer les différences réelles ou imaginaires ;
- d'explorer les frontières, les limites, les marges, les passages entre les cultures, dans le concret et dans l'abstrait des consciences, identifier les barrières interculturelles ;
- de rendre lisibles des conceptions et des comportements issus d'un contexte national et les traduire dans des contextes culturels différents.

Un stage à l'étranger sera le lieu privilégié d'observation, de comparaison, et d'expérimentation des connaissances acquises.

C – L'élargissement des compétences informatiques et bureautiques

L'assistant de manager s'informe, produit, communique, organise, coordonne dans un environnement informatisé qui lui offre non seulement des outils de productivité mais un ensemble de services qui ont fortement fait évoluer ses potentiels d'action. Le référentiel des activités professionnelles exprime clairement trois axes d'évolution des compétences informatiques et bureautiques attendues de l'assistant :

- l'évolution récente des technologies marque une nette évolution de la bureautique. Les compétences bureautiques attendues ne permettent pas seulement d'améliorer la productivité de l'assistant (et des cadres qui l'entourent) par la mobilisation de fonctionnalités avancées. La conception et la production de documents s'inscrivent désormais dans le cadre des fonctionnalités de la « GED bureautique » et des opportunités qu'elle offre ;
- le poste de travail de l'assistant s'inscrit dans l'environnement technologique de l'organisation, environnement en réseau qui offre un système d'information organisé et structuré et un ensemble de services. L'assistant contribue à l'organisation de l'information, en particulier par la gestion des documents du service ;
- les plateformes de travail collaboratif offrent un environnement favorable à la production en commun, qui nécessite communication et coordination, fonctions qui sont généralement confiées à l'assistant du service ou du groupe projet.

Ces compétences informatiques et bureautiques ont été mobilisées dans des contextes professionnels finalisés. C'est la raison pour laquelle elles sont rattachées aux cinq finalités du référentiel.

D – Le travail collaboratif

Définitions

Il existe plusieurs termes pour nommer le travail à plusieurs : travail collectif, coopératif, collaboratif.

Parmi ces termes « travail collectif » est le terme qui semble le plus générique, puisqu'il désigne le travail effectué en commun par plusieurs personnes. Il ne précise pas les modalités de ce travail en commun.

Si les deux autres termes sont souvent utilisés indifféremment l'un à la place de l'autre, ils comportent cependant une distinction au niveau de l'implication des membres.

Le « travail coopératif » qui repose sur la notion de coopération, suppose l'harmonisation des objectifs et une répartition des tâches. Les personnes travaillent séparément mais en cohérence. Chacun assure la responsabilité de sa contribution personnelle.

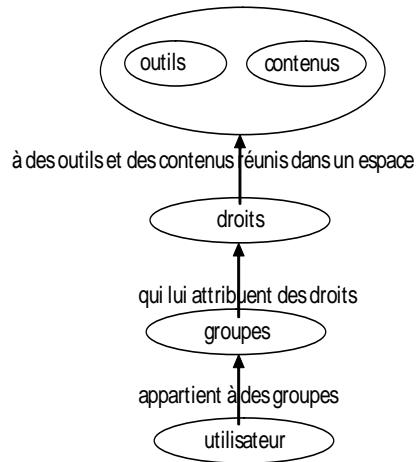
Le « travail collaboratif » représente un véritable travail en commun dans la mesure où tout le monde participe à l'ensemble du travail aboutissant à une œuvre commune. Il est basé sur l'échange permanent d'informations entre des personnes qui interagissent au fur et à mesure de l'avancement du travail. La responsabilité de son aboutissement est collective.

L'impact des TIC sur le travail collaboratif

Sans les TIC, le travail collaboratif nécessite la réunion de plusieurs personnes en présentiel, c'est-à-dire sur un même lieu et au même moment. Le développement des TIC a permis de supprimer ces contraintes de temps et de lieu en permettant à des personnes distantes de travailler ensemble de manière asynchrone (ce qui permet de s'exonérer aussi des fuseaux horaires).

L'espace de travail collaboratif

L'espace de travail collaboratif est un lieu (virtuel lorsqu'il est numérique) qui permet aux membres de l'espace (ou utilisateurs) de partager des outils et des contenus entre eux. Ce partage peut se faire de façon différenciée selon les utilisateurs, en fonction des droits qui sont attribués à chacun. La notion de groupe d'utilisateurs facilite l'attribution de droits à un ensemble d'utilisateurs.



Le principe : la gestion des droits

Une organisation définit des spécialités et des responsabilités propres à chaque groupe. Le travail collaboratif doit permettre le travail en commun en respectant cette organisation. Ainsi, chaque utilisateur doit pouvoir accéder aux ressources (outils et contenus) de l'espace qui correspondent à sa spécialité et disposer de droits qui lui permettent d'exercer ses responsabilités.

La spécialisation amène à la création d'espaces. Un **espace** est un ensemble d'outils et de contenus qui portent sur un même domaine. On peut ainsi avoir un espace général pour les informations qui concernent l'ensemble des utilisateurs et des espaces spécifiques qui ne concernent qu'une partie des utilisateurs.

La responsabilité amène à la création de **droits** différents sur un même espace. Cela signifie que certains utilisateurs auront accès aux mêmes ressources que d'autres, mais avec des droits différents. Par exemple, un utilisateur peut avoir le droit de consulter une ressource déposée par un autre, mais pas de la modifier ou d'en créer une lui-même.

Les droits peuvent être très divers selon les ressources et très détaillés selon l'organisation choisie, mais on peut définir quelques catégories générales de droits :

- le droit de consulter une ressource
- le droit de créer une ressource
- le droit de rendre cette ressource accessible à tous les utilisateurs de l'espace
- le droit de gérer les ressources (modifier, déplacer, supprimer...)
- le droit d'administrer l'espace (ajouter des utilisateurs, en supprimer...)

Dans le cadre de la gestion de ces différentes responsabilités, on peut définir plusieurs catégories d'utilisateurs :

- administrateur qui dispose de tous les droits,
- administrateur par délégation qui dispose de tous les droits sur des espaces limités,

- gestionnaire qui dispose de droits de gestion sur certains outils,
- modérateur qui dispose du droit de validation des ressources publiées (la modération peut être a priori –une ressource n'est publiée qu'après validation- ou a posteriori).

Pour simplifier l'attribution des droits à un utilisateur, on définit des **groupes** à qui on attribue des droits et on affecte ensuite les utilisateurs aux groupes souhaités. Lorsqu'un utilisateur est intégré dans un groupe, il hérite des droits du groupe. Ainsi, lorsqu'on veut modifier les droits d'un ensemble d'utilisateurs, il suffit de modifier les droits du groupe.

Par exemple, dans le cadre d'une situation professionnelle, on peut créer des groupes service, projet, secrétariat, auxquels appartient l'assistant et dans lesquels il aura des droits plus ou moins étendus.

Les outils

Le rôle des outils est de permettre la communication d'informations (textuelle, graphique, audio, vidéo) et le partage de supports au sein d'un groupe de travail, afin d'éviter les déplacements physiques pour travailler ensemble.

Une plate-forme de travail collaboratif met à la disposition des acteurs d'une organisation, tous les outils nécessaires à la réalisation d'un projet. Elle intègre des outils informatiques, logiciels, des méthodes de travail en groupe pour améliorer la communication, la production, la coordination.

Exemples :

Outils de communication : messagerie, listes de diffusion, discussion instantanée / visioconférence

Outils de coordination : agenda partagé / collectif,

Outils de co-production : versionnage ; publication d'articles par un CMS (content management system ou système de gestion de contenu) intégré ; tableau blanc partagé...

Les services supports

- service web et de base de données en architecture 3 tiers ;
- service de détection de présence, de communication instantanée (tchat) et de téléphonie IP

Les applications

On peut classer les applications en distinguant d'une part, les outils de partage de documents en mode asynchrone, tels que Ovidentia et QuickPlace, et d'autre part, de collaboration web en temps réel, tels que Google Documents.

Les usages des espaces de travail collaboratif

L'intérêt majeur du travail collaboratif est d'associer les capacités de création et d'obtenir ce qu'il y a de mieux avec les ressources disponibles. Ainsi, au-delà du simple partage de ressources, le travail collaboratif permet la création collective.

En entreprise : le partage de ressources et la gestion de projet

Dans les entreprises, le travail collaboratif s'appuie sur des solutions "synchrones" (les réunions audio ou visio à distance, les Web conférences, le chat électronique...) ou "asynchrones" (le partage de documents et de données, les forums, la messagerie électronique...). La préparation d'un projet important peut faire l'objet d'un véritable travail collaboratif.

Des expériences se développent telle que l'écriture collaborative d'ouvrages à partir de wikis (outil de gestion de contenus qui permet à chacun d'écrire des articles et de compléter, d'améliorer les articles des autres). L'exemple le plus connu est Wikipedia qui est une encyclopédie en ligne réalisée de manière collaborative par tous les internautes qui souhaitent y participer. Cette solution pose toutefois la question de la validation des informations et du respect d'une charte.

Des retours d'expérience sont disponibles à cette adresse :

<http://solutions.journaldunet.com/dossiers/km/sommaire.shtml>

En milieu scolaire : les pratiques pédagogiques

En milieu scolaire, les plateformes de travail collaboratif proposent des outils au service de l'enseignement aux professeurs et des outils de travail aux élèves.

L'utilisation des outils pour l'enseignement (e-learning) :

- cahier de texte
- supports de cours en ligne
- informations supplémentaires ou liens pour approfondir certains thèmes
- sujets et corrigés de devoirs en ligne
- calendrier permettant de visualiser les devoirs ou toutes autres informations utiles
- tests sous forme de QCM
- faq (foire aux questions) où l'enseignant propose des réponses aux questions fréquemment posées
- ...

Les outils de travail collaboratif entre élèves

- forum
- glossaire (en droit, économie, communication...) réalisé en commun
- annuaires de liens utiles
- réalisation par groupes de cas d'apprentissage
- réalisation d'un travail comportant plusieurs étapes (processus) et plusieurs intervenants (services) chacun ayant une mission particulière. Le processus nécessitant des transferts d'informations « résultats » vers les autres participants pour que ceux-ci puissent réaliser leur propre mission.

Les compétences développées par le travail collaboratif

L'utilisation d'une plate-forme collaborative permet la découverte et la maîtrise d'outils :

- agendas partagés
- messagerie, forum, chat
- transferts de ressources

Le travail collaboratif favorise le développement de compétences qui permettent à différents acteurs de travailler ensemble dans une compréhension commune:

- compétences de coordination : répartir les tâches, planifier les tâches, respecter un processus, suivre des versions...
- compétences de communication : partager les informations, confronter des points de vue, partager des savoir-faire, respecter les chartes de présentation, modèles...
- compétences comportementales : écouter, respecter des engagements, promouvoir la qualité, prendre des responsabilités, favoriser la créativité...

II – Les réponses didactiques et pédagogiques

A –La didactique professionnelle

Un des partis pris dans l'écriture du référentiel de certification a été de construire puis d'expliciter les choix à partir des apports de la didactique professionnelle ; ateliers métiers, méthode des cas, définition des épreuves d'examen sont autant d'exemples du recours à une didactique propre à la formation professionnelle qui ne peut pas se limiter à l'énoncé de connaissances mais qui doit aussi se confronter, de façon organisée et consciente, à une multiplicité de situations professionnelles réelles ou simulées.

Définition et intérêt

La Didactique Professionnelle (DP) se propose d'étudier, de conceptualiser et d'agir sur les phénomènes liés au développement et à la transmission des compétences professionnelles dans les situations de formation et de travail

Elle a d'abord pour but d'analyser et de comprendre comment les individus construisent et développent des compétences professionnelles, dans et par l'expérience, et, en premier lieu l'expérience du travail.

L'acquisition des compétences

Les compétences (d'un sujet ou d'un collectif) sont un ensemble organisé de représentations (conceptuelles, sociales et organisationnelles) et d'organiseurs d'activités (schèmes, procédures, raisonnements, prise de décisions, coordination) disponibles en vue de la réalisation d'un but ou d'une tâche. (Samurçay 98)

Analyser les compétences et les processus de leur construction revient à analyser l'action et les conditions dans lesquelles l'action est amenée à se réaliser. Trois particularités de la didactique professionnelle peuvent être signalées ici :

- la première tient à l'importance accordée à l'analyse du travail : analyse des situations dans lesquelles les professionnels sont amenés à agir, et analyse de leur activité ;
- la seconde, reliée à la précédente peut être énoncée de la manière suivante : l'action ne se réduit pas à sa part d'exécution. Quelles que soient les situations, quelles que soient les tâches à accomplir, l'action comporte une dimension conceptuelle. Autrement dit, l'action

efficace est organisée au niveau conceptuel. C'est ainsi que l'on peut caractériser ce qu'on appelle *l'intelligence de l'action*. L'analyse du travail consiste donc, d'une part, à caractériser le type et le niveau de conceptualisation propres à un ensemble de situations, d'autre part, à repérer et à organiser les conditions propices à la mise en œuvre des processus de conceptualisation

- la troisième correspond à la place qu'occupe la notion de situation dans la démarche de didactique professionnelle. L'idée initiale est qu'en formation professionnelle, ce ne sont pas les savoirs scientifiques et techniques qui sont premiers, mais les situations. Celles-ci sont complexes, globales, diverses et marquées par la variabilité. Il s'agit donc de partir des situations et de l'activité déployée par les professionnels dans ces situations pour caractériser la manière dont leur action est organisée et la nature des connaissances utilisées dans l'action efficace. L'analyse des situations est donc première. Mais les situations sont liées à la finalité de la démarche puisque c'est la maîtrise des situations qui est visée par une formation professionnelle. Enfin, les situations sont aussi un moyen de la formation : situation de travail ou situations simulées, aménagées, transposées.

La DP propose des outils théoriques pouvant aider les professeurs/formateurs à faire des choix didactiques et pédagogiques fondés sur l'analyse de situations de travail caractéristiques du métier d'assistant manager :

- **Choix didactiques** : place, articulation et incorporation des savoirs dans les situations de travail ; émergence et processus d'acquisition des compétences ; liens entre situations/savoirs/compétences ; progression ; objectifs didactiques (concepts en action, variabilité, criticité, complexité, ...)
- **Choix pédagogiques** : modalités de mise en œuvre ; supports/traces des situations de travail ? exploitation des situations professionnelles (explicitation, partage, simulation?) ; modalités d'évaluation.

Elle doit leur permettre :

- d'identifier et de caractériser les situations de travail de l'AM notamment à partir de la lecture du référentiel ;
- de comprendre ce qui se joue dans une situation de travail, en particulier comment s'acquièrent les compétences et se mobilisent les savoirs ;
- de disposer de techniques permettant de travailler en classe à partir de situations de travail (vécues, observées, « témoignées », simulées, didactisées).

Les différents types de situations de travail

- **Situations emblématiques** (spécifiques au métier, incontournables, « identitaires ») **prototypiques** : rédiger un compte-rendu de réunion
- **Situations complexes** où l'action doit prendre en compte un nombre de paramètres (de contraintes) de plus en plus important. Ce peut-être des situations naturellement complexes :

fixer une date de réunion ou des situations simples intégrant de la complexité ; rassembler les vœux de prise de congés

- **Situations critiques** qui intègrent un aléa, un imprévu exigeant une réponse et un traitement rapides. Il s'agit ici de « faire face »¹ : pannes matérielles, erreur de destinataire, absence de personnel, perte de documents, etc.
- **Situations à fort potentiel de développement**, situations contenues dans le référentiel qu'ont peu de chances de rencontrer les étudiants dans leurs expériences professionnelles durant la formation. Ce peut être le cas type des situations de prise en charge d'un dossier spécialisé, d'organisation d'un accueil de clients étrangers

Quels rapports y a t-il entre connaissances et actions ?

Il n'y a pas primauté de la connaissance sur l'action ni de l'action comme seul lieu de conceptualisation. Il y a un rapport dialectique et dynamique entre les deux.

Certains pourraient considérer que l'action visant un but immédiat n'a pas besoin de représentations conceptuelles. Il y aurait une connaissance autonome liée à l'action. Il s'agit en fait de situations de travail où les connaissances sont incorporées très étroitement à l'action à tel point qu'on ne peut guère les distinguer (Leplat, 1995) par exemple dans les conduites automatisées. **Se limiter à ce point de vue conduirait à réduire la compétence à une habileté**²

Le développement est permis par la conceptualisation des situations. Le travail de conceptualisation s'appuie sur des mécanismes de **prise de conscience**³ et prend sa source dans l'action.

Les contextes, les acteurs, les enjeux, les contraintes, les ruptures, bref les **SITUATIONS** sont sources d'apprentissage des connaissances⁴.

Le sens de la formation professionnelle

On peut identifier trois grandes catégories de situations qui favorisent le développement des compétences :

- l'exercice direct de l'activité (compagnonnage, travail sur « le tas », travail collectif, etc)
- l'alternance, c'est à dire la juxtaposition de formations théoriques et pratiques
- l'utilisation de situations de travail transposées à des fins didactiques dont les formations sur les simulateurs sont l'exemple le plus abouti.

Ces trois formes peuvent coexister pour l'apprentissage d'un même métier.

Deux axes de travail permettent de développer le processus de conceptualisation/généralisation :

¹ Certains parlent de « compétences critiques » (Samurçay. 1998)

² voir par exemple la « vitesse de frappe » en bureautique qui apparemment n'incorpore pas de connaissances en dehors de l'action

³ d'où l'importance de l'analyse réflexive

⁴ Il y a d'ailleurs le même changement de paradigme dans le domaine de la communication selon qu'elle soit centrée sur l'émetteur ou sur le récepteur, l'autre, l'interaction...c'est la thèse défendue par la communication systémique de Mucchielli qui nous parle de communication « sémio contextuelle » ou encore de « comm SITUÉE »

1. Travailler la **variabilité des situations de travail** vécues, rencontrées, observées, simulées. Cette variabilité prend appui sur plusieurs types de situations dont on analyse l'impact de la modification⁵ des conditions de réalisation sur l'activité.
2. Travailler la **généralisation** de situations de travail permettant à l'étudiant de se « transporter » dans d'autres situations de travail appartenant à la même classe en suivant le processus didactique suivant :
 - Phase de verbalisation, d'échanges, de regards croisés, d'auto-confrontation simple *et* croisée
 - Phase de conceptualisation par le repérage des invariants, la mise en évidence des concepts « pragmatiques »⁷ ex: *Écoute active = concept – la reformulation est un concept pragmatique*
 - Phase de généralisation afin de transférer ses compétences dans tout autre type de situation

Tout cela suppose de donner un vrai statut à l'expérience professionnelle des étudiants sans la dévoyer au service de préoccupations uniquement certificatives ou la limiter à la validation sur le terrain des connaissances du cours.

Plusieurs facteurs sont source d'expérience :

1. Le temps est une variable essentielle mais non suffisante
 2. La diversité et la densité des situations rencontrées
 3. Le sujet en lui-même : car certains ne transforment pas toujours leur expérience en compétences ! Lorsque les situations particulières restent de l'ordre des épisodes vécus, du récit, sans être articulés à des invariants vécus, sans tirer profit des erreurs et des réussites.
- L'expérience ne se construit pas seulement par l'exercice de l'activité mais aussi par la capacité du sujet à revenir sur son action (réflexivité).***

➤ Cette posture réflexive ne va pas de soi et n'est pas toujours spontanée d'où la nécessité d'inscrire l'apprentissage dans un processus « socialement médiatisé » (Vygotsky) bref via un médiateur⁸ (Cf exemple de questionnement en annexe 3).

B - Les ateliers métier

Les objectifs, modalités et contenus des ateliers métier sont précisés dans le référentiel du diplôme. Ils s'adressent aux professeurs d'économie et gestion, de lettres et de langues qui enseignent dans la section.

⁵ Cette modification fait référence directement à la psychologie cognitive (situations problèmes)

⁶ Simple : « L'étudiant se visionne, s'entend et réagit sans intervention extérieure» « croisée : « idem mais en compagnie du professeur avec lequel il échange »

⁷ connaissances utiles à l'action

⁸ La notion de zone proximale de développement introduite par Vygotsky qui désigne l'écart fécond existant entre les capacités d'un sujet pouvant s'appuyer sur autrui et sur ses capacités autonomes de conceptualisation, devient ici un outil précieux pour penser cette interaction tutorielle en relation bien entendu avec des caractéristiques des compétences spécifiques visées.

Les développements ci-dessous précisent et illustrent les contenus et démarches définis dans le référentiel et proposent des exemples d'organisation de la co-intervention des professeurs.

Modalités d'organisation des séances

Les ateliers métier supposent de mettre en place des modalités de travail orientées vers l'individualisation ou de petits groupes d'étudiants et d'ancrer largement la formation dans des contextes réels de travail.

Leur organisation prend appui sur les principes suivants :

1. Des modalités de travail qui diffèrent clairement de ce qui peut se faire en classe entière ou demi-classe, pour tendre vers du "travail rapproché" avec de petits groupes, permettant ainsi une forte implication des étudiants,
2. Une rotation des étudiants sur des activités différentes et des supports/outils différents,
3. Un appel aux techniques de la didactique professionnelle de la part des enseignants des disciplines professionnelles.
4. Une recherche de complémentarité entre les apports du français et des langues d'une part et les enseignements professionnels d'autre part. Elle trouve sa place essentiellement autour de la communication.

Cela suppose donc une préparation conjointe des contenus de ces séances, de la rotation des activités et des supports utilisés par l'ensemble des enseignants impliqués.

Exemples de situations d'apprentissage en « Économie et gestion »

Travail autour de l'accueil

L'accueil d'un visiteur qui a rendez-vous avec le manager : (situation emblématique, simple, de début de formation)

Questions guidant la réflexivité, à l'issue d'un jeu de rôles ou d'un récit de situation vécue en stage pour tirer parti d'une situation imparfaite du point de vue des compétences professionnelles :

- Quels étaient vos enjeux dans cette situation ? Ceux du visiteur ? Ceux du manager ?
- Comment pouvez-vous qualifier la relation existant entre l'assistant et ce visiteur ?
- Vous avez demandé à l'accueil d'orienter le visiteur jusqu'à votre bureau : quelles étaient vos raisons ?
- Quel effet cela a-t-il eu sur le visiteur ? Quel a pu être son ressenti à votre avis ? A quels signes l'avez-vous perçu lors de son arrivée dans votre bureau ?
- Voyez-vous un autre comportement professionnel possible dans cette situation ?

Travail autour d'une situation de conflit et de tension (contextualisée dans un cas professionnel traité par ailleurs en APS).

Dans un département sécurité d'une entreprise industrielle, un contremaître ne parvient pas à comprendre les nouvelles procédures à suivre et les documents à remplir lorsque survient un accident du travail. Il demande de l'aide à l'assistant joué par l'étudiant. Celui-ci, selon les cas, va l'éconduire ou le prendre en charge, délaissant le travail en cours. (situation critique à amener lorsque la formation est un peu avancée et que l'affirmation de soi a été traitée).

Questions guidant la réflexivité, à l'issue d'un jeu de rôles :

- Quels sont les enjeux du contremaître ? Les vôtres ? Ceux de l'organisation et de votre département en particulier, dans ce contexte précis ?
- De quelle nature est la relation entre l'assistant et le contremaître ?
- A votre avis, existe-t-il des différences culturelles ? Dans quels domaines ? A quels signes ont-elles été perceptibles ? Comment ont-elles influé sur la communication ?
- Quels signes ont été échangés ?
- Quelles sont les conséquences immédiates de votre acceptation/refus ? Et à plus long terme ?
- Y avait-il une alternative à votre réaction ? Quel en aurait été l'impact à votre avis ?
- Quel comportement vous semble professionnellement le plus adapté à la situation ? Pourquoi ?

Quelques supports exploitables :

- Récits de situations vécues ou observées, témoignages de professionnels
- Situations professionnelles filmées
- Situations professionnelles simulées sur support multimédia
- Jeux de rôles

Exemples de situations d'apprentissage en « Français »

Travail autour du conflit

Problème : Qu'est-ce qui peut le créer et qui relève de l'usage de la langue ?

- agressivité lexicale
 - connotation (« les mémères auxquelles tu penses vendre ton gadget »)
 - ironie, sous entendu (« les super chercheurs qui ont pondu ça »)
 - rupture de registre (« c'est des conneries tout ça »)

- agressivité syntaxique
 - énonciation (« je » au centre du discours ; adresse directe au destinataire)
 - question directe
 - répétitions et interjections – « qu'est-ce que tu comptes faire ? hein, dis le, tu vas faire comment ? »

Remédiation : Qu'est-ce qui peut le résoudre et qui relève de l'usage de la langue ?

- reformulation avec
 - effacement de la personne (je / on / nous / tournure passive)
 - effacement des connotations (les percevoir / trouver le synonyme)
- résumé du propos comme marque de respect et enchaînement sur l'échange
 - capacité à résumer à l'oral (avec reformulation neutre, cf point 1)
 - relance avec modalisations (question directe / indirecte, indicatif / conditionnel)

Travail autour des différences interculturelles et générationsnelles

Problème

- s'exprimer entre pairs / exclure l'autre, voire l'agresser
- établir le « je » comme seule référence de l'opinion, du goût, du jugement

Remédiation

- inscrire une référence culturelle dans son contexte (pour qui cette référence en est-elle une ?)
- acquérir des références culturelles trans-générationnelles (qu'est-ce qui fédère la culture patrimoniale ?)
- inscrire une référence sociale dans son contexte (les relations amoureuses ; le rapport au travail et à l'entreprise ; la vie familiale ; le rapport au corps : qu'en est-il pour moi, qu'en est-il pour mon interlocuteur ? Comment par le langage manifester le respect des références de l'autre ?) (cf. Autour du conflit, 1, et expression de soi, 3)

Maîtrise de l'orthographe

Problème : Qu'est-ce qui choque le lecteur (qui est-il ?) dans les fautes d'orthographe ?

- le laisser aller (tout le monde sait accorder le singulier et le pluriel, le féminin et le masculin, si on ne le fait pas c'est qu'on s'en moque)
- le mépris pour l'univers de référence (fautes sur les noms propres, les termes de la profession, la répétition de fautes déjà corrigées)

- le relâchement (mal orthographier un document qu'on présente à d'autres, qui a valeur de représentation de l'organisation, d'une personne)

Remédiation : Comprendre que l'orthographe est une norme sociale

- l'orthographe et son histoire (aperçu – poème du XVI^e très connu, en langue originale)
- l'orthographe comme signe de l'attention aux autres (entrée dans la norme du lecteur)
- l'orthographe comme signe de maîtrise de soi (pratiques de relectures, modalités et outils)

Clarté de la syntaxe et adaptation aux pratiques professionnelles

Problème : Illusion créée par l'énumération d'items nominaux :

- effacement des liens logiques,
- effacement de l'organisation hiérarchique,
- abstraction

Remédiation :

- syntaxe, parataxe (transformer une phrase classique – moule latin – avec subordination en une phrase avec coordination ; qu'y gagne-t-on ? quelles subordinations sont incontournables ?)
- nominalisation et groupes verbaux (« mutualiser les ressources interpersonnelles en interaction métier » / « apprendre à travailler ensemble et coopérer au projet d'ensemble »)
- aide à la lecture : travail sur les transitions, en parallèle avec la hiérarchisation 1, 1.1, 1.1.1 ...

Discours authentique / discours de manipulation dans ce qui relève de la langue

Problèmes :

- procédés de flatterie / de critique
- énonciation (vouvoiement – tutoiement, prénom)
- lexique emphatique (excès de connotations positives et de valorisation)
- lexique agressif (excès de connotations négatives et de dévalorisation)
- langages de l'enthousiasme
 - o du sport (« allez, on y croit, on y va, on va gagner »),
 - o de l'affrontement guerrier (« on va les tuer »),
 - o de la sexualité (« on va tous les baiser »)

Remédiation :

- formulation d'un jugement critique constatatif / d'une appréciation explicite (que le manager ait les moyens lexicaux de son projet)
- maîtrise du système d'énonciation
- précision lexicale (lexique des relations affectives, lexique du jugement et de l'évaluation)
- registres de langues et contextes d'échanges

Exemples de situations d'apprentissage en « Langues étrangères »

VAINCRE LES BARRIERES CULTURELLES

- **Travail sur les stéréotypes**

- activités permettant la mise en évidence, pour les dépasser, des stéréotypes les plus couramment associés à telle ou telle nationalité par les Français ainsi que ceux le plus couramment associés par d'autres nationalités aux Français ;
- échanges oraux autour, par exemple, de l'origine de tel ou tel stéréotype, de la réaction de l'étranger ou du Français lorsqu'il y est confronté, de la façon de le dépasser dans son attitude, sa présentation, sa façon de s'exprimer ;
- activités permettant de mettre en évidence ce qui relève de faits ou de jugements et/ou d'opinions.

- **Us et coutumes et conventions dans le monde du travail**

- activités diverses (remue-ménages, visionnages de films ou de vidéo, travail à partir de photos de magazines ou de journaux étrangers) pour faire prendre conscience de comportements différents selon les pays et permettre aux futurs TS d'adapter leur comportement lors de contacts avec des étrangers ;
- transposition dans le domaine professionnel (jeux de rôles) ;
- mise en évidence de spécificités à travers l'étude d'un document interne à une entreprise étrangère (règlement, par exemple).

- **Gestuelle**

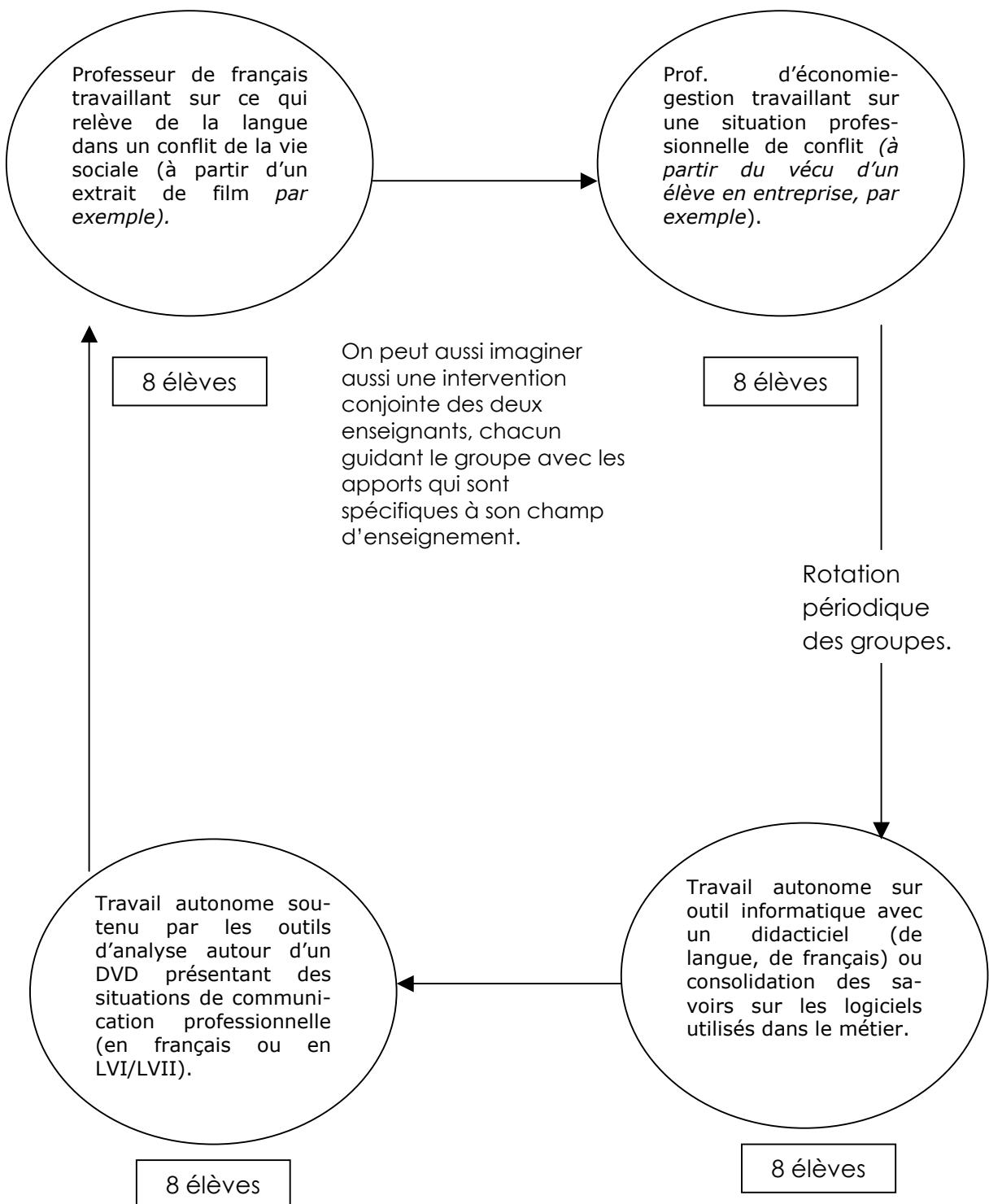
- percevoir la signification de gestes à partir de supports vidéo ou d'extraits de films visionnés d'abord sans le son, puis mise en commun et confrontation des opinions ;
- repérer à partir de films ou de supports vidéo des postures, gestes, signes adoptés par un orateur pour attirer l'attention, souligner un point important, solliciter l'approbation de son auditoire, etc. ;

- mettre en application ce qui a été ainsi repéré, dans un bref exposé devant le groupe.

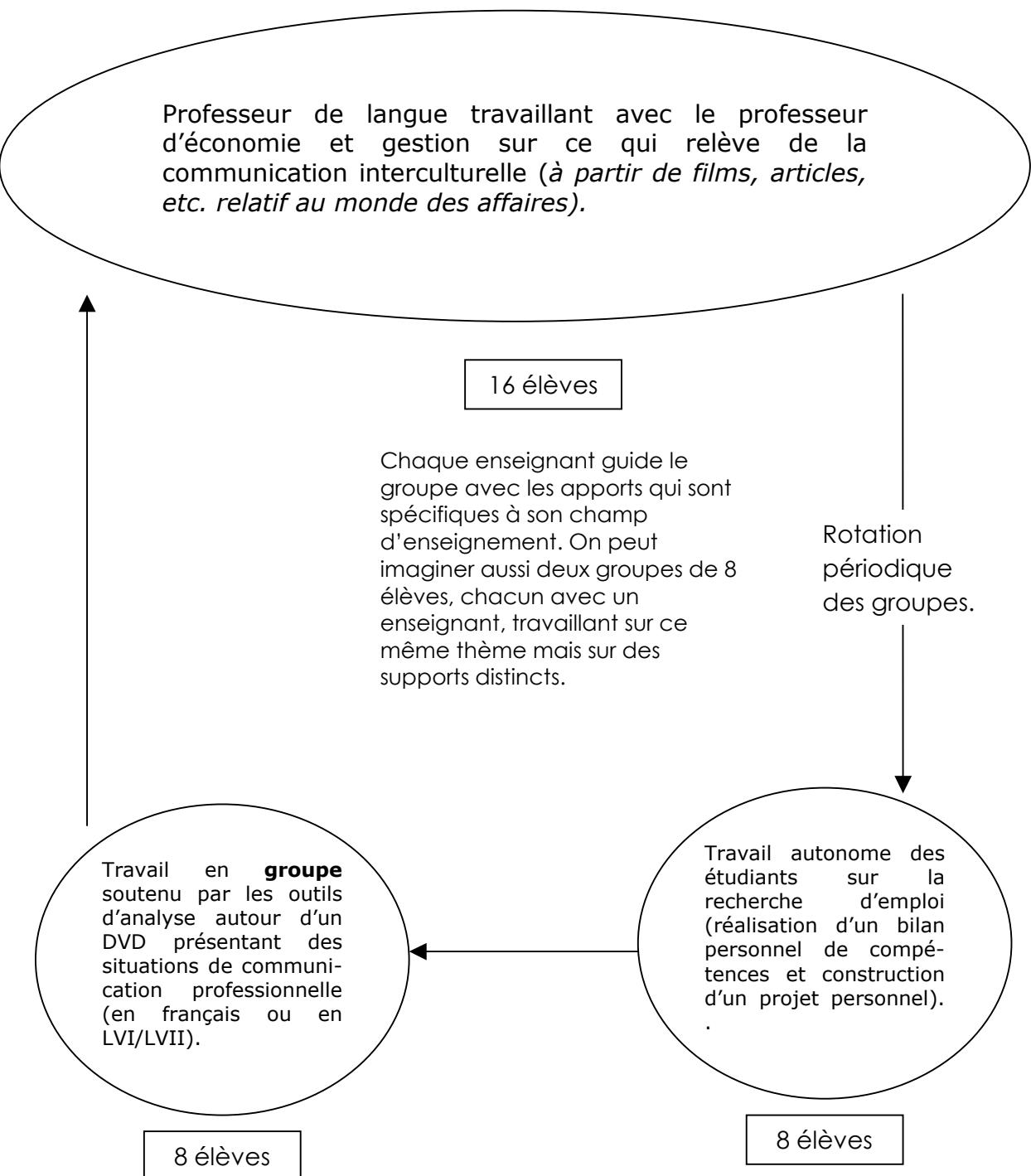
- ***Incidents, impairs et malentendus***

- travail de préparation avec le professeur de français : l'influence de la culture sur les comportements et les malentendus qui peuvent surgir entre personnes de cultures différentes ;
- discussions autour de « situations-problèmes » ;
- analyse et discussion d'une situation générant un malentendu par manque de connaissance culturelle ;
- application au domaine professionnel.

1er exemple d'organisation pour une séquence d'ateliers métier (avec un enseignant de français et un enseignant d'économie et gestion) :



2e exemple d'organisation pour une séquence d'ateliers métier (avec un enseignant de langue et un enseignant d'économie et gestion) :



C – La méthode des cas

Qu'est-ce que la méthode des cas ?

La méthode des cas a été développée dans les années 1920 par la Harvard Business School qui continue à l'utiliser pour la majorité des enseignements dispensés, estimant que cette méthode constitue le meilleur moyen pour former de futurs décideurs. Elle est utilisée principalement dans les écoles de gestion.

La méthode des cas est avant tout une méthode pédagogique, fondée sur un mode interactif d'enseignement, qui vise l'apprentissage des réalités organisationnelles et l'acquisition de compétences d'analyse, de synthèse et d'action à partir de situations concrètes sur lesquelles chacun agit, réagit, interagit et réfléchit.

C'est une méthode exigeante qui nécessite de l'équipe pédagogique un travail de recherche, de formalisation et de didactisation au service d'objectifs d'apprentissage clairement explicités.

L'apprentissage des réalités organisationnelles

« Seul le praticien, qui est dans la situation, qui sait les fins qu'il poursuit et le contexte dans lequel il se situe, est à même de tirer des savoirs ceux qui pourront lui être utiles dans sa situation singulière » (Mosconi, 1998) »

La méthode recrée en salle de classe une situation réelle, vécue par les décideurs d'une entreprise à un moment donné. Elle permet aux étudiants de mieux appréhender la complexité des réalités des entreprises (ou autres organisations).

Elle se réfère à une pédagogie précise des apprentissages par l'expérience et la pratique, enrichissant le portefeuille des situations de travail rencontrées.

Le développement de compétences d'analyse, de synthèse et d'action

La méthode des cas confronte les étudiants à des cas réels qui n'ont pas de solution type ou préétablie. Elle leur demande d'analyser les différents problèmes posés par le cas, tout en prenant en compte le contexte, les opportunités et les contraintes qu'il impose, puis d'y apporter une réponse cohérente.

Un mode interactif d'enseignement et d'apprentissage

L'interactivité entre les étudiants, le professeur et, éventuellement l'entreprise

La méthode des cas n'offre pas de solution préexistante au cas posé. Elle favorise le travail de groupe, la communication et l'échange, particulièrement entre les étudiants et l'enseignant par des séances dialoguées qui forcent, par l'observation et le questionnement, à l'argumentation, à l'explicitation de l'analyse et à la conception des solutions.

L'interactivité entre l'approche conceptuelle et opérationnelle

Les étudiants ont la possibilité de vivre une réelle problématique d'entreprise qui leur fait prendre conscience de la nécessité de maîtriser les concepts théoriques, le plus souvent préalablement enseignés par le professeur, pour déboucher sur une solution cohérente et opérationnelle. Elle privilégie donc l'acquisition de compétences à partir de la confrontation entre des acquis théoriques et une expérience pratique.

Qu'est-ce qu'un cas ?

Un cas correspond à **une situation professionnelle réelle** didactisée et problématisée, dans laquelle sont mises en œuvre des connaissances, des compétences techniques, organisationnelles et comportementales. L'implication de l'étudiant dans cette situation doit être forte. Le cas est relatif à un pan de la vie d'une organisation ou d'une expérience de gestion, présentant

- soit un problème de gestion qui appelle une solution de type prise de décision et plan d'action,
- soit la description d'une situation organisationnelle qui se prête à une analyse visant à illustrer une problématique de gestion, à poser un diagnostic, à établir un pronostic, etc.

Un cas ne peut donc pas se limiter à un simple recueil d'articles de presse, une transcription brute d'entrevues ni un rapport de consultation ou de recherche. Bien que de tels matériaux puissent avoir leur utilité en classe, ils ne constituent pas un cas, en tant que tel, mais peuvent servir la formalisation du besoin ou du problème à résoudre.

Méthode des cas et didactique professionnelle

Le lien entre la DP et la méthode des cas est établi dès lors que le cas, à un moment ou à un autre, sollicite l'étudiant dans son expérience construite à partir de situations de travail vécues en entreprise et/ou reconstituées en formation.

Le cas est donc ici un cadre privilégié pour développer la réflexivité des étudiants par rapport à l'action, qualité première pour accéder au développement professionnel.

La méthode des cas favorise la démarche réflexive

Elle permet de développer cette réflexivité selon plusieurs modalités :

- Un groupe d'étudiants participe activement à un enrichissement du cas. Le professeur/animateur apporte un contexte d'organisation, un problème posé, des documents ressources et une liste de concepts, de notions à aborder. Les étudiants, en puisant dans leur expérience et en échangeant entre eux, scénarisent, définissent, formalisent plusieurs situations de travail articulées entre elles, qui toutes concourent à la résolution du problème posé.
- Les étudiants traitent directement un cas proposé complètement finalisé. Ce cas comporte un scénario de questionnement qui incite les étudiants à répondre par une description complète de « ce qu'il conviendrait de faire » dans une ou plusieurs situations de travail pour atteindre ce résultat. Le cas vise ainsi à décrire des pratiques professionnelles.

La méthode des cas permet de poursuivre plusieurs objectifs formalisés par la DP :

- Conceptualisation de l'action

A partir d'une situation de travail singulière, réelle, vécue, la conceptualisation consiste pour un étudiant à déceler les éléments qu'il retrouvera dans n'importe quelle autre situation analogue. Dans la méthode des cas, les concepts sont clairement affichés comme objectifs d'étude par l'enseignant et les étudiants sont conduits à donner une réalité professionnelle à ces concepts. Exemple : Il peut leur être demandé de décrire les pratiques professionnelles qui renvoient au concept de « confidentialité ».

- Variabilité et diversité des situations par la modification des contextes

Selon la didactique professionnelle, la compétence naît de la diversité des situations de travail rencontrées. Cette diversité peut être apportée par la modification de la situation mais aussi par « le transport » de l'expérience vécue dans un autre contexte. Le cas permet une variabilité très poussée par la modification en profondeur des contextes par l'enseignant. Il est important ici que les contextes fassent écho à ce que les étudiants ont vécu en entreprise ou en formation. . Enfin, le cas comme source d'alimentation et d'enrichissement du « portefeuille de situations » participe pleinement à l'enrichissement de l'expérience professionnelle de l'étudiant.

- Partage de l'expérience

La DP invite à adopter un certain nombre de modalités pédagogiques qui toutes concourent à multiplier les moments d'échange, de confrontation, d'argumentation, de validation, de justification des actions de travail. La méthode des cas est parfaitement en phase avec cette « pédagogie des compétences ». Le travail en groupe est donc particulièrement recommandé.

La méthode des cas constitue aussi un apport à la DP :

- « Parler et écrire »

Traditionnellement, l'analyse du travail privilégie la « verbalisation » comme moment très sensible de restitution de l'expérience. Parler, c'est s'inscrire dans un processus d'apprentissage et de développement des compétences. La méthode des cas permet de dépasser la phase orale pour aller vers une formalisation écrite des actions. Ainsi, se développe une réflexivité plus poussée propice à l'émergence des concepts étudiés. Il s'agit cependant de bien veiller à ce que l'écrit ne constitue pas ici un frein.

- Synthèse, scénarisation, articulation des situations de travail

La DP s'intéresse aux situations de travail dans leur singularité ou dans leur appartenance à un groupe de situations similaires. La didactique professionnelle n'a pas pour objet principal d'étudier en quoi un ensemble de situations de travail répond à une problématique d'organisation. La méthode des cas permet de relier, d'articuler les situations de travail entre elles pour mettre en évidence une cohérence globale⁹.

- Aide à la production de situations simulées dont on peut décider de la complexité

Le cas répond à des objectifs de formation, il s'inscrit donc dans une démarche didactique et pédagogique parfaitement contrôlée par le formateur. Les situations de travail ainsi proposées et/ou sollicitées comprennent une forte part de conceptualisation. Le cas permet de jouer sur tous les leviers de la complexité¹⁰ avec la possibilité d'immerger ainsi l'étudiant dans des situations dites « à fort potentiel de développement ». Exemple : participer à un recrutement.

⁹ Notons ici, que la notion de « projet » développée dans d'autres référentiels ne vise pas autre chose que de bâtir une « architecture » et une cohérence dans les situations de travail rencontrées.

¹⁰ Rappelons que la complexité d'une situation de travail permet d'apprécier le degré de maîtrise de la compétence

La méthode des cas dans la formation des Assistants de Manager(s)

Pourquoi la méthode des cas ?

La relation avec le profil professionnel de l'assistant

Par sa proximité avec un ou des managers de l'organisation, l'assistant est confronté à un contexte de travail managérial, complexe, non entièrement prédictible, riche en interactions. Son activité interagit avec celle des managers, son rôle est essentiellement de proposer des réponses de nature opérationnelle à des problèmes ou des besoins peu répétitifs, clairement exprimés ou qu'il doit identifier voire anticiper. Dans ce contexte, l'assistant doit apporter les réponses optimales, en fonction des ressources dont il dispose.

La méthode des cas propose une méthode d'apprentissage adaptée aux compétences attendues de l'assistant. Elle développe les capacités d'analyse, de diagnostic, de configuration de solutions et d'action, en réponse à des problèmes complexes dont la solution, non unique, dépend du contexte.

La relation avec les objectifs de formation

La méthode des cas peut être mobilisée pour montrer comment les éléments théoriques sont incorporés dans les pratiques ou, à l'inverse, pour extraire les apports notionnels des situations de référence sur lesquelles le professeur prendra appui pour exposer le cours.

De complexité croissante au fil du cursus de formation, elle permet d'intégrer les compétences des cinq finalités du programme, dont les compétences interculturelles et en langues vivantes.

La méthode des cas contribue de façon plus spécifique aux finalités de la formation des assistants de manager :

- elle permet d'exposer les étudiant(e)s à des situations critiques ou à fort potentiel de développement, qu'ils ne rencontreront qu'exceptionnellement en stage ;
- elle contribue à l'élargissement et à l'enrichissement du portefeuille des situations de travail vécues par l'étudiant et donc de sa base d'orientation ;
- elle donne une place privilégiée à la phase de réflexion, préalable à l'exécution puis au contrôle, cette phase constituant le point faible des étudiants, trop pressés d'agir ;
- elle met l'accent sur la cohérence des réponses apportées par les étudiants ;
- elle s'appuie sur les apports de la verbalisation, en particulier dans le cadre des moments dialogués entre le ou les professeurs et les étudiants ;
- elle renforce l'apprentissage du travail en groupe et du travail autonome : c'est l'étudiant (ou le groupe) qui, de moins en moins guidé au fur et à mesure de l'avancement de la formation, trouve les tâches à réaliser, les moyens et les démarches à utiliser.

Le cas professionnel en BTS Assistant de manager(s)

L'horaire « Activités professionnelles de synthèse », co-animé par les professeurs enseignant les cinq finalités, permet la mise en œuvre de la méthode des cas, en proposant aux étudiants des **cas professionnels**.

Le cas professionnel est centré sur un (ou des) problème(s), un (ou des) besoin(s), relevant de la pratique professionnelle d'un assistant.

Comme dans la méthode des cas présentée ci-dessus, le cas professionnel présente un contexte, exprime un problème ou un besoin, met à la disposition des étudiants un ensemble de ressources matérielles et informationnelles (données quantitatives et qualitatives), qu'il pourra enrichir par une recherche complémentaire.

La différence majeure avec les cas des écoles de management réside dans le fait que les analyses et décisions demandées aux étudiants de BTS sont opérationnelles et non stratégiques, bien qu'elles prennent toujours appui sur la compréhension des enjeux managériaux auxquelles elles répondent.

Un cas, tel qu'il est envisagé dans la méthode des cas, ne doit pas être confondu avec l'étude de cas, dont la résolution est menée à partir d'une série de questions formulées par le concepteur du cas, sans interactivité, et aboutit le plus souvent à une solution unique, également préétablie par le concepteur du cas (voir document annexe 1).

Méthodologie de construction d'un cas

L'expression « méthode des cas » désigne pour le professeur, en amont du travail avec les étudiants, un travail de recherche et une pratique d'enseignement dont le cœur est la production de documents, supports du travail des étudiants (*le cas*) et d'explicitation pédagogique (*la note pédagogique*, voir plus bas).

Il est souhaitable que les cas professionnels soient conçus conjointement par les deux enseignants qui ont en charge l'enseignement des cinq finalités. En effet, un cas est, avant tout, un outil pédagogique au service d'un choix didactique : il s'inscrit dans le cadre d'une progression construite par les deux enseignants (complémentarité des compétences et intégration des cinq finalités)...

Si les cas sont, selon les pratiques, très divers, une méthodologie générale de construction de cas se dégage.

L'enseignant peut aussi s'appuyer sur des cas préexistants (par exemple, des cas publiés dans des ouvrages ou des cas diffusés par la Centrale de Cas et de Médias Pédagogiques, Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris).

1 - définir la problématique du cas

La problématique du cas porte sur un problème ou un besoin,

- rencontré par un manager, une équipe, un service...
- exprimé ou implicite
- contextualisé

- dont la réponse ou les éléments de réponse relèvent du champ de compétences de l'assistant de manager.

Le cas est un outil d'apprentissage (éventuellement d'évaluation), qui doit s'intégrer dans un cursus déterminé. **La problématique du cas est donc définie à partir de l'objectif pédagogique et didactique du professeur**, dans le cadre de sa progression.

Grâce à leur réseau d'entreprises, avec lesquelles ils entretiennent des relations étroites, ou encore aux stages de leurs étudiants, les professeurs construisent les contextes correspondant aux problématiques qu'ils souhaitent aborder dans leur progression..

2. Définir le cadre du cas

Pour concevoir ce cadre, l'enseignant ¹¹ utilise des situations réelles, vécues du point de vue d'un(e) assistant expérimenté ou de l'encadrement pour lequel il travaille. En transposant ce cadre, en le didactisant selon les besoins de la formation, le professeur conduit ses étudiants à effectuer des recherches, mener une analyse, proposer des solutions opérationnelles, mettre en œuvre ces solutions en mobilisant les ressources technologiques et informationnelles dont il dispose.

Le contexte réel permet aux étudiants de compléter leur information par des recherches sur l'entreprise et son environnement.

Le point de vue de l'assistant ou de son supérieur hiérarchique fournit le cadre réaliste de l'intégration des compétences exprimées dans les cinq finalités du référentiel du BTS Assistant de manager.

3 – La collecte des données

Il s'agit de réunir un ensemble d'informations sur l'entreprise, sur le secteur, à partir des ressources diffusées par l'organisation (publications institutionnelles, portail de l'organisation...), de documents collectés dans l'organisation et d'entretiens (enregistrés ou non).

Le professeur doit prendre garde à la confidentialité des données recueillies, soumettre le cas à l'entreprise pour qu'elle prenne, si nécessaire, les précautions utiles relatives aux données sensibles sans toutefois modifier la problématique finale. Dans le cas d'une publication (création d'une banque académique ou nationale de cas), une décharge écrite doit être demandée.

4 - La présentation du cas

Un cas peut prendre différentes formes :

- un document (papier ou numérique) de plusieurs pages décrivant plusieurs problèmes ou besoins liés entre eux. Il est composé de sources diverses (entretiens, enregistrements, documents audio-visuels, liens vers des sites internet, tableaux, annexes, appareil documentaire...). La problématique ou le besoin peut aussi être exposé oralement, avec prise de notes par les étudiants ;
- un ensemble de documents peu commentés, mais duquel les étudiants peuvent dégager une problématique ou un besoin, un contexte et des ressources ;
- un cas chronologique où une histoire se déroule dans le temps, avec une série de problèmes ou besoins liés qui se succèdent. Ce type de cas repose sur l'interaction entre l'assistant et le manager,

²Il ne s'agit pas de faire écrire le cas par les étudiants, comme cela se pratique parfois dans la méthode des cas traditionnelle.

autour d'un problème ou d'un besoin générique. Le professeur joue alors le rôle du manager, permettant de relancer le traitement du cas. En revanche, un ensemble de problèmes ou besoins non liés entre eux ne relèverait pas de la méthode des cas, les activités étant limitées à des tâches successives, disjointes, sans problématique commune, recourant à des analyses limitées.

La présentation du cas devra donc définir :

- Un contexte managérial :

À quel moment de la vie de l'entreprise se situe le cas ? Dans quel contexte général ? Quels sont les enjeux et l'impact des problèmes et des besoins soulevés dans le cas pour l'organisation dans son ensemble ? Quelle est la place de l'assistant dans l'organigramme de l'entreprise ? Quelles sont ses missions ? Quelles sont celles de son manager ? Quel est le style de direction ? Quels sont les modes de collaboration ? Quelle est la culture de l'organisation ?¹²

- Un contexte technologique, informationnel et organisationnel :

Quel est l'environnement technologique de l'assistant ? Quelles sont les procédures en vigueur ? Quelles sont les ressources et les contraintes ? De quelles informations dispose-t-il ?

- Un contexte relationnel

Quelles sont les modalités de collaboration entre l'assistant et le manager ? Quel est le degré de délégation ? Quel est le climat de travail ?

- Un ou des besoins ou problèmes à résoudre, plus ou moins explicités selon le niveau de guidance souhaité par le professeur en fonction de la place dans la progression, des objectifs ou encore de la difficulté du cas.
- Un délai et des modalités de réalisation

5 – La note pédagogique

La note pédagogique est un document rédigé par le concepteur du cas à l'adresse d'autres utilisateurs, dans le cadre d'échange de cas par exemple. Elle présente :

- les objectifs didactiques et pédagogiques du cas
- l'organisation et son contexte
- les pré-requis
- la méthode d'animation et la répartition entre les enseignants
- les consignes à transmettre
- le temps prévu pour la réalisation du cas, et les échéances intermédiaires éventuellement
- le type d'évaluation des productions.

L'évaluation du cas peut être, selon le contexte de son utilisation, formative ou sommative. Elle est effectuée par les deux enseignants d'économie gestion. Elle prend appui sur des critères définis en commun.

¹² Ces questions, ainsi que celles qui suivent, ne sont que des exemples et doivent être adaptées à chaque situation.

L'animation du cas

L'animation du cas permet :

- de présenter ou de renforcer la présentation du cas : le contexte, les objectifs, les délais, les besoins ou les problèmes rencontrés par les managers ;
- d'introduire des moments privilégiés de discussion et d'analyse réflexive au cours desquels les étudiants formulent leur analyse, leurs interrogations et leurs propositions ;
- d'apporter ou d'approfondir les connaissances nécessaires au traitement du cas ;
- de guider quand c'est nécessaire les étudiants dans les recherches, l'analyse, la proposition de solutions. Le degré de guidance et d'intervention des enseignants varie au cours de la formation, au fur et à mesure que les étudiants acquièrent des connaissances, des compétences professionnelles et de l'autonomie.

En fonction du thème, les enseignants peuvent, par le jeu de rôle, enrichir le contexte et créer des situations de communication orale imprévues, en se mettant :

- soit dans la posture du manager à qui les étudiants, en *lui*- proposant des solutions, des choix, vont permettre de prendre une décision, dont ils auront à assurer ensuite le suivi opérationnel
- soit dans celle de l'un des interlocuteurs de l'assistant (un client mécontent, un collègue indiscret, etc.).

Une guidance adaptée aux besoins

L'intervention des enseignants durant la réalisation des cas professionnels pourra varier en fonction de la complexité des compétences à acquérir et à mettre en œuvre, mais aussi en fonction de la période à laquelle le cas est proposé. Lors d'un cas proposé en début de formation, les enseignants seront amenés à faciliter et guider la réflexion des étudiants, donner des pistes, réorienter éventuellement un groupe dans sa démarche, vérifier l'avancement des travaux. Le degré de guidance sera moindre au fur et à mesure que les étudiants vont acquérir savoirs et compétences, habitude du travail en groupe, autonomie et rapidité. Néanmoins une constante demeure, à tous les stades de la formation : faire prendre conscience aux étudiants de ce qu'ils ont appris en réalisant le cas, par exemple par un écrit de distanciation (bilan en termes d'acquis conceptuels, techniques ou méthodologiques).

III - L'organisation des enseignements

A - La répartition horaire

L'organisation des enseignements proposée pour le BTS « Assistant de manager », se fonde sur ces cinq finalités et non plus sur des champs de connaissances (organisation, communication...), afin de préserver le sens à donner à la mobilisation des compétences et des connaissances dans le cadre d'une formation professionnelle. Ainsi, chaque finalité se voit attribuer un horaire spécifique.

Les ateliers-métier, les actions professionnelles de synthèse et les stages en entreprise prennent appui sur l'ensemble des finalités et bénéficient d'un horaire et de modalités d'organisation particuliers.

1. Principes d'organisation

Les équipes pédagogiques chargées des enseignements du domaine professionnel en BTS Assistant de manager sont invitées à définir un projet pédagogique pour la répartition des services des enseignants concernés. Ce projet, tout en prenant en compte le contexte, les contraintes locales ainsi que les compétences développées par les professeurs, devra être conforme aux principes suivants, retenus pour assurer la cohérence de la formation et garantir l'esprit de la réforme.

1. Les enseignements professionnels (finalités 1 à 5, Actions professionnelles de synthèse et Ateliers métier) sont assurés par des **professeurs d'économie et gestion administrative ou de bureautique et communication administrative**.
2. La conduite des enseignements professionnels d'**un même niveau est assurée par deux professeurs**.
3. L'enseignement d'**une finalité ne peut être scindé entre plusieurs enseignants** : pas de dissociation des compétences et des contenus d'une même finalité, même si cette finalité est enseignée sur les deux années du cursus.
4. L'**horaire d'Actions professionnelles de synthèse (APS)** (4 heures/élève en 1^{re} année et 6 h en 2^e année) est assuré par **les deux professeurs** qui assurent les enseignements des **finalités du niveau** (1^{re} ou 2^e année).

Lorsque l'horaires est **dédoublé** (effectif suffisant), les séances se déroulent **en parallèle** pour permettre une coanimation.

Lorsque la classe n'est **pas dédoublée** (effectif insuffisant), les séances **ne peuvent pas se dérouler en parallèle : les deux professeurs se répartissent alors l'horaires** (2 x 2 h successives par semaine ou 4 h par quinzaine).

5. Les séances **d'ateliers métier** (2 h/étudiant/semaine- 4 h/enseignants) sont animées **conjointement** par **deux enseignants** sur la même plage horaire, en classe entière **quel que soit l'effectif de la classe** : le professeur qui enseigne la finalité 1 (2 h) **et** le professeur de Culture générale et expression pour 1 heure/semaine **puis** l'un des deux professeurs de LV de la section pour l'autre heure/semaine.

2. – Répartition de l'horaires par année et par finalité

La mise en œuvre de ces principes s'effectue dans le cadre d'une répartition de l'horaires entre les différentes finalités et les deux années de formation sur la base de la grille suivante :

| Processus | Ventilation hebdomadaire par année (horaire élève) | | | |
|------------|--|----|----------|----|
| | 1 ère année | | 2e année | |
| | Cours | TD | Cours | TD |
| Finalité 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Finalité 2 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Finalité 3 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Finalité 4 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Finalité 5 | 0 | 0 | 2 | 2 |

| | | | | |
|-------------------------|-----------|----------|----------|-----------|
| APS | 0 | 4 | 0 | 6 |
| Ateliers métier* | 2 | 0 | 2 | 0 |
| Total général | 10 | 9 | 8 | 11 |

4 heures professeur (2 heures pour l'éco-gestion, 2 heures pour l'enseignement général).

- 3. – Exemples de scénarios pour la définition des services

3.1 Avec dédoublement

En associant F1 et F2

| | 1ère année | | 2ème année | |
|--------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | prof 1 | prof 2 | prof 1 | prof 2 |
| Enseignements | | | | |
| F1 | 2 + (1) | | 1 + (1) | |
| F2 | 2 + (2) | | 0 | |
| F3 | | 2 + (1) | | 1 + (1) |
| F4 | | 2 + (1) | | 2 + (1) |
| F5 | 0 | 0 | 2 + (2) | |
| APS | 0 + (4) | 0 + (4) | 0 + (6) | 0 + (6) |
| Ateliers | 2 | 0 | 2 | 0 |
| Total avec dédoublement | 16 | 12 | 17 | 13 |

En associant F1 et F3

| | 1ère année | | 2ème année | |
|--------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | prof 1 | prof 2 | prof 1 | prof 2 |
| Enseignements | | | | |
| F1 | 2 + (1) | | 1 + (1) | |
| F2 | | 2 + (2) | | 0 |
| F3 | 2 + (1) | | 1 + (1) | |
| F4 | | 2 + (1) | | 2 + (1) |
| F5 | 0 | 0 | | 2 + (2) |
| APS | 0 + (4) | 0 + (4) | 0 + (6) | 0 + (6) |
| Ateliers | 2 | | 2 | |
| Total avec dédoublement | 14 | 14 | 14 | 16 |

En associant F1 et F4

| | 1ère année | | 2ème année | |
|--------------------------------|----------------|-----------|----------------|-----------|
| | prof 1 | prof 2 | prof 1 | prof 2 |
| Enseignements | | | | |
| F1 | 2 + (1) | | 1 + (1) | |
| F2 | | 2 + (2) | | 0 |
| F3 | | 2 + (1) | | 1 + (1) |
| F4 | 2 + (1) | | 2 + (1) | |
| F5 | 0 | 0 | | 2 + (2) |
| APS | 0 + (4) | 0 + (4) | 0 + (6) | 0 + (6) |
| Ateliers | 2 | | 2 | |
| Total avec dédoublement | 14 | 14 | 15 | 15 |

3.2 Sans dédoublement

En associant F1 et F2

| | 1ère année | | 2ème année | |
|--------------------------------|------------------|-----------|------------------|-----------|
| | prof 1 | prof 2 | prof 1 | prof 2 |
| Enseignements | | | | |
| F1 | 3 (2 + 1) | | 2 (1 + 1) | |
| F2 | 4 (2 + 2) | | 0 | |
| F3 | | 3 (2 + 1) | | 2 (1 + 1) |
| F4 | | 3 (2 + 1) | | 3 (2 + 1) |
| F5 | 0 | 0 | 4 (2 + 2) | |
| APS | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Ateliers | 2 | 0 | 2 | 0 |
| Total sans dédoublement | 11 | 8 | 11 | 8 |

En associant F1 et F3

| | 1ère année | | 2ème année | |
|--------------------------------|------------------|-----------|------------------|-----------|
| | prof 1 | prof 2 | prof 1 | prof 2 |
| Enseignements | | | | |
| F1 | 3 (2 + 1) | | 2 (1 + 1) | |
| F2 | | 4 (2 + 2) | | 0 |
| F3 | 3 (2 + 1) | | 2 (1 + 1) | |
| F4 | | 3 (2 + 1) | | 3 (2 + 1) |
| F5 | 0 | 0 | | 4 (2 + 2) |
| APS | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Ateliers | 2 | | 2 | |
| Total sans dédoublement | 10 | 9 | 9 | 10 |

En associant F1 et F4

| | 1ère année | | 2ème année | |
|--------------------------------|------------------|-----------|------------------|-----------|
| | prof 1 | prof 2 | prof 1 | prof 2 |
| Enseignements | | | | |
| F1 | 3 (2 + 1) | | 2 (1 + 1) | |
| F2 | | 4 (2 + 2) | | 0 |
| F3 | | 3 (2 + 1) | | 2 (1 + 1) |
| F4 | 3 (2 + 1) | | 3 (2 + 1) | |
| F5 | 0 | 0 | | 4 (2 + 2) |
| APS | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Ateliers | 2 | | 2 | |
| Total sans dédoublement | 10 | 9 | 10 | 9 |

Les services d'enseignement sont complétés, en tant que de besoin, par l'attribution des enseignements économiques et juridiques ou des enseignements dans d'autres sections (1^{re} ou terminale STG).

Remarques importantes

- Même si d'autres scénarios ou des variantes sont envisageables, le projet d'organisation des services prendra en compte les **principes énumérés au début de ce document**, en privilégiant les considérations pédagogiques.
- Lorsque le volume horaire affecté aux travaux en classe dédoublée pour une finalité (hors APS) est faible, il peut être préférable, pour une utilisation pertinente des laboratoires et des ressources informatiques, de rechercher une organisation par quinzaine (par exemple : 2 heures/quinzaine plutôt qu'une heure/semaine).
- L'important investissement pédagogique demandé aux professeurs dans ces sections conduit à recommander une relative stabilité dans l'attribution des services, dans le respect des principes énoncés.

La répartition des horaires prend également **en compte les acquis des bacheliers STG ComGRH**. Il est donc indispensable que les professeurs prennent connaissance des programmes :

- d'Information et communication en 1^{re}
- d'Information et gestion en 1^{re}
- de Communication et gestion des ressources humaines en terminale.

Ils doivent aussi connaître les caractéristiques de l'enseignement en STG :

- approche notionnelle,
- absence de finalité professionnelle assignée à l'enseignement,
- pédagogie active, basée sur l'observation, l'analyse et la conceptualisation,
- à partir de situations concrètes dans des contextes d'organisations réelles,
- recours permanent aux technologies de l'information et de la communication.

Enfin, les sujets de l'épreuve de spécialité du baccalauréat illustrent tout à la fois la mise en œuvre, au travers l'évaluation, des attendus de la formation et, en conséquence, les connaissances et compétences détenues par les étudiants qui intégreront une section de technicien supérieur « Assistant de manager ».

B - L'organisation des stages

(Cf. texte de cadrage des conventions de stage en annexe 5)

Les stages permettent d'acquérir des compétences qui ne peuvent être mises en œuvre que dans un milieu professionnel. Ils sont aussi le lieu privilégié pour nourrir la formation en situations professionnelles vécues

Au-delà de la préparation de l'examen, l'étudiant, tout en découvrant le monde du travail, va affiner son projet professionnel, et peut-être à terme décrocher un emploi. Il importe donc que le choix du lieu d'accueil s'inscrive dans cette double démarche.

Recherche de stage

Plusieurs voies de recherche : la « liste » de l'établissement pour les candidats scolaires, le réseau des anciens étudiants, les relations familiales ou de voisinage, les candidatures spontanées, les petites annonces.

Des sites Internet généralistes proposent des stages, ainsi que des conseils. Les sites des entreprises dans la rubrique recrutement, les sites des annuaires professionnels peuvent communiquer des offres. Exemple : le site du CIDJ : www.infostages.com

Le stage à l'étranger est vivement conseillé. Outre l'immersion linguistique, il permet la confrontation avec une autre culture. La recherche s'accompagne, dans ce cas, d'une recherche d'hébergement. Le recours au réseau personnel est souvent la solution la plus économique. L'enseignant ne peut, en la matière, qu'apporter quelques conseils.

Il peut en revanche aider à la recherche d'aides financières, sous forme de bourses d'études, auprès de ministères, de la Région, de collectivités locales, des œuvres universitaires et scolaires, d'organisations intergouvernementales.

Suivi du stage

Si l'expérience professionnelle s'invite au cœur de la formation, cela implique que chaque professeur puisse être associé de près ou de loin à la mise en place et au suivi des stages. Cela concerne de façon privilégiée les enseignants des finalités mais aussi les intervenants dans les ateliers (les professeurs de langues, de lettres), de droit...

L'équipe pédagogique, dans le cadre du projet de formation de la section, se répartit la responsabilité du suivi des stages.

Il importe que le contact soit régulier entre l'enseignant et le stagiaire. Par exemple, l'étudiant transmet à l'enseignant, chaque fin de semaine, un rapport présentant jour après jour, la description des tâches effectuées, une évaluation de lui-même, celle du lieu de stage ; si le stage est effectué à l'étranger, les visites réalisées, les faits culturels majeurs observés, les expressions linguistiques apprises au cours de la semaine (au moins trois), son rapport d'étonnement.

Dans la mesure du possible (cas des stages à l'étranger), l'enseignant effectue une visite de stage ; à défaut, un entretien téléphonique avec le tuteur de stage. Un guide d'entretien peut aider l'enseignant lors de ce contact.

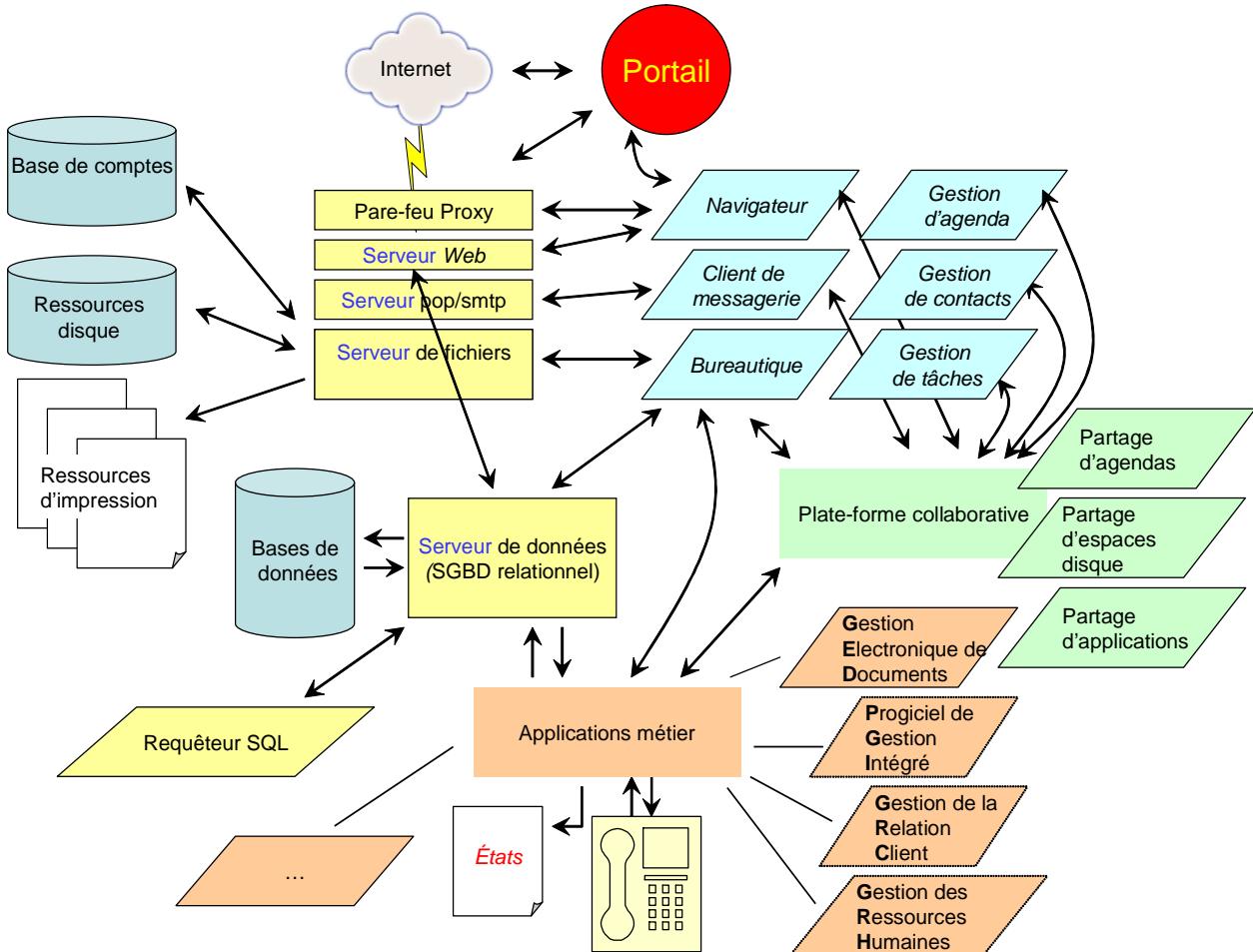
IV – L'environnement de la formation

A - L'environnement matériel et informatique

Il y a quelques années, les rénovations de diplômes étaient accompagnées de la publication d'un « guide d'équipement » à la destination des rectorats et des collectivités territoriales qui spécifiait les besoins en matériels et en logiciels. Cette démarche est aujourd'hui dépassée pour trois raisons :

- les solutions s'intègrent dans des réseaux d'établissement dont l'architecture est définie au niveau de chaque Région dans le respect des préconisations ministérielles décrites dans un schéma stratégique des systèmes d'information et des télécommunications (S3IT) ;

- la capacité des tuyaux (le très haut débit) abolit les distances et permet de s'affranchir des contraintes de localisation des matériels et des services ; on assiste à un développement sans précédent de la fourniture d'applications en mode hébergé, le software as a service (SaaS) ;
 - les matériels et les services ne sont plus confondus ; les technologies dites de virtualisation, par exemple, permettent de faire fonctionner simultanément sur une seule machine plusieurs systèmes d'exploitation et/ou plusieurs applications, séparément les uns des autres, comme s'ils fonctionnaient sur des machines physiques distinctes ;
 - les « applications web squatent le bureau ». « La ligne de partage se trouble entre applications natives et applications web. Pour l'utilisateur, il n'y aura bientôt plus aucune différence entre les deux¹³ ».



Architecture fonctionnelle de l'environnement technologique de formation des Assistants de manager

Le référentiel des activités professionnelles du BTS Assistant de manager considère que « l'activité de l'assistant s'inscrit dans l'environnement technologique mis en place par l'organisation dans laquelle il travaille, caractérisé par un système d'information de plus en plus intégré et qui structure le fonctionnement de l'organisation en processus ». Aujourd'hui, dans la plupart des entreprises, les processus de gestion sont structurés par des progiciels de gestion intégrés (PGI ou *ERP* : *Enterprise Resource Planning*) et les processus tournés vers le client par des progiciels de gestion de la relation client (GRC ou *CRM* : *Customer Relationship Management*). Ces outils ne s'imposent pas dans l'équipement des STS Assistant de Manager. Par contre, leur existence au sein de l'établissement, lorsqu'il y a des STS Comptabilité et gestion des organisations ou encore des STS relevant de la filière

¹³ 01 Informatique – 02/11/07. Page 21

commerciale, devrait être l'opportunité de créer des situations pédagogiques transversales plus riches, car prenant en compte la diversité des contextes d'exercice de l'Assistant de manager et la complémentarité des métiers de l'entreprise au service de sa stratégie.

La place accordée par le référentiel à la gestion administrative des ressources humaines (recrutement, formation, congés, absences, informations sociales et gestion des données administratives du personnel) devrait conduire les professeurs à s'intéresser rapidement à des solutions RH et e-GRH¹⁴. En effet, les contraintes qui pèsent sur les informations que traite le système d'information RH (délais, fiabilité, confidentialité) imposent une gestion très stricte des données et des autorisations d'accès qui écarte de fait les outils bureaucratiques de ces traitements.

La GED bureaucratique impose de disposer d'un scanner partagé sur le réseau pour acquérir les documents, un logiciel d'indexation pour les classer et organiser leur accès dans le système d'information. Des logiciels tels Copernic DesktopSearch et Google Desktop indexent automatiquement les fichiers stockés sur disque dur. L'application NUTRIX (gestion de la formation du centre de formation NUTRIFORMAX) présentée en atelier par Muriel Dessertenne met l'étudiant en situation de s'insérer dans l'organisation d'une entreprise et, à partir de son poste de travail et en fonction des activités qui lui sont assignées, d'utiliser le système de gestion électronique de documents de l'organisation : indexation et archivage des offres de formation émanant d'organismes spécialisés, rédaction de courriers, de notes, de courriels. Pour chaque document qu'il crée ou gère, l'étudiant réalise l'acquisition et l'indexation dans le système GED afin d'archiver la ressource informationnelle dans le système d'information RH. Ce travail peut être complété, selon le logiciel de GED, par une gestion des droits d'accès au document.

L'environnement technologique de l'assistant est donc constitué d'un poste de travail en réseau connecté à internet, équipé d'outils bureaucratiques et de communication, donnant l'accès aux bases de données de l'organisation, les applications métier structurant l'activité des processus clefs et les services de travail collaboratif permettant de dépasser les limites de la messagerie électronique pour les besoins du travail en équipe et de groupes projet. C'est donc un environnement complexe dans lequel il est à la fois difficile d'être repéré, chaque application ou service pouvant requérir une authentification, et de se repérer en raison de la multitude des interfaces et des voies possibles pour accéder au service ou trouver l'information recherchée.

En unifiant l'accès aux données, aux services et aux applications au travers d'une interface Web et d'un accès par une authentification unique, le portail a vocation à répondre à cette préoccupation.

Dans la réflexion à porter sur la définition et la mise en œuvre d'un environnement technologique de formation des assistants de managers, il convient, au delà de l'architecture fonctionnelle que schématisée précédemment, d'intégrer quelques idées fortes :

- les réseaux ont aboli les distances et la localisation des services ; quasiment tout service peut être fourni en mode hébergé, donc externalisé ; il n'y a pas d'impossibilité technique !
- l'environnement technologique de formation est pour partie intégré au réseau d'établissement ; les besoins propres à la formation des étudiants sont à faire reconnaître ; de l'exigence !

¹⁴ Applications Web (intranet) favorisant la décentralisation de la collecte des informations (absences, demandes de congés) et l'automatisation des circuits d'approbation.

- les étudiants ont souvent de gros acquis en dehors des outils bureautiques (communication instantanée, pratique des réseaux sociaux...) ; ils sont à réinvestir dans leur formation !
- enfin, les gains de productivité attendus ressortent de la combinaison d'outils ; faire s'interroger l'étudiant sur la pertinence de son recours à l'environnement technologique, la logique d'usage des outils qu'il utilise et la complémentarité de leurs fonctions dans le traitement des situations professionnelles est un facteur de productivité au moins aussi important que la dextérité dans la manipulation des outils.

Exemple d'environnement informatique de la STS Assistant de manager de l'établissement XXX situé dans l'académie de Nantes.

Infrastructure réseau

Les postes de travail dédiés à la section sont intégrés au réseau « global d'établissement ». Chaque étudiant bénéficie d'un compte unique qui lui permet de s'authentifier, au-delà de ceux de la section, sur n'importe quel micro-ordinateur de l'établissement, en particulier ceux du CDI, des salles multimédias et des salles en libre service. Le compte permet également à l'étudiant de s'authentifier à partir d'un ordinateur portable. L'authentification est nécessaire pour bénéficier des services du réseau et accéder à Internet.

La partie pédagogique de ce réseau d'établissement est architecturée en réseaux virtuels (VLAN) autour d'un commutateur 1 Gbit/s. Elle bénéficie d'un ensemble de serveurs installés en rack dans un local technique, offrant les services de serveur de fichiers, de serveur de données, de serveur d'applications, de serveur web (intranet de l'établissement), d'un réseau de stockage (SAN) d'une capacité de 5 To et d'un système de sauvegarde centralisé. Elle est reliée à Internet par un accès à très haut débit (100 Mbit/s). Cet accès unique est sécurisé, en entrant par un pare-feu AMON¹⁵, en sortie par un proxy SLIS¹⁶.

Services réseau

- Services de gestion de bases de données relationnelles

Le réseau de l'établissement offre les services de gestion de bases de données Sun microsystems MySQL et Microsoft SQL Server 2005 dans le cadre de l'abonnement MSDNAA souscrit par l'établissement.

- Plate-forme de travail collaboratif

Un agenda partagé, egroupware¹⁷, est déployé sur un serveur Linux Ubuntu de l'établissement.

À défaut de bénéficier d'une plate-forme de travail collaboratif intégrée au réseau de l'établissement, la section s'est fait ouvrir, par l'intermédiaire du chef d'établissement qui en a instruit la demande à la Délégation académique aux TICE, un espace QuickPlace. Concrètement, cet espace accessible à partir d'un navigateur web, est hébergé sur un serveur du pôle de compétence national FOAD (formation ouverte à distance) ouvert dans l'académie de Toulouse. Cet outil permet de partager des documents. Outre son intérêt pédagogique pour

¹⁵ PareFeu qui permet de partager une sortie internet en toute sécurité. Projet développé par le Pôle de Compétence EOLE du Ministère de l'éducation nationale, rattaché au Centre d'Études et de Traitements Informatiques de l'Académie de Dijon (CETIAD).

¹⁶ Le Projet SLIS (Serveur de communications Linux pour l'Internet Scolaire) est un projet d'architecture et de services de communication, basé sur les standards de l'internet, et conçu pour les besoins éducatifs dans le domaine de l'enseignement scolaire (écoles, collèges, lycées et services associés: CIO, CRDP, etc...) par le CARMF Internet - Académie de Grenoble.

¹⁷ <http://www.egroupware.org/>

développer les pratiques de travail collaboratif dans la classe, chaque professeur de la section, qui a le statut de gestionnaire, peut créer les comptes fictifs nécessaires à la réalisation des situations professionnelles de formation.

Par ailleurs, Google Documents, application web gratuite, est utilisée pour toutes les situations qui requièrent du partage de documents en temps réel.

- *Plate-forme de gestion électronique des documents*

L'acquisition des documents papier s'effectue à partir d'un scanner partagé par les postes clients. Cette étape de numérisation doit être complétée par l'usage d'un logiciel de reconnaissance optique de caractères qui permettra l'indexation du document en plein texte. Le logiciel READIRIS 9 associé à un scanner HP ont déjà été préconisés dans les sections STG.

L'indexation et la recherche de documents (rapide, multicritères, par mot clé) peut être abordée avec le moteur de recherche COPERNIC DESKTOP SEARCH 2 et un logiciel plus spécifique de gestion des archives comme ARCHIVES PERSO qui offre une gestion multi-dossiers (création d'une arborescence) et la possibilité d'indexer les documents intégrés de toutes natures (.doc, .pdf, image, etc.). Ce logiciel permet l'impression de fiches détaillées et de listes des documents.

Enfin, certains progiciels de gestion intégré incluent un module de GED : cette solution est intéressante car la plate-forme de GED est alors associée à un workflow et une gestion des droits d'accès aux documents

- *Applications métier*

SugarCRM, logiciel de gestion de la relation client (GRC) est déployé à l'usage des STS Management des unités commerciales (MUC) et CEGID, progiciel de gestion intégré (PGI), est en cours d'acquisition pour équiper la section de STS Comptabilité et gestion des organisations (CGO) de l'établissement.

Les professeurs de STS Assistant de Manager s'intéressent aux situations professionnelles exploitées sous SugarCRM pour la formation des étudiants de STS MUC. Ils se demandent : Comment enseigner à partir de problématiques posées en termes de système d'information ? Comment intégrer une pratique des logiciels professionnels dans son enseignement ? Ne pourrait-on pas enrichir une situation commerciale d'une dimension administrative et faire collaborer des étudiants des deux formations ?

Équipements de la section partagés sur le réseau

- *Imprimantes partagées*

La section bénéficie de 2 imprimantes réseau laser, l'une monochrome et l'autre couleur qui satisfont la totalité des besoins d'impression.

- *Scanneur partagé*

Équipé d'un bac de chargement feuille à feuille, le scanner remplit les fonctions d'un photocopieur pour les tirages en nombre limité (coût des consommables des imprimantes).

Postes de travail informatiques

La section bénéficie d'une salle équipée de 19 micro-ordinateurs de bureau et de 12 micro-ordinateurs portables qui leur sont dédiés.

- *Micro-ordinateurs de bureau :*

Ce sont des matériels récents, dotés par la Région en 2008. Ils sont équipés :

- d'un processeur Pentium IV et de 1 Go de mémoire centrale ;
- d'un écran plat de 19 pouces ;

- du système d'exploitation Windows XP Pro (la version Pro est indispensable pour l'authentification aux différents domaines Windows Server de l'établissement).
- Micro-ordinateurs portables :
Ils donnent de la flexibilité aux usages et sont occasionnellement prêtés aux étudiants qui n'ont pas d'équipement informatique personnel. Comme les ordinateurs de bureau, ils sont équipés de Windows XP Pro.
- Logiciels de bureautique et de communication :
 - Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint, Access, One Note, Publisher) pour la bureautique.
 - Navigateur Microsoft Internet Explorer et Mozilla Firefox, pour s'assurer de la possibilité des usages dans tous les contextes.
 - Microsoft Outlook pour le courrier, l'agenda, la gestion des tâches et les notes. La synchronisation avec egroupware est assurée par Funambol¹⁸.
 - Skype pour la téléphonie IP sur le poste de travail.
 - Adobe Acrobat Reader¹⁹ pour la lecture des fichiers au format pdf et PDF Creator pour la création de fichiers pdf²⁰.
- Logiciels de gestion de documents :
- Autres logiciels :
 - Microsoft Visio, logiciel d'édition de diagrammes (dans le cadre de l'abonnement MSDNAA souscrit par l'établissement).
 - FreeMind²¹, logiciel d'édition de cartes heuristiques (*mind mapping*).
 - Microsoft Paint, GIMP²² pour le traitement d'images.
 - Photofiltre²³ (version gratuite) pour le traitement de photographies.
 - Gantt Project²⁴ pour la gestion de projets.

Autres équipements

- La section bénéficie d'autres équipements :
 - Un poste téléphonique relié à l'autocommutateur de l'établissement et un télécopieur dans un local à part où sont également entreposés des documentations imprimées et des manuels de référence des outils logiciels utilisés.
 - Un vidéo projecteur fixe associé à un tableau blanc interactif ; ces matériels sont installés dans la salle banale située à côté du laboratoire informatique.
 - Un appareil photographique numérique.
 - Un caméscope numérique.

B – Les relations externes

Les sections de techniciens supérieurs trouveront leur dynamique par le développement de partenariats, en particulier à partir du réseau associatif qui fédère les assistants :

¹⁸ <http://doc.ubuntu-fr.org/funambol>

¹⁹ Adobe.PDF-Corp.com

²⁰ PDF-Reader-Creator.com

²¹ http://www.01net.com/telecharger/windows/Loisirs/education_et_scolarite/fiches/34923.html

²² <http://www.gimp-fr.org/>

²³ <http://photofiltre.free.fr/>

²⁴ <http://ganttproject.sourceforge.net/fr/>

- témoignages d'assistants sur l'exercice de leur métier afin d'en donner une vision tout à la fois « repositionnée » et réaliste ;
- apports de situations professionnelles réelles, pour le professeur comme pour les étudiants ;
- accueil d'étudiants stagiaires.

On peut citer pour exemples :

- Le réseau européen : EUMA - European Management Assistants, très largement implanté dans de nombreux pays d'Europe, voire au-delà de l'Europe
- Une représentation nationale de la profession : la FFMAS (Fédération Française des Métiers de l'Assistanat et du Secrétariat)
- Un maillage d'associations locales telles que SECRETOP à Toulouse, Synapse Côte d'Azur (Association des Assistantes et Secrétaires des Alpes Maritimes)
- Des réseaux spécialisés (Télésecrétaires, assistantes médicales...)

Troisième partie – Compléments pédagogiques du référentiel

La dimension managériale dans les finalités du BTS Assistant de Manager

Une comparaison entre les référentiels des BTS Assistant de Direction et Assistant de Manager fait apparaître de nombreuses et importantes différences, dont l'une relative à l'introduction d'une dimension managériale à côté d'une dimension technique plus classique et d'une dimension relationnelle, elle aussi plus fortement affirmée.

La dimension managériale des différentes finalités qui apparaissent dans le référentiel du BTS AM est à distinguer du programme de management des organisations, tout en ménageant une forte complémentarité. L'enseignement tronc commun de management se rapproche d'un management stratégique, en envisageant le processus de prise de décision au niveau de l'organisation, alors que la dimension managériale des différentes finalités du BTS AM relève davantage d'un management opérationnel, même s'il suppose une très bonne compréhension des objectifs de l'organisation.

Cette dimension opérationnelle doit être distinguée des contenus abordés dans l'enseignement « tronc commun ».

Pour cela, il est nécessaire d'éclairer la notion de management. On peut s'interroger sur les caractéristiques des organisations et notamment sur la nature des relations qui s'y nouent. J-L. Laville (1997) introduit la notion de **communauté politique**. Elle s'analyse comme un monde vécu, c'est-à-dire un savoir d'arrière plan qui structure l'interaction entre des sujets et rend possible leur compréhension réciproque. Cela suppose que des individus entretenant des relations stabilisées inventent des procédures de coordination, de décision, de distribution du pouvoir mettant en jeu des intérêts. La communauté politique réalise donc les conditions d'une socialisation et d'une individuation des sujets. Il s'agit donc de construire un apprentissage de l'altérité. En effet, si les individus arrivent à s'insérer dans le jeu social, c'est qu'ils ont pu former au préalable leur identité et leur volonté dans un espace donné. La communauté politique structure un « *habitus* », c'est-à-dire « *un système de dispositions durables et transposables qui, en intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme et grâce aux corrections incessantes des résultats obtenus.* » L'*habitus* permet de reconnaître que les compétences, les valeurs, les représentations et les rapports sociaux sont sans cesse alimentés, aménagés en fonction des expériences qui les mobilisent. Il aménage une marge d'autonomie de décision et d'action aux individus et fait reconnaître leur libre choix pratique. Il y a donc une possibilité pour envisager les relations comme une interaction dynamique dans laquelle la communication remplit un rôle essentiel. Si l'on reprend le cas de l'assistant, cette marge d'autonomie et de responsabilité se construit dans une relation de confiance avec le manager. **Il doit s'identifier d'abord à l'autre et agir de manière autonome et responsable de telle sorte que ses choix se révèleront adaptés à ceux du manager.** Cette notion de communauté politique attachée à l'organisation nous invite à reconnaître que le champ du management intègre la construction et la garantie d'un cadre permettant l'expression de la volonté et de la capacité des individus à prendre en mains les processus d'interaction et d'ajustement mutuel des positions.

Cette approche peut être complétée en introduisant la notion **d'action collective** que l'on peut définir de la façon suivante :

- elle est au contrôle de l'action individuelle, puisqu'elle dicte ce que l'individu peut, doit, devrait faire ou ne pas faire ;
- elle libère l'action individuelle de la coercition, de la contrainte, de la discrimination ou de la concurrence déloyale des autres individus ;
- elle étend la volonté des individus au delà de ce qu'ils peuvent faire individuellement.

Le management a alors pour objectif d'organiser l'action collective.

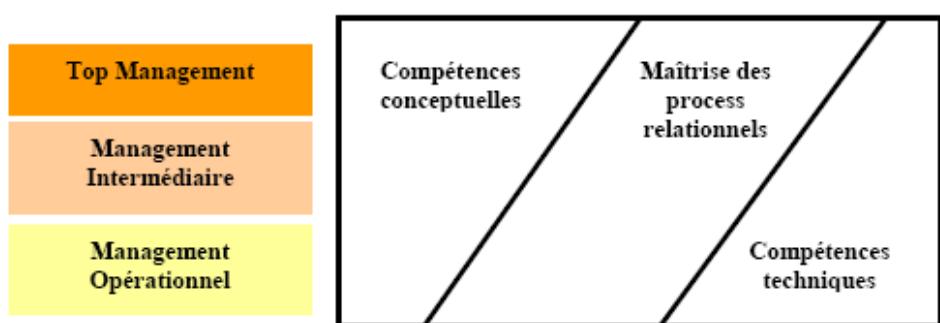
Lawrence et Lorsch ajoutent une dimension, celle de l'adaptation à un environnement complexe, grâce à une **spécialisation** de chacun ou de chaque service en fonction des contraintes auxquelles il est confronté et une **coordination** afin que tous agissent en cohérence.

Il apparaît donc que le management s'intéresse aux mécanismes qui permettent la coordination des principes d'actions des acteurs et de faire converger les actions individuelles vers un objectif collectif.

I – La dimension managériale ou le management opérationnel

Venons en maintenant à la construction de la notion de **management opérationnel**. Elle peut être distinguée du management stratégique (top management) en cela qu'elle prend la forme d'actions concrètes permettant d'opérer de manière efficace tout en respectant d'éventuelles normes retenues. Le management opérationnel repose essentiellement sur des compétences techniques²⁵.

: Distribution des compétences managériales selon le niveau hiérarchique chez R. Katz



²⁵ R. Katz (1974), « Skills of an effective administrator », Harvard Business Review, Sept-Oct, p 90-101

Cette définition distingue trois types de compétences.

- les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique)
- les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité)
- les compétences humaines (dans les relations intra et interpersonnelles).

Elle s'avère pratique car elle dépasse un découpage classique mais non dénué de critiques, qui décompose les compétences en savoirs, savoir-faire et savoir être.

On repère également l'imbrication des niveaux de management et des compétences. La mise en œuvre des compétences techniques ne peut pas être isolée du contexte organisationnel, des process relationnels ou encore des buts de l'organisation.

Dans le préambule du programme de management commun à l'ensemble des BTS, il est dit : « L'enseignement du management des entreprises vise à donner, à tous les étudiants d'une majorité de STS tertiaires, une culture commune dans le domaine de la direction et du pilotage de l'entreprise. Il doit notamment fournir des clés de compréhension des processus de prise de décision dans les entreprises. La dimension culturelle de cet enseignement apporte à tous les étudiants un éclairage plus distancié. Elle cherche à développer leur sens critique par l'analyse de concepts et de pratiques de management des entreprises ».

« L'enseignement de management des entreprises est aussi un enseignement d'appui en cohérence avec les enseignements professionnels. Il est complémentaire à ceux-ci, car l'optique choisie délibérément orientée par la logique entrepreneuriale et la stratégie permet de mieux comprendre la dimension opérationnelle des compétences professionnelles développées par ailleurs. »

La dimension managériale attachée aux différentes finalités est donc avant tout opérationnelle, orientée vers la recherche décentralisée de solutions adaptées à des problèmes donnés. Ces solutions peuvent être préétablies ou non. Dans le premier cas, il s'agit d'appliquer des normes et de les faire évoluer en fonction de l'expérience, dans le second de chercher les procédures les mieux adaptées. Dans le cadre du référentiel AM, cette dimension ne peut pas être dissociée des enseignements de chacune des finalités, même si sa prise en compte peut, voire doit, reposer sur la mise en œuvre de notions ou de raisonnements issus de l'enseignement tronc commun, ne serait-ce que pour comprendre le contexte dans lequel l'assistant intervient et doit agir en cohérence avec d'autres.

Cette prise en compte poursuit logiquement l'enseignement de « management des organisations » dispensé dans la série STG. Il considère les notions de base comme acquises et se donne pour objectif de les approfondir et les élargir par l'analyse de situations pratiques.

La dimension managériale des différentes finalités est délimitée dans le référentiel d'activités professionnelles. Ainsi, il est précisé que « l'activité de l'assistant est **fortement marquée par le contexte, souvent international**, dans lequel il exerce ses fonctions : métier et culture de l'organisation, service, fonction du ou des supérieurs hiérarchiques, style de management, degré de délégation, caractéristiques des partenaires internes et externes ». Dès l'écriture du RAP, il apparaît que le contexte organisationnel affecte l'activité de l'assistant. L'organisation exerce donc une contingence sur les formes de travail directement sur l'assistant lui-même et indirectement par l'influence qu'exerce l'organisation sur le travail du manager. L'assistant doit prendre en compte ce contexte. La nature des activités mises en œuvre dépend donc du contexte. En effet, ce contexte a un impact sur :

- l'importance des activités déléguées, même si la fonction d'assistant se caractérise par un poids prépondérant des activités de soutien ;
- la nature des dossiers à traiter ;

- l'usage d'une terminologie spécifique liée au service dans lequel il exerce ;
- la dimension multiculturelle des relations.

Cette dimension apparaissait dès la phase d'enquête préalable à la rénovation des BTS et lors entretiens avec les professionnels : développer des compétences organisationnelles afin que le comportement de l'assistant développe une activité en cohérence avec le contexte managérial. Prenons l'exemple du traitement de l'information. La notion d'information est à mettre en relation avec celle de donnée. Les données correspondent à une constatation du réel effectuée à l'aide de symboles susceptibles d'être compris. Elles sont considérées comme indépendantes de celui qui les consulte. Il est possible de faire des opérations sur les données :

- stockage : conservation de données afin de pouvoir les rappeler à tout moment ;
- circulation : aptitude à rendre la même donnée disponible en différents lieux ;
- traitement : création, transformation ou suppression de données.

L'information résulte d'un mécanisme d'interprétation des données par une personne ou par un groupe qui va conduire à ajouter du sens à la donnée. Le fait de rajouter du sens implique de prendre en compte un ensemble de propriétés et notamment le contexte dans lequel l'information est utilisée. Les informations font l'objet de différentes opérations : recherche, circulation (en relation avec les mécanismes de communication et de prise de décision)²⁶. Encore faut-il que le sens donné par l'assistant soit en cohérence avec les attentes et les objectifs du manager.

Un peu plus loin, dans le référentiel des activités professionnelles, on peut lire « Placé en position de - veille professionnelle -, l'assistant analyse en permanence l'impact des évolutions des contextes organisationnels, technologiques et managériaux sur les pratiques professionnelles et sur ses compétences. Il peut ainsi être conduit à formuler ses propres besoins de formation ». L'assistant doit cerner, capter les contingences exercées par l'organisation.

L'assistant de manager exerce ses missions en situation de responsabilité et d'autonomie. Le Référentiel des activités professionnelles précise que « L'assistant de manager agit en autonomie tout en devant rendre compte régulièrement. Sa responsabilité s'exerce de façon variable : l'assistant participe, par ses activités de soutien, à des actions et décisions d'ordre tactique et stratégique de l'encadrement ou mène, en pleine responsabilité, les activités de nature opérationnelle qui lui ont été déléguées. L'assistant organise son travail et éventuellement celui d'une équipe de secrétaires. Par définition, il organise ou contribue à l'organisation du travail du ou des acteurs dont il soutient l'action. Il dispose d'une importante marge d'initiative, attendue par l'encadrement pour lequel il travaille, du fait même de la définition de la fonction d'assistant et de la capacité d'anticipation qu'elle comporte. Il est également essentiel que l'assistant puisse comprendre l'organisation du système d'information et s'y situer.

Les missions confiées à l'assistant supposent, par essence, qu'il ait une vision précise de l'activité du manager, de la dimension de sa responsabilité et de sa place dans l'organisation globale. L'assistant doit également, dans le cadre de son poste et des délégations qui lui sont attribuées, cerner le champ et les limites de sa propre responsabilité dans l'organisation. »

²⁶ J-F. LEBRATY, comprendre le concept d'information pour mieux appréhender les Technologies de l'Information et de la Communication, Document de recherche, IECS, Université de Strasbourg III

La dimension managériale contenue dans les enseignements professionnels en STS AM est donc bien une dimension opérationnelle. Cette dimension suppose de l'assistant de manager à la fois :

- maîtrise des techniques et compréhension des contextes d'action ;
- autonomie et responsabilité ;
- forte capacité à anticiper et à prendre des initiatives ;
- forte capacité à réfléchir sur ses propres pratiques afin de les rendre plus efficaces et adaptées aux différents contextes.

Pour conclure sur ce premier point, on peut évoquer la notion de compétence. La compétence est une mobilisation de ressources hétérogènes qui se manifeste dans l'action, dans ce que fait le sujet. Elle n'existe pas en soi indépendamment de l'activité, elle est spécifique à une situation professionnelle donnée.²⁷ Gérard VERGNAUD²⁸ considère quatre situations dans lesquelles A est plus compétent que B :

- S'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire ;
- S'il utilise une méthode meilleure, plus rapide, plus fiable, plus économique, plus généralisable ou encore mieux que l'activité d'autrui ou plus facilement comprise par autrui ;
- S'il dispose d'un plus large éventail de méthodes qui lui permet de s'adapter à différents cas de figure. Cela suppose une plasticité des ressources ;
- S'il est moins démunis devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant.

Cette définition de la compétence s'applique au référentiel assistant de manager. Dans la mesure où la prise en compte d'une dimension managériale suppose que les situations ne sont pas nécessairement récurrentes, l'apparition de situations nouvelles doit enclencher une adaptation de l'assistant. L'assistant de manager doit donc s'adapter à différents cas de figure et traiter une situation nouvelle jamais rencontrée auparavant.

II - Délimitation de la dimension managériale dans chacune des finalités du référentiel

Dans le BTS Assistant de Manager, la dimension managériale des activités professionnelles intègre pour partie deux dimensions : **L'assistant est en relation avec un/des manager(s) et cette relation est à placer au cœur du fonctionnement d'une organisation.** Son activité doit être en cohérence avec les caractéristiques, les choix et les processus organisationnels (de décision, de coopération ou encore de contrôle).

La prise en compte de cette dimension managériale permet de démontrer que les activités professionnelles de l'assistant sont contextualisées, qu'elles relèvent de situations porteuses de sens.

On abordera donc cette dimension managériale en s'appuyant sur des contextes professionnels réels ou simulés validés en fonction **du sens** qu'ils donnent à l'analyse des situations de travail. Il s'agit d'aider l'étudiant(e) à « décoder » des contextes et à agir face à des situations récurrentes, complexes voire imprévisibles. Ainsi, les concepts de management ne doivent pas être abordés de manière statique, il faut les relier aux autres dimensions techniques et comportementales des finalités.

²⁷ BELLIER Sandra, « La compétence » in Pierre CARRE et Pierre CASPAR (1999), *Traité des sciences et des techniques de formation*, Dunod

²⁸ VERGNAUD Gérard, au fond de l'action , la conceptualisation in BARBIER Jean-Marie, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF 2002

Il s'agit donc d'une approche **spécifique** au métier de l'Assistant et non d'un enseignement sur le management des entreprises (tronc commun), même si cette approche repose sur des notions telles que le processus organisationnel, la responsabilité, l'autonomie ou encore l'apprentissage organisationnel.

L'analyse des interactions Assistant / Manager / Organisation s'articule autour des 5 finalités du référentiel de certification :

La finalité 1 (Soutien à la communication et aux relations internes et externes)

L'objet de cette finalité est de positionner l'assistant(e) comme interface entre son (ses) manager(s) et l'environnement interne et externe de celui-ci. L'organisation est considérée comme cadre général de toute action managériale. Il convient ainsi de cerner les fonctions types d'un manager ainsi que celles de l'assistant. La relation interpersonnelle fera apparaître les liens avec les compétences comportementales. Le degré **d'autonomie** et de **responsabilité** de l'assistant dépend du style de direction du manager. L'assistant remplit également un rôle dans la mémorisation et dans des processus d'apprentissage organisationnel. L'assistant est le réceptacle d'informations et d'observations qu'il peut restituer (ou conserver confidentielles) en fonction des besoins et des situations.

L'assistant contribue à la cohésion des groupes. La littérature en psychologie sociale aidera à la compréhension de ces concepts : les modes de collaboration et de décisions doivent être étudiés de façon contingente, c'est-à-dire relevant d'une situation professionnelle donnée (l'approche du travail collaboratif est menée en référence à la finalité 4 : "Participer à la coordination des activités des membres de l'entité"). Le choix des modalités d'organisation dépend des caractéristiques de l'organisation

La relation assistant/manager/organisation prend toute sa dimension par la mobilisation des notions des types de communication, très souvent ancrées dans un contexte international.

La finalité 2 (Soutien à l'information) intègre l'activité de l'Assistant dans le système d'information de l'organisation.

L'objet de cette finalité est de positionner l'assistant au cœur du système d'information de l'organisation. Les flux d'information doivent être analysés comme un continuum que l'assistant doit savoir gérer (collecter, traiter, stocker) dans un contexte de qualité et de respect des règles déontologiques.

La prise en compte de la relation entre **système d'information**, d'une part et processus organisationnels et processus de travail, d'autre part peut être moyen de justifier l'importance de l'information dans la mise en œuvre des activités et donc inférer ses caractéristiques et ses usages.

Sur cette finalité, la dimension managériale prend en compte les règles de l'organisation qui délimitent le champ d'action de l'assistant. En particulier, il convient de prendre en compte les aspects juridiques relatifs à l'utilisation des informations nominatives et sensibles ou à la protection de la propriété intellectuelle. Cette dimension doit être analysée en liaison avec le cours de Droit. La notion d'enjeux est éminemment à connotation managériale.

Les processus métiers sont abordés en relation avec la finalité 4 "Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre des **processus** administratifs".

L'assistant est un acteur dans (de) l'organisation. L'acteur n'est pas celui qui tient un rôle, c'est celui qui agit dans la situation. La prise en compte du niveau **d'autonomie** et de **responsabilité** est essentielle afin de cerner le rôle de l'assistant dans une logique d'action. Il convient de démontrer que l'assistant en tant qu'acteur adopte des stratégies qui tiennent compte des relations de pouvoir et qui majorent ses gains personnels

La finalité 3 (Aide à la décision) contribue à placer l'Assistant comme interface pour une aide à la décision.

L'objet de cette finalité est de placer l'assistant comme un acteur qui aide à la prise de décision.

L'analyse de la prise de décision dans les organisations conduit à identifier les niveaux de décision ainsi que le processus qui en découle. La littérature managériale est riche en analyses sur ce thème. Il convient de mobiliser les courants de pensée traditionnelle en s'appuyant notamment sur la rationalité limitée.

La finalité 4 (Organisation de l'action) positionne l'Assistant comme force de proposition pour le manager et l'organisation

L'objet de cette finalité est de placer l'assistant comme force de proposition vis-à-vis de son (ses) manager(s) pour améliorer le fonctionnement de son entité. L'assistant contribue donc au processus **d'apprentissage organisationnel**

Cet enseignement se fait en liaison avec la finalité 1 "Collaborer avec le(s) manager(s)" ,la finalité 2 "Contribuer à la qualité du système d'information" et la finalité 3 « Aide à la décision ».

Les modes de management permettent de positionner l'assistant lorsque celui-ci doit seconder le manager.

L'amélioration de l'organisation de l'entité relève très fortement du contexte étudié. Il convient d'insister sur la performance collective, la qualité administrative (au sens large) ainsi que sur l'impact des TIC sur les activités de l'assistant. Là encore, l'assistant contribue donc au processus d'apprentissage organisationnel. Son action nécessite une connaissance des **processus de travail**.

Il faut privilégier les méthodes pédagogiques actives basées sur des exemples très concrets, voire sur la capitalisation des savoirs acquis pendant les stages.

La finalité 5 (Prise en charge d'activités déléguées) présente les différents aspects managériaux dans le cadre d'une gestion des ressources humaines, d'une gestion des ressources matérielles ou de l'organisation d'un évènement.

L'objet de cette finalité est d'aborder les activités déléguées. Ces activités, plus ou moins spécialisées selon le service dans lequel exerce l'assistant, participent à l'efficience de l'entité. L'assistant prend en charge les dossiers spécifiques confiés par son ou ses supérieurs hiérarchiques. Son activité est décrite en fonction de critères d'autonomie et de responsabilité.

La GRH est abordée par ses dimensions administratives et opérationnelles. Cet enseignement doit se faire en liaison avec les cours de Droit et de Management (tronc commun) et en liaison avec les connaissances de la finalité 2 "Assurer une veille informationnelle".

L'apprentissage d'un logiciel spécifique à la GRH est exclu. On se limite à la saisie d'informations par une interface graphique.

La gestion administrative du personnel assurée par l'assistant doit être basée sur des cas concrets.

La recherche d'une efficacité dans son travail nécessite une réflexion sur ses propres pratiques (apprentissage individuel).

La gestion des ressources matérielles aborde des dimensions financières opérationnelles mais aussi les enjeux liés aux facteurs de sécurité et de santé au travail (Cf F1). On se limitera aux problèmes liés à un espace administratif

Les enjeux organisationnels et financiers de l'organisation d'évènements sont appréhendés par l'analyse de situations concrètes.

Les compétences informatiques et bureautiques

L'assistant de manager exerce ses activités dans un environnement technologique qui lui offre de multiples fonctions :

- communication, recherche d'information, gestion de données
- traitement de documents (production, numérisation, archivage, diffusion)
- travail collaboratif

Le descriptif des cinq finalités du référentiel précise le rapport qu'entretient l'assistant de manager avec le système d'information, les TIC en général et la bureautique en particulier, à plusieurs niveaux :

- il est utilisateur des TIC par la pratique des matériels et logiciels en usage dans son domaine d'activité,
- il est utilisateur des bases de données et des documents existants, dans le respect des procédures et chartes,
- il participe à l'enrichissement du SI par la collecte de données « de terrain », par le traitement et l'échange d'informations dont il peut apprécier, la fiabilité, la qualité,
- il contribue au déploiement des applications informatiques auprès des utilisateurs et doit, à ce titre, actualiser en permanence ses connaissances dans le domaine des TIC.

Ses activités impliquent donc le recours permanent aux TIC qui, pour cette raison, se trouvent intégrées dans toutes les finalités.

1 - Les objectifs pédagogiques

Aider les jeunes en formation à devenir des utilisateurs avertis en leur donnant les conditions d'une véritable immersion technologique.

Stimuler leur curiosité pour leur permettre de s'adapter en permanence aux évolutions constantes des matériels, des outils de communication et de traitement à distance, des logiciels de bureautique et aux organisations de travail qui en résultent.

2 – Quelques principes pédagogiques

- **Fournir les conditions matérielles et organisationnelles d'une véritable immersion dans un environnement technologique**

Il est souhaitable que les étudiants puissent disposer d'un accès aux équipements en libre service : micro-ordinateurs connectés en réseau et accès à Internet, aides en ligne ou autre, système de vidéo projection, en vue d'acquérir de plus en plus d'autonomie.

- **Fournir le contexte technologique (TIC) de l'action**

L'immersion dans un environnement technologique suppose que chaque cas proposé fournisse la présentation d'un contexte technologique qui précise les ressources disponibles matérielles, logicielles, informationnelles (données et documents) qui déterminent les choix et les modalités de l'action.

- **Proposer aux étudiants des activités bureautiques et informatiques²⁹ ancrées dans un contexte professionnel fort qui les place en posture d'utilisateur actif.**

Les apprentissages dans le domaine de la bureautique et de l'informatique se font à travers la réalisation de « cas » ancrés dans un contexte professionnel, réel ou simulé et nécessitant le recours à l'informatique et à la bureautique, ce qui distingue les travaux contenus dans l'activité de simples « exercices d'application ». Un cas propose donc un contexte qui doit permettre à l'étudiant :

- d'appréhender **le système informatique et le système d'information** dans lequel il est acteur ainsi que les conditions d'accès aux informations,
 - de caractériser le **problème de gestion** à traiter,
 - de proposer une démarche recourant à **des applications informatiques** pour la résolution,
 - de mettre en œuvre des **fonctionnalités logicielles approfondies** pour les réalisations,
 - de **contrôler** le bon fonctionnement de la solution.
-
- **Finaliser les activités par des objectifs pédagogiques et professionnels : communiquer, s'organiser, gérer, manager, prendre des décisions**

Une activité se traduit par la production de travaux, documents qui répondent à un problème, un besoin ou une demande et qui permettront d'évaluer la mise en œuvre des compétences bureautiques et informatiques requises dans l'ensemble des activités de l'assistant de manager. Les travaux bureautiques et informatiques présentés sont réalisés individuellement ou en partenariat dans le cadre d'un travail collaboratif. Ils jalonnent le parcours de formation et présentent un

²⁹ Une activité bureautique et informatique peut avoir été créée à partir :

- de l'expérience du professeur, basée sur des observations de situations d'entreprise qu'il a adaptées (didactisées),
- d'une expérience vécue à l'occasion d'un stage en entreprise pour les étudiants, d'une activité salariée pour les apprentis et les jeunes en alternance etc. Les travaux dans ce dernier cas, peuvent alors avoir été réalisés à l'aide d'applications informatiques d'entreprise.
- de « cas » existants dans les ouvrages.

caractère de diversité et de progressivité suffisant pour rendre compte de l'évolution des niveaux de compétences atteints.

En fin de cycle de formation, les étudiants doivent pouvoir démontrer

- qu'ils savent intégrer les technologies de l'information dans la résolution de problèmes de gestion ;
- qu'ils savent situer leur intervention dans le système d'information ;
- qu'ils manipulent et maîtrisent, de façon pertinente et efficace, l'usage des logiciels de bureautique standards en référence avec le livret de compétences bureautiques et informatiques (cf circulaire nationale d'organisation).

S'agissant de la maîtrise de l'environnement technologique, il faut éviter d'entrer dans des domaines pointus sur le plan technique.

La démarche de formation, issue de la concertation entre les membres de l'équipe pédagogique, doit privilégier une approche intégrée des ressources fournies par le système d'information (matériels, logiciels, données, documents). L'activité intègre alors l'utilisation de plusieurs logiciels standards, dans une situation professionnelle simulée cohérente et crédible sur le plan professionnel.

- Prévoir des modalités de réalisation professionnelle en cours de formation

Il convient de fixer des contraintes de temps pour la réalisation des travaux contenus dans l'activité. Trois phases sont à respecter dans l'accomplissement d'une activité :

- au moment de la conception de tout document, mise en place d'une méthodologie d'analyse préalable à la réalisation sur micro-ordinateur,
- au moment de la production qui requiert des outils informatiques, prise en compte des réalités professionnelles exprimées en termes de ressources, de contraintes et d'objectifs (qualité de la communication, fiabilité des informations, prise en compte des contraintes juridiques, commerciales, fiscales, comptables, recours à des fiches de procédure, des aides...),
- contrôle de la production obtenue afin de développer la capacité à s'auto-évaluer et s'auto-corriger.

- Prévoir des modalités d'évaluation au caractère essentiellement formateur en cours de formation

Une activité est un support d'apprentissage qui induit une méthode et des comportements pédagogiques adaptés : les étudiants doivent travailler dans un cadre de démarche qualité dont le professeur est garant. L'étudiant observe, évalue en permanence les façons de procéder, l'organisation mise en place, la pertinence des choix effectués, des solutions retenues, par l'explicitation et une analyse réflexive (éventuellement accompagnée par le professeur).

3 – L'évaluation des apprentissages

Un livret précise les compétences bureautiques et informatiques acquises en référence aux compétences exigibles du référentiel (sous épreuve 2 E6) du BTS Assistant de manager pour la session 2010. Le modèle est fourni dans la circulaire d'organisation. Il fait l'objet d'une actualisation régulière à chaque session.

Finalité 1 : soutien à la communication et aux relations internes et externes.

1° OBJECTIFS : des compétences comportementales acquises par l'apprentissage en situation

La dimension relationnelle apparaît comme essentielle dans le métier d'assistant de manager. En interne, il est en situation de collaboration quasi permanente avec son (ou ses) manager(s) ainsi qu'avec les autres membres de l'entité à laquelle il appartient. En externe, il assure un rôle d'interface entre le manager et l'ensemble de ses interlocuteurs. Cette fonction s'exerce de plus en plus dans un environnement international et dans des situations presque toujours complexes, demandant une adaptation permanente aux imprévus.

Cette dimension relationnelle du métier met au premier plan des compétences comportementales et communicationnelles.

Contrairement à certaines idées reçues, ces compétences relèvent peu de la psychologie des individus : comme les autres, elles s'acquièrent et se consolident par la formation et l'expérience, par la réflexion et l'analyse du vécu. Elles peuvent être évaluées au travers de situations qui invitent à les mettre en œuvre de manière raisonnée, dans le cadre d'activités précises, typiques du métier (cf. page 9).

La formation doit donc proposer des contextes de travail réels ou simulés qui permettent à l'étudiant d'exercer ces compétences relationnelles de façon répétée et réfléchie. Elle doit l'entraîner à modifier des comportements-types pour les adapter à des contextes culturels différents, à des aléas, à des évolutions, etc. Ces compétences se construisent dans la durée, par l'exercice, et non par la prescription de modes opératoires comportementaux tout faits.

La finalité F1 « Relations internes et externes » met en place des savoirs utiles dans toutes les autres finalités et particulièrement F4 et F5. Ses liens sont forts avec les enseignements de français, qui consolident les compétences langagières des étudiants, et de langues vivantes, qui les ouvrent au contexte international.

2° MODALITES DE FORMATION : des mises en situations variées et répétées

a) Lors des stages

Les compétences comportementales s'acquièrent par imprégnation sociale, dans les contextes de travail, auprès d'assistants chevronnés. Elles sont fortifiées par la répétition et l'expérience, le recul et la réflexion. C'est pourquoi le contact de l'étudiant avec des tuteurs (ou tutrices) expérimenté(e)s lors des séquences en entreprises est un moyen privilégié. Ces moments lui permettent de mettre en œuvre les méthodes d'observation et d'analyse acquises en formation, en les appliquant à des situations de travail réelles.

b) En formation

Les situations de formation préparent et complètent les stages. Elles permettent le récit, l'analyse, l'installation des savoirs favorisant la compréhension des phénomènes vécus, la variabilité des contextes.

Elles s'inspirent des situations-types fournies dans la colonne « Conditions de réalisation » du référentiel de certification et prennent appui sur :

- Des supports écrits, vidéo ou audio présentant des situations de travail toujours contextualisées,
- Des jeux de rôles simulant ces situations,
- Des récits de situations réelles vécues.

Ces trois modalités sont complémentaires : le jeu de rôles, par exemple, peut succéder au visionnage d'un document vidéo pour simuler une situation proche de la précédente mais dont certains paramètres ont été modifiés pour la rendre plus critique. Le jeu de rôles, toujours, peut permettre de revenir sur une situation réelle imparfaitement aboutie, après analyse des interactions et des difficultés de communication, pour la simuler de manière raisonnée et donc plus efficace.

Les jeux de rôles invitent toujours à la simulation de situations professionnelles contextualisées. Les jeux à caractère de test psychologique sont à proscrire.

Les heures de TD sont le moment idéal des visionnages de supports vidéo, des mises en situation et de leur analyse approfondie.

Les heures en classe entière sont le lieu privilégié de l'installation des savoirs sans lesquels aucune analyse fondée n'est possible.

Les heures de « Situations professionnelles » offrent les contextes riches de cas d'entreprise au sein desquels des jeux de rôles prennent tout leur sens, parmi d'autres activités.

Les ateliers-métier donnent à la simulation une dimension linguistique appuyée faisant intervenir tant le français que les deux langues vivantes.

Tant pour la communication écrite qu'orale, le recours aux outils les plus récents et les plus évolués des TIC est constant, qu'il s'agisse de logiciels, de matériels de réunion à distance ou de travail collaboratif, d'équipements de téléphonie, par exemple.

Le suivi des acquis dans le domaine des technologies de l'information et de la communication est facilité par l'utilisation du « Livret bureautique et informatique » qui permet de consigner, pour chaque étudiant, les fonctionnalités qu'il a su mettre en œuvre à un niveau professionnel.

3° COMPLEMENTS ET PRECISIONS : un socle de connaissances pour développer des compétences professionnelles.

Les contenus de cette finalité fournissent à l'assistant en formation une base de connaissances qui lui permettra :

- d'élaborer avec son manager les modalités de leur collaboration (degré de délégation, confiance) et, ce faisant, de définir les contours mêmes de son poste,
- de faciliter les relations au sein de son entité de travail et de s'y positionner comme un élément pivot du travail collaboratif,

- d'assurer avec efficacité son rôle d'interface entre l'environnement de son manager et celui-ci.

Quelques aspects du programme méritent des précisions particulières :

1.1 Collaborer avec le(s) manager(s)

La relation entre l'assistant et le(s) manager(s) avec lesquels il travaille est au cœur même du métier.

Cette partie du programme revêt donc une grande importance. Les observations faites en stage enrichissent fortement la perception de cette relation mais, pour qu'elles soient éclairantes, il est nécessaire que la formation prépare les étudiants au repérage de ces situations et qu'ils soient équipés de méthodes d'observation et d'analyse. L'apport des supports visuels, des jeux de rôles, des témoignages et des cas professionnels est alors indispensable.

La dimension managériale éclaire ce point du référentiel en inscrivant les actions de l'assistant dans un contexte marqué par des enjeux et des stratégies influant sur les actions et décisions du manager, un style de direction donné, un certain degré de délégation et de confidentialité attendu, des pratiques de collaboration, etc. Ces aspects sont systématiquement présentés et exploités avec les étudiants car ils donnent tout leur sens à la manière d'agir de l'assistant en situation.

S'agissant du point précis relatif à la compétence « Prendre des notes », la colonne des « Limites » indique que l'apprentissage systématique « d'un système d'écriture abrégée codé est exclu au profit de quelques principes élémentaires d'écriture simplifiée ». En effet, on privilégie une acquisition méthodique des techniques de prise de notes (structuration, adoption d'un style télégraphique, notation synthétique) sans acquisition d'un système sténographique ou d'écriture abrégée complet. Néanmoins, quelques formules abréviatives de bon sens peuvent être conseillées pour une notation plus rapide de manière à permettre à chaque étudiant de se constituer une stratégie personnelle et réfléchie de prise de notes.

1.2 Installer les conditions d'un climat de travail favorable.

L'assistant joue un rôle central dans les groupes de travail dans lesquels il s'insère, avec ou sans son manager. Il a alors un rôle de facilitation qui concerne aussi bien l'organisation des tâches au sein du groupe que l'instauration d'un climat de travail favorable.

S'agissant plus précisément du travail collaboratif, la colonne des « Limites » indique le lien nécessaire avec la finalité 4. En effet, si les aspects relationnels et informationnels sont traités au travers de la finalité 1, la finalité 4 permet l'initiation des étudiants aux aspects liés à l'usage et à l'administration des outils gérant les espaces collaboratifs à partir d'une interface graphique. Les expériences de terrain montrent que les outils collaboratifs ne fonctionnent que lorsque les procédures de fonctionnement sont simples et formalisées puis impulsées et soutenues par l'implication forte de l'un des membres du groupe : l'assistant peut souvent jouer ce rôle.

1.3 Assurer l'interface entre le (ou les) manager(s) et l'environnement de travail (interne, externe, international).

L'assistant est le premier contact, le plus souvent incontournable, des interlocuteurs du (ou des) manager(s). A ce titre, il met en œuvre des compétences complexes l'obligeant à prendre des décisions opérationnelles souvent rapides et néanmoins lourdes de conséquences : « dois-je traiter cette question moi-même sans déranger le manager ? », « dois-je lui en rendre compte et transmettre ensuite sa décision ? », « quelles sont mes marges de manœuvre dans cette négociation ? » etc.

En outre, il est important de préparer les étudiants à agir et réagir dans des contextes internationaux, et donc à utiliser une langue étrangère tout en tenant compte des différences culturelles.

En formation, la réaction professionnelle appropriée s'obtient progressivement, par une observation/analyse de situations professionnelles et un entraînement répété au travers de jeux de rôles, de simulations de situations de travail toujours associées à une analyse des comportements adoptés.

L'analyse systématique des situations vécues, observées ou simulées prend appui sur un socle de connaissances qui se construit et s'approfondit progressivement au cours de la formation. Ce socle est mobilisé pour agir et répondre à l'exigence d'efficacité professionnelle.

Ensemble de la finalité F1 :

La colonne « connaissances » du référentiel indique les contenus à installer. Pour l'ensemble de cette finalité F1, ces savoirs relèvent, principalement, des domaines de la psychologie sociale et des sciences de la communication. Les notions qui y figurent font référence à des savoirs reconnus à l'université, fondés scientifiquement et actuels. C'est pourquoi certains modèles explicatifs anciens et réducteurs tels que le schéma mécaniste (Shannon et Weaver) ainsi que d'autres, difficiles à manipuler (AT) ou contestés (PNL), sont à éviter (voir colonne des Limites). Comme en STG, les savoirs de base en communication s'appuient principalement sur les modèles systémique et constructiviste (École de Palo Alto et Collège Invisible).

L'explication des facteurs psychologiques intervenant dans la communication est exclue, qu'il s'agisse de la personnalité du manager, du stress, des réactions individuelles d'un membre au sein d'un groupe ou de conflits interpersonnels.

Finalité 2 – Soutien à l'information

1° OBJECTIFS

La finalité F2 «Soutien à l'information» contribue à la construction des compétences attachées au processus informationnel. Plus précisément, le titulaire du diplôme doit mettre en œuvre les démarches de recherche et de production de l'information, de traitement de l'information notamment lors de la création et de la circulation de documents ainsi qu'une analyse du système d'information afin de contribuer à sa qualité. Il déploie ses compétences au service de la qualité de l'information du ou des managers ou membres de l'entité.

En effet, le fonctionnement de l'organisation intègre différents processus caractéristiques (processus de décision, de coopération ou de coordination et de contrôle). Ces processus prennent appui sur

un système d'information défini comme « un ensemble d'acteurs sociaux qui mémorisent et transforment des représentations via des technologies de l'information et des modes opératoires »³⁰. Le système d'information se caractérise par trois dimensions :

- une dimension informationnelle (production et utilisation des représentations) ;
- une dimension technologique (construction délibérée et émergente) ;
- une dimension organisationnelle (fonctionnement et structure).

L'assistant a un rôle essentiel dans la dimension informationnelle. Dans ce contexte, l'information ne peut pas être comprise sous une forme réductrice c'est-à-dire comme un simple signal ou comme une fonction comportant un certain nombre de paramètre quantitatifs et s'établissant entre un émetteur et un récepteur souhaitant communiquer. Dans une version enrichie qui doit être privilégiée, l'information est liée à un contenu, une origine, un support et des paramètres (accessibilité, quantité, circulation, disponibilité ou encore valeur). Elle est également prise en compte au travers de ses relations complexes avec les acteurs, l'organisation et son environnement. En effet, l'assistant impliqué dans un processus informationnel va devoir prendre en compte les intérêts de l'organisation ou des managers avec lesquels il travaille. De la qualité de la compréhension du contexte organisationnel dépend donc la qualité des informations produites et traitées et in fine des connaissances.

La notion d'information est à mettre en relation avec celle de donnée. Les données correspondent à une constatation du réel effectuée à l'aide de symboles susceptibles d'être compris. Elles sont considérées comme indépendantes de celui qui les consulte. Il est possible de faire des opérations sur les données :

- stockage : conservation de données afin de pouvoir les rappeler à tout moment ;
- circulation : aptitude à rendre la même donnée disponible en différents lieux ;
- traitement : création, transformation ou suppression de données.

L'information résulte d'un mécanisme d'interprétation des données par une personne ou par un groupe qui va conduire à ajouter du sens à la donnée. Le fait de rajouter du sens implique de prendre en compte un ensemble de propriétés et notamment le contexte dans lequel l'information est utilisée. Les informations font l'objet de différentes opérations : recherche, production, traitement, circulation (en relation avec les mécanismes de communication et de prise de décision)³¹.

2 – Modalités de formation

a) Lors des stages

Les futurs titulaires du diplôme doivent s'imprégner de contextes organisationnels et informationnels en étant observateurs avertis ou acteurs dans des situations de travail délimitées. Ces situations doivent intégrer une dimension managériale, une dimension technique ainsi qu'une dimension relationnelle.

³⁰ R. REIX et F. ROWE, Faire de la recherche en systèmes d'informations, Editions Vuibert, 2002, p11

³¹ J-F. LEBRATY, comprendre le concept d'information pour mieux appréhender les Technologies de l'Information et de la Communication, Document de recherche, IECS, Université de Strasbourg III

b) En formation

Les situations de formation préparent et complètent les stages. Elles permettent le récit, l'analyse, l'installation des savoirs favorisant la compréhension des phénomènes vécus, la variabilité des contextes. Cette mise en relation entre contextes et savoirs favorise la construction des compétences.

Elles s'inspirent des situations-types fournies dans la colonne « Conditions de réalisation » du référentiel de certification et couvrent des situations professionnelles de référence.

Les modalités d'apprentissage doivent permettre un recours et une assimilation des techniques, mais en prenant en compte le contexte organisationnel et les relations entre l'assistant et les autres acteurs. Le jeu de rôle ou les simulations sont alors recommandées.

Les heures en classe entière sont le lieu privilégié de l'installation des savoirs sans lesquels aucune analyse fondée n'est possible.

3 - Contenus

Les connaissances sont classées selon trois dimensions :

- la dimension managériale correspond à la compréhension de la notion d'information, des enjeux organisationnels qui y sont rattachés, des processus dans lesquels l'information joue un rôle essentiel et des relations entre l'assistant et les autres acteurs de l'organisation ;
- la dimension technique correspond à toutes les méthodes et démarches que l'assistant doit mettre en œuvre afin de rechercher, produire et traiter l'information en respectant les contraintes fixées par le contexte organisationnel dans lequel son action s'inscrit ;
- la dimension relationnelle correspond à la capacité de l'assistant à diffuser les procédures liées à l'information (sécurité, confidentialité, ...)

Rechercher l'information :

Les activités liées à la recherche d'information intègrent une prise en compte du contexte organisationnel, de ses contingences et des contraintes liées. L'information recherchée doit répondre aux besoins identifiés ou exprimés par les différents acteurs. L'assistant doit donc identifier les acteurs, leur rôle dans l'organisation, les besoins d'information s'y rattachant et d'en mesurer les enjeux. Les démarches pédagogiques doivent donc intégrer une dimension technique en relation avec une analyse de contextes organisationnels afin de justifier les choix. Ces activités intègrent également une capacité à interroger ses propres pratiques afin de les faire évoluer. Par ailleurs, la relation entre information et système d'information est suggérée afin de mettre en évidence les relations entre système d'information et processus de travail. L'utilisation de situations concrètes (réelles ou simulées) est recommandée afin d'associer les éléments de contexte avec des notions et ainsi de construire les compétences.

Concernant le point spécifique relatif aux bases de données, il est indispensable de faire la différence entre les bases de données de l'organisation (1) et celles qui peuvent être construites par l'assistant pour son usage personnel (2). Les premières sont intégrées dans le système d'information et étudiées dans ce cadre, les secondes contribuent à l'efficacité personnelle, mais les usages professionnels poussent vers une intégration au sein du système d'information de l'organisation. Ces dernières ne doivent être conçues que lorsque le système d'information ne peut répondre au besoin spécifique de l'assistant, éventuellement au prix d'une collaboration avec les informaticiens. L'objectif est bien de comprendre les principes de fonctionnement d'une base de données lorsque l'assistant est utilisateur ou demandeur. La construction de bases de données par l'assistant lui-même est exclue du champ de l'étude. En revanche, la base de données doit être envisagée comme un moyen d'organisation et de stockage des données afin d'en extraire celles qui se révèlent nécessaires dans des circonstances précises pour être transformées en informations.

Produire une information structurée

Le processus qui consiste à transformer l'information en connaissance en l'interprétant, la structurant ou encore en la mémorisant peut être décrit et analysé par la production de documents ou de dossiers. Là encore, les activités liées à la production d'une information structurée sont situées dans un contexte organisationnel qu'il convient de comprendre afin de justifier le recours à telle ou telle technique. L'information ainsi structurée est de nature diverse y compris de nature comptable. La production d'un document doit répondre à un cahier des charges intégrant notamment des objectifs de circulation aisée et d'interopérabilité grâce à l'adoption d'une norme commune de description des documents telle que XML.

Concernant le point spécifique relatif à l'information comptable, l'objectif est de rendre le titulaire du diplôme capable d'intégrer des informations comptables dans la production de documents en en comprenant le sens et les enjeux pour l'organisation.

Gérer les documents de l'entité

Les documents doivent être actualisés, référencés dans la base documentaire, mis à disposition des utilisateurs et archivés. Les activités relatives à la gestion des documents de l'entité permettent d'envisager les usages documentaires, les procédures de mise à disposition, d'archivage et de consultation. Le titulaire du diplôme doit comprendre les processus de travail afin d'identifier les usages documentaires. La prise en compte des contraintes juridiques est également essentielle.

Concernant la GED, il est indispensable de prendre appui sur des pratiques professionnelles de référence pour mettre en place une conservation et une gestion de documents en sortie de traitements bureautiques, d'édition ou de documents de messagerie. L'utilisation d'une application intégrant le workflow et un intranet permet une mise en réseau des documents. L'étude des procédures d'archivage doit s'appuyer sur des pratiques professionnelles concrètes en intégrant la prise en compte de besoins individuels ou collectifs, de la sécurité des données, d'accès, du respect des personnes et de la propriété

Contribuer à la qualité du système d'information

L'assistant est acteur du système d'information, en tant qu'utilisateur, producteur d'informations et observateur des usages des tiers. A ce titre, il intervient pour enrichir le système d'information, mais également pour rappeler les règles et les procédures visant à en assurer la sécurité et la qualité.

Finalité 3 : aide à la décision

1° OBJECTIFS

Le principal rôle d'un manager est de prendre des décisions pour accomplir la ou les missions qui lui ont été confiées. Le rôle de l'assistant est de l'aider dans la préparation et le suivi de ces décisions, non au niveau stratégique qui relève de la fonction managériale, mais au niveau opérationnel (choix d'un fournisseur, d'un prestataire de services, d'une formation, d'un logiciel, résolution d'un problème de qualité administrative, de répartition du travail, de circulation de l'information, de communication, de dysfonctionnement de procédure...). La notion de problème s'entend ici au sens large : elle s'applique aussi bien aux situations qui présentent des dysfonctionnements qu'aux projets simples, répondant à des besoins et nécessitant des choix opérationnels.

La résolution de problème nécessite une démarche logique qui repose sur plusieurs étapes successives :

- l'identification du besoin ou du problème ; cette phase, après clarification de la demande, collecte et analyse des informations, recherche éventuelle des causes de dysfonctionnement, conduit l'assistant à formuler un diagnostic opérationnel, c'est-à-dire à formuler un jugement argumenté évaluant notamment les points forts et les points faibles de la situation.
- la recherche et la proposition de solutions ; cette phase conduit l'assistant à étudier les pratiques déjà existantes et/ou à proposer des solutions innovantes, à les comparer selon des critères pertinents, à retenir la (ou les) meilleure(s) solution(s) et à argumenter ses propositions.
- le suivi de la décision du manager ; cette phase, destinée à mettre en œuvre la solution retenue par manager, va également permettre de l'alerter et de proposer des mesures correctives en cas d'écart entre les prévisions et les réalisations.

2 - MODALITES DE FORMATION

Comme pour les autres finalités, les compétences de la finalité 3 s'acquièrent en formation (heures en classe entière, heures de TD et heures d'Activités professionnelles de synthèse ») et lors des stages.

Les heures en classe entière permettent d'étudier les outils organisationnels et méthodes, qui pourront être mis en œuvre pendant les heures de TD avec recours aux technologies de l'information et de la communication.

Les heures d'APS» permettent d'acquérir ou de confirmer les compétences dans des situations contextualisées de complexité progressive focalisées sur la finalité ou intégrant les compétences de

plusieurs finalités par la méthode des cas, ce qui offre à l'étudiant un contexte d'entreprise dans lequel il choisira les outils et les méthodes adaptés à la situation, aussi bien pour formuler un diagnostic que pour proposer et comparer des solutions. Les cas peuvent également être l'occasion de découvrir un outil ou une démarche qui sera ensuite étudié de manière plus approfondie en cours.

Les stages sont l'occasion de mettre en œuvre les acquis et d'observer des pratiques réelles et multiples. Ils peuvent servir de cadre pour l'élaboration de cas directement inspirés de la réalité.

3° CONTENUS

La colonne « connaissances » du référentiel indique les contenus à installer. Ces contenus intègrent un certain nombre d'outils organisationnels, choisis parmi ceux couramment utilisés dans les organisations, en particulier dans la perspective d'une recherche permanente d'efficience et de qualité.

Les outils organisationnels permettant à l'assistant de préparer et suivre la prise de décision sont, dans chaque cas, adaptés au contexte et à la finalité de l'activité. La pertinence des moyens sollicités pour analyser la situation doit être une préoccupation constante.

Ainsi, l'identification d'un problème ou d'un besoin (point 3.1) pourra faire intervenir, selon les cas, les questions clés (quoi ? qui ? où ? quand ? comment ? pourquoi ? combien ?), l'utilisation d'un questionnaire, l'interrogation de bases de données, l'arbre des causes (méthode des pourquoi), le diagramme causes-effet (ou diagramme d'Ishikawa), le diagramme de Pareto et tout graphique adapté à la situation. Cette étape renvoie également à toutes les méthodes et outils de collecte d'informations, détaillés dans la finalité 2 ainsi que les méthodes et outils d'analyse de processus, détaillés dans la finalité 4.

Dans la phase préparatoire à la décision, l'analyse et la synthèse de données numériques, issues du contexte d'un problème ou d'une situation donnée, pourront être mises en œuvre, à un niveau élémentaire, grâce aux tableaux croisés dynamiques, proposés par les tableurs. On veillera à ce que les regroupements de données retenus débouchent sur un diagnostic pertinent et opératoire de la situation.

La recherche et la proposition de solutions (point 3.2) sera facilitée par l'utilisation de la méthode du remue-méninges, ou du schéma heuristique (carte des idées), avec l'assistance éventuelle d'un logiciel d'organisation d'idées (ou mind-mapping) comme Mind Manager, FreeMind, visual-mind, transmind, OpenMind 2 (reconnu d'intérêt pédagogique). La comparaison de solutions fera appel aux tableaux comparatifs, multi-critères, avantages-inconvénients, et/ou à l'analyse de solutions mettant en œuvre une simulation sur tableur/grapheur (« que se passerait-il si ? ») selon plusieurs scénarios. La préoccupation d'efficience nécessite que les coûts des solutions proposées soient étudiés et chiffrés dans des budgets.

La présentation des solutions fait appel à l'argumentation et à la communication écrite, détaillées dans la finalité 1.

Pour assurer le suivi de la décision (point 3.3), on pourra utiliser des matrices de priorité (urgent/important), des tableaux de répartition des tâches, et/ou des outils de gestion du temps

(liste de contrôle, planning, schéma d'ordonnancement). Pour réaliser ce dernier, on s'aidera d'un logiciel adapté comme Microsoft Project, GanttProject ToDoList, Open Workbench, Worktime Express, Quick2Do, Dotproject, Imendio Planner, Iteamwork, Une réalisation manuelle du schéma d'ordonnancement ne sera pas exigée, cette pratique ne correspondant pas aux usages professionnels.

Dans le cadre du suivi, les coûts engagés doivent être saisis dans le système d'information, de préférence par le biais de masques de saisie plutôt que sous la forme d'écritures comptables. Le professeur aura tout intérêt à mobiliser pour cela un PGI installé dans le lycée pour les terminales CFE ou certains BTS.

Le tableau de bord apporte au manager une information sur le degré de réalisation des objectifs poursuivis et sur leurs conditions de réalisation : moyens mis en œuvre, évolutions de l'environnement, résultats obtenus. C'est un outil tourné vers l'action qui apporte une information aussi précoce que possible, voire anticipatrice afin de favoriser la réactivité et la proposition de mesures correctives. Le tableau de bord est constitué d'un ensemble d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs, extraits ou construits à partir des données disponibles, mesurant des critères de moyens et de performance.

Le professeur insiste sur la distinction critère / indicateurs ainsi que sur la sélection pertinente de ces critères et indicateurs afin d'élaborer un outil « sur mesure » qui réponde exactement au besoin du manager, dans un contexte donné. La mise en forme du tableau de bord (tableaux, graphiques, clignotants, commentaires...) fait appel au tableur/grapheur.

Les outils informatiques sont présents dans la plupart des phases de la démarche de résolution de problèmes. Ils sont utilisés en liaison avec le livret de compétences informatiques et bureautiques.

L'enseignement doit permettre de former les étudiants aux technologies actuelles les plus performantes et les mieux adaptées au problème posé et/ou aux objectifs de suivi de la solution mise en œuvre.

Finalité 4 : Organisation de l'action

1° OBJECTIF

Le métier de l'assistant de manager se caractérise par une double contribution :

- le soutien organisationnel apporté au manager en vue de contribuer à son efficacité,
- la participation à l'amélioration de l'organisation de l'entité.

La finalité 4, structurée autour de ces deux types de contribution vise l'acquisition de compétences constitutives du cœur du métier dont la visibilité est parfois difficile à saisir. Ce rôle de facilitateur de l'assistant de manager ne saurait être mis en œuvre sans compétence dans le domaine de l'organisation. Les compétences décrites peuvent être considérées comme les permanences du métier, quel que soit le contexte dans lequel il s'exerce.

La finalité 4 est interdépendante du reste du référentiel : elle mobilise les savoirs mis en place dans les finalités 1, 2 et 3 et, en retour, fournit à ces dernières un cadre pour des mises en situation

ou applications concrètes. Par exemple, l'assistant organise un déplacement à l'étranger du manager, il est amené à lui rendre compte oralement du résultat de ses recherche, à présenter sa proposition (situation de communication à travailler en atelier métier).

Elle prépare, avec les finalités 2 et 3, à l'épreuve E5 « Diagnostic opérationnel et proposition de solutions »

2° MODALITES DE FORMATION

a) Lors des stages

Les futurs titulaires du diplôme doivent s'imprégner de contextes organisationnels en étant observateurs avertis ou acteurs dans des situations de travail délimitées. Le(s) professeur(s) apportent une aide en amont du stage pour aider les étudiants à repérer en fonction du contexte propre à l'organisation dans laquelle s'effectue le stage, une mission relevant de l'organisation de l'action.

b) En formation

Les situations de formation préparent et complètent les stages : le(s) professeur(s) s'appuie(nt) sur « le vécu » en stage pour illustrer les apports de connaissances. Ces situations s'inspirent des situations-types fournies dans la colonne « Conditions de réalisation » du référentiel de certification et couvrent des situations professionnelles de référence. Elles placent les étudiants en situations de diagnostic et de résolution de problèmes contextualisées qui font appel à des connaissances managériales, techniques et relationnelles. Cette mise en relation permanente entre contextes et savoirs favorise la construction des compétences.

Les heures en classe entière sont le lieu privilégié de l'installation des savoirs sans lesquels aucune analyse fondée n'est possible. Les heures dédoublées permettent la résolution de cas réels ou simulés permettant l'installation durable des connaissances relatives aux principes d'organisation du travail, de gestion du temps et aux pratiques liées à l'organisation des déplacements.

3° COMPLEMENTS ET PRECISIONS

Par son soutien organisationnel, l'assistant contribue à l'efficacité du(ou des) manager(s) pour le(s)quel(s) il travaille. Il résout les problèmes liés à l'organisation du travail, à la gestion du temps et à l'organisation des déplacements.

Il doit donc organiser son travail et, dans une certaine mesure, celui du(ou des) manager(s). Il contrôle la réalisation des tâches y compris celles à effectuer par le(es) managers. Porte parole du(ou des) manager(s), il assure le suivi des décisions et des actions. Il prend en charge l'organisation des déplacements.

4.1 Seconder le(les) managers dans ses (leurs) activités

On attend de l'assistant un comportement facilitateur. Les compétences comportementales et organisationnelles s'acquièrent, par l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles mais également par la résolution de cas réels ou simulés.

Les situations de travail proposées doivent être crédibles, positionnées à un niveau d'assistance et non d'exécution, déboucher sur des propositions d'organisation concrètes et l'utilisation d'outils appropriés. Elles se distinguent donc de simples exercices scolaires. L'étude des outils organisationnels ne constitue pas une fin en soi mais participe à l'amélioration de l'organisation de l'entité. Ils sont utilisés pour établir un diagnostic, émettre un avis, proposer une solution à un problème/répondre à un besoin.

4.1.1 Préparer et suivre l'action du manager

Cette partie s'appuie fortement sur le point « instaurer et entretenir la relation avec le manager » de la finalité 1. Elle permet, en début de formation, de faire accéder l'étudiant à une représentation éclairée du métier auquel il se prépare.

412 Tenir les agendas personnels et partagés 413 ; Organiser les déplacements

Les critères de performance soulignent la complexité de ces tâches. Il convient donc d'introduire de la variabilité dans les situations pour préparer au mieux à cette complexité.

4.2 Contribuer à l'amélioration de l'organisation de l'entité

Quelle que soit la nature de l'organisation, la performance est toujours attendue d'un groupe de travail. La performance collective repose sur les performances individuelles de chacun de ses membres, mais ne se réduit pas à la somme de celles-ci. L'assistant participe également à la définition d'une démarche rationnelle d'organisation de l'entité et à la coordination des activités de ses membres.

4.2.1. Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre des processus administratifs

La contribution de l'assistant s'exerce dans la gestion des processus de type administratif de l'entité dans laquelle il travaille. Elle consiste à formaliser, à appliquer les procédures qui relèvent de son domaine d'activité ainsi qu'à contrôler l'application des procédures par les membres de l'entité (respect de la démarche de projet, élaboration d'un devis, remboursement de frais, demande de congé, recrutement de personnel intérimaire, traitement des réclamations...).

Une procédure est un document de communication qui décrit et formalise les tâches à accomplir pour mettre en œuvre le processus. L'élaboration d'une procédure repose sur l'analyse préalable du processus. Celui-ci est identifié par un événement déclenchant et par un résultat.

L'acquisition des concepts de base peut être envisagée par l'observation de processus réels répondant à des critères de performance. Cette première approche, concrète, permet :

- de définir les notions de processus, procédures
- de mettre en évidence la continuité, les chaînes de processus
- de repérer les composantes d'un processus
- de découvrir les outils de représentation des processus

L'assistant peut également, à l'occasion de stages en entreprise, se familiariser avec l'utilisation de Progiciels de Gestion Intégrée (PGI ou Enterprise Resource Planning - ERP). Ces outils de synthèse visent la maîtrise des flux d'informations, ils intègrent les fonctions et processus de l'organisation (gestion des ressources humaines, gestion comptable et financière, vente, distribution, approvisionnement, commerce électronique). Leur étude est abordée dans la finalité 2.

Une seconde approche proposera une démarche analytique. L'observation des pratiques professionnelles (interview, enquête) et l'analyse de processus présentant des dysfonctionnements permettront la formalisation d'un processus ou l'amélioration d'un processus existant. Les outils de résolution de problème étudiés dans la finalité 3 peuvent être mobilisés, en particulier la méthode des questions clés et la méthode du remue-méninges.

Les outils d'analyse et de représentation des processus et procédures ne sont pas étudiés en tant que tels, mais pour l'intérêt qu'ils présentent quand il s'agit d'établir le diagnostic d'une situation donnée. Leur utilisation s'appuie sur une analyse préalable et débouche sur des constats.

Le choix de la forme de représentation, textuelle ou graphique (ou la combinaison des deux), doit être adapté au contexte professionnel. La représentation graphique oblige le rédacteur à simplifier la réalité. Elle procure une vision synthétique des actions à réaliser, étape par étape, ainsi que leur enchaînement. Cette connaissance plus globale et abstraite repose sur l'utilisation de formes et symboles normalisés ou non. L'utilisation de logiciels doit être encouragée. On vise la production de documents de communication opérationnels compréhensibles pour tous les utilisateurs. Les techniques de création et de modélisation des documents mises en œuvre dans la finalité 2 peuvent être mobilisées.

4.2.2. Participer à la coordination des activités des membres de l'entité

Le management de projet et d'autres formes de management transversal visent à bien travailler ensemble, à faire preuve de souplesse et de réactivité. Les organisations s'attachent à montrer le sens du travail de chacun en permettant plus d'autonomie et de responsabilités.

Dans ce contexte, l'assistant participe à la mise en place de modalités collectives d'organisation du travail. Il met en œuvre les outils de travail collaboratif. Ce point de la finalité 4 est en interdépendance forte avec les compétences comportementales et relationnelles dans un cadre collaboratif travaillées en finalité 1.

Un environnement technologique adapté doit permettre de réelles applications du travail collaboratif : messagerie, agenda partagé, conférence Web, gestion des tâches, y compris l'administration d'un espace de travail (pour un groupe de travail). Le recours à un logiciel de gestion de projet est souhaitable.

4.2.2. Fournir une assistance à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

L'assistant est un vecteur de diffusion des technologies de l'information et de la communication. Sa maîtrise des outils de production, de gestion des documents et de recherche de l'information lui permet :

- de résoudre ou de contribuer à résoudre des problèmes liés à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ;
- de corriger, optimiser les pratiques ;
- d'informer des évolutions lorsqu'elles permettent d'améliorer la production et la diffusion des documents ;
- de conseiller, former ponctuellement les utilisateurs.

Les situations de travail proposées doivent permettre à l'assistant :

- d'identifier le besoin ou de repérer les mauvaises pratiques (utilisation de fonctions non appropriées – absence d'automatisation – non respect de la charte graphique – protection insuffisante des documents – mauvaise gestion des versions – mode de travail inapproprié...)
- de proposer des solutions permettant d'accroître l'efficacité des utilisateurs : recherche ou création de modes opératoires, diffusion de mémos périodiques de synthèse sur les nouveautés des TIC – démonstrations...

Finalité 5 - Prise en charge des activités déléguées

1. OBJECTIFS

Alors que l'objectif des activités de soutien (finalités 1 à 4) est de contribuer à l'efficacité du manager en facilitant son travail, la prise en charge par l'assistant d'activités déléguées introduit une dimension supplémentaire liée à une plus grande autonomie, voire à une responsabilité totale, et à un élargissement des compétences mises en œuvre.

En effet, si les activités de soutien conduisent l'assistant à participer à des actions et à des décisions d'ordre **technique** et **stratégique**, les activités déléguées amènent à lui confier des dossiers **opérationnels** spécifiques. Ces dossiers nécessitent une plus ou moins grande spécialisation et comportent une dimension technique propre à l'organisation et au service dans lequel travaille l'assistant.

Dans le cadre de ces activités, l'assistant doit être en mesure d'atteindre les objectifs fixés par son supérieur hiérarchique en prenant en compte les contraintes qui lui sont imposées ainsi que les règles et les procédures de l'organisation. Il doit également être en mesure de faire des propositions pour améliorer l'efficacité de cette organisation.

La prise en charge de dossiers spécialisés peut être le prélude à une formation spécialisée (licence professionnelle, formation continue...) qui va permettre d'obtenir une qualification professionnelle spécifique. La finalité 5 participe particulièrement à la construction du portefeuille de compétences de l'étudiant et à son employabilité future.

2. MODALITÉS DE FORMATION

La Finalité 5 "Prise en charge des activités déléguées" prend fortement appui sur les compétences et les savoirs mis en place dans les finalités 1 à 4 (activités de soutien) et à l'occasion du stage de première année. C'est pourquoi elle n'apparaît qu'en deuxième année de formation à raison de

deux heures en classe entière et deux heures dédoublées. Elle sert de base à l'épreuve E6 - Action professionnelle".

La formation doit reposer sur des situations professionnelles **inscrites dans des contextes spécialisés**, réelles vécues ou observées en stage ou sur des situations simulées proposées par les enseignants. Elle suppose des liens étroits avec l'enseignement des langues vivantes, le contexte international des stages étant une obligation (stages à l'étranger ou stages dans un service impliquant des contacts internationaux).

a. Les stages

Le stage de première année doit être une opportunité pour les étudiants d'être confrontés, ne serait-ce que par l'observation, à des activités déléguées simples inhérentes au métier d'assistant. Ces activités pourront être exploitées au cours de la deuxième année de formation dans le cadre des points 5.1, 5.2 et 5.3 de la finalité 5. Il serait donc opportun d'attirer l'attention des étudiants sur le contenu de cette finalité avant le stage de manière à les sensibiliser aux situations qu'ils peuvent être amenés à rencontrer.

Le stage de deuxième année est un moment privilégié pour prendre en charge un dossier spécialisé sous le contrôle d'un tuteur expérimenté. Il est donc souhaitable que, dans la mesure du possible, ce stage puisse se dérouler au sein d'un service spécialisé : direction des ressources humaines, service commercial, service juridique, service communication... L'étudiant pourra ainsi approfondir les connaissances et mettre en œuvre les compétences acquises dans le cadre du point 5.4 de la finalité 5.

b. La formation

Les situations de formation proposées aux étudiants complètent les stages. Les situations-types présentées dans la colonne "Conditions de réalisation" du référentiel de certification peuvent être élaborées à partir des éléments rapportés de leurs stages par les étudiants, ce qui suppose qu'ils aient pu observer ou participer activement à des activités déléguées tant dans leur dimension managériale que dans leurs dimensions relationnelle et technique.

Les deux heures en classe entière permettent la découverte ou l'approfondissement et l'exploitation des connaissances liées à l'activité étudiée : gestion administrative des ressources humaines du service, gestion des ressources matérielles, organisation d'un événement. La prise en charge d'un dossier spécialisé (point 5.4) est l'occasion de développer des méthodes de travail et des démarches transposables à tout type de domaine de spécialité :

- collecte des informations spécifiques au domaine de spécialité : identification du besoin, mobilisation des ressources ;
- mise en œuvre des méthodes de travail spécifiques : identification et application des procédures, utilisation de la terminologie, mise en œuvre des méthodes et outils spécifiques, utilisation des logiciels adaptés ;
- évaluation de la performance : vérification des délais, des coûts, des résultats obtenus, régulation de l'action, compte rendu de l'action.

Les deux heures dédoublées favorisent une mise en application pratique, recourant notamment à l'informatique, des notions et démarches abordées en classe entière. L'ensemble de ces acquis sera utilisé dans l'horaire consacré aux "Situations professionnelles".

3. CONTENUS

La colonne "Connaissances" du référentiel de certification précise les contenus à installer. En ce qui concerne la finalité 5, certaines connaissances ont déjà été étudiées dans le cadre des autres finalités. Elles sont appliquées ici dans un contexte spécifique (colonne "Conditions de réalisation") qui doit impérativement être pris en compte.

D'autres savoirs sont propres à cette finalité, en particulier tout ce qui est lié à la gestion administrative des ressources humaines et les éléments de gestion comptable. La transversalité avec le cours de droit est indispensable.

Le point 5.4 envisage, à partir de quelques champs de spécialisation laissés à la discrétion des équipes pédagogiques, l'ensemble des compétences à mettre en œuvre dans le traitement d'un dossier spécialisé quel que soit le domaine de spécialité. Il convient essentiellement de faire acquérir aux étudiants les démarches nécessaires à l'entrée dans une spécialisation quelle qu'elle soit. On abordera ou on fera rechercher par les étudiants l'essentiel des connaissances liées à ces quelques domaines de spécialisation, sans chercher à approfondir un domaine au détriment des autres. Le stage de deuxième année doit être l'occasion de cet approfondissement. Il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit, pour la plupart des étudiants, d'une première découverte de spécialisations auxquelles peut prétendre un assistant après quelques années d'expérience professionnelle. Le domaine de spécialisation de l'assistant résultant plus d'opportunités professionnelles que d'un choix anticipé, il convient de développer des démarches d'entrée dans la spécialisation en prenant appui sur quelques champs.

Module d'approfondissement

Sur projet de l'équipe pédagogique, le module porte sur un des champs de spécialisation de l'assistant. A titre d'exemple, on peut citer :

- La gestion des ressources humaines ;
- Le conseil juridique ;
- La gestion des collectivités territoriales ;
- Les relations commerciales internationales.

Le projet est validé par les autorités académiques (IA-IPR) suite à la proposition de l'équipe pédagogique.

Le contenu de l'enseignement doit aborder uniquement la spécialisation ciblée. Il revient à l'équipe pédagogique en concertation avec les IA-IPR de le définir mais il doit contribuer à répondre de façon précise au besoin de spécialisation.

L'enseignement sera effectué par un des professeurs enseignant les finalités du référentiel de certification.

L'horaire d'enseignement associé est annualisé. Il devra être adapté aux exigences de la spécialisation mais devra être au minimum de 72 heures en volume, réparties sur une ou sur les deux années de formation, selon les besoins exprimés par les étudiants et/ou les organisations qui les accueillent.

Concrètement, dans le cadre de la formation initiale, les heures d'enseignement du module s'effectueront :

- en 2^{ème} année lorsque le besoin de spécialisation apparaît suite au stage de 1^{ère} année ;
- en 1^{ère} et/ou en 2^{ème} année lorsqu'une organisation aura formulé une demande précise qui portera sur les champs concernés de la spécialisation.

Quatrième partie - La certification

I - Trois épreuves complémentaires

Trois axes de complémentarité structurent l'évaluation des compétences du BTS Assistant de manager :

Premier axe : les grands champs de compétences professionnelles, en relation avec le profil d'emploi : la relation (communication, relationnel et interculturel) ; la réflexion (diagnostic et configuration de solutions); l'action.

Deuxième axe : les compétences des cinq finalités de l'emploi, qui sont évaluées par l'ensemble des trois épreuves.

Troisième axe : les types d'activités professionnelles supports d'évaluation, en référence à la didactique professionnelle :

- Les activités emblématiques sont principalement menées lors des stages et simulées en formation : elles concernent le cœur du métier et correspondent à des activités aisément confiées aux étudiants stagiaires (par rapport aux activités critiques et à fort potentiel de développement). Ces activités seront donc à la base de la définition des stages avec les organisations.
- Les activités critiques, qui peuvent être vécues ou observées lors des stages, et simulées en formation. Lors de l'évaluation, le candidat sera exposé à cette dimension critique par des changements de paramètres de la situation professionnelle : urgence, changement de contexte, d'interlocuteur ou des attentes...
- Les activités à fort potentiel de développement, qui permettent d'apprécier l'aptitude du candidat à prendre en charge les activités qui lui seront confiées au bout de quelques mois d'expérience professionnelle.

La diversité des modalités permet d'adapter l'évaluation aux compétences et à leur processus d'acquisition.

- Trois épreuves professionnelles, l'une orale, la deuxième écrite et la troisième pratique

- La combinaison de deux modes d'évaluation : le contrôle ponctuel pour l'épreuve écrite et le contrôle en cours de formation (CCF) lorsqu'il est mieux adapté aux compétences évaluées.

Le tableau ci-dessous traduit l'ensemble du dispositif.

Trois épreuves complémentaires

| Épreuves | E4. Communication professionnelle en français et langue étrangère | E5. Diagnostic opérationnel et proposition de solutions | E6. Action professionnelle |
|--------------------------|---|---|--|
| Type | Orale | Écrite | Pratique |
| Modalité | CCF | Ponctuel | CCF |
| Contenus dominants | F1 | F2, F3, F4 | F5 incontournable Informatique et bureautique |
| Types d'activités exigés | Activités critiques | Activités à fort potentiel de développement | Activités emblématiques |

Cette logique de construction de la certification est fondamentale pour comprendre les objectifs de chaque épreuve, le sens qu'il faut donner à chacune d'entre elles avant d'appréhender les modalités pratiques des épreuves qui sont au service de ces objectifs.

II - Le contrôle en cours de formation

Les textes de référence:

Le CCF ne concerne que les candidats des établissements publics et privés sous contrat, ainsi que des CFA et des GRETA habilités. Deux textes sont fondamentaux (cf. annexe 4) :

- La note de service du 18 mars 1997 (BO hors série n°2 du 27/3/97) définit les principes du CCF
- Le décret du 15-12-2004 (BO n°2 du 13 janvier 2005) introduit le CCF au BTS.

Définition

Le CCF, c'est l'évaluation certificative de compétences terminales, par sondage, par les formateurs eux-mêmes, au fur et à mesure que les formés atteignent le niveau requis.

Les modalités de mise en œuvre du CCF

L'évaluation s'appuie sur systématiquement sur des **situations d'évaluation**. Ce sont des situations de travail réelles ou simulées (et non totalement inventées), définies à partir des éléments suivants:

- Les compétences à évaluer
- Les conditions de l'évaluation
- La définition de l'activité à réaliser et ses conditions de réalisation
- La performance attendue (précisée dans les critères d'évaluation)

- Les critères d'évaluation

Le CCF est fondé sur la confiance. Sa mise en œuvre mobilise trois types d'acteurs :

- Les formateurs, qui créent les situations d'évaluation, fixent le moment de l'évaluation et proposent une note au jury. Cette note est argumentée, le plus généralement à partir de grilles d'évaluation.
- Le jury est seul compétent pour arrêter la note finale. Il peut procéder à des contrôles : conformité des situations d'évaluation, justification de la notation, par exemple.
- Les corps d'inspection, qui veillent, par sondages et en fonction d'indicateurs, à la qualité, à la conformité et au bon déroulement des situations d'évaluation.

III - Le livret informatique

L'évaluation des compétences bureautiques et informatiques s'effectue dans le cadre de l'épreuve E6 « Action professionnelle », (sous-épreuve 2) dont les modalités sont définies dans le référentiel de certification.

Pour les candidats relevant du CCF (dont les candidats de la formation initiale sous statut scolaire), les compétences Informatiques et bureautiques acquises sont évaluées tout au long de la formation par les professeurs enseignant les finalités 1 à 5. Elles sont reportées sur le livret de compétences numérique, fourni par la circulaire d'organisation du BTS. Un modèle de ce livret est mis à disposition sur le site de l'académie de Nantes.

Objectifs du livret de compétences

Il a une double finalité :

Pour l'étudiant et le professeur : le livret permet de faire le point en cours de formation sur l'acquisition durable de compétences liées à la prise en compte d'un environnement technologique. Etudiant et professeur doivent pouvoir apprécier conjointement, à tout moment, le portefeuille des compétences informatiques de l'étudiant afin d'adapter son parcours de formation. L'étudiant peut aussi utiliser ce livret lors de ses futures recherches d'emploi.

Pour l'évaluateur : le livret sert de support à l'évaluation du niveau de maîtrise des compétences bureautiques et informatiques du candidat en vue de lui attribuer une note à l'épreuve E6. Quelle que soit la modalité de l'évaluation (CCF ou ponctuelle), l'évaluateur doit pouvoir apprécier le degré de couverture du référentiel, pour interroger (épreuve ponctuelle) et pour évaluer (CCF et ponctuel). En outre, le jury doit pouvoir apprécier le niveau atteint dans le cadre d'un contrôle du CCF.

Conditions d'acquisition des compétences

La mise en œuvre des compétences doit être rattachée à une action réalisée dans une situation de travail proposée par le professeur dans le cadre de la formation en milieu scolaire **ou** par le tuteur dans le cadre de la formation en milieu professionnel.

Elle suppose la mobilisation de connaissances, de savoirs, d'expériences passées, de ressources à disposition (matérielles, logicielles, etc.), d'aides possibles, etc. Ces ressources diversifiées sont enrichies en permanence au cours de la formation (cours, TD, ateliers, stages, simulations, etc.). Une

compétence est déclarée acquise lorsque qu'elle peut être généralisée à d'autres situations de travail.

Présentation du livret

Il se présente sous forme d'un tableau vierge fourni sous forme électronique. Renseigné par le candidat, ce tableau

- **met en relation les finalités du référentiel et les compétences acquises**

Exemple :

| Finalité 1 : Soutien à la communication et aux relations internes et externes | |
|---|--|
| 1.1 Collaborer avec le(s) manager(s) | |
| 3. Rendre compte, informer, faire le point | |
| Mettre en œuvre les fonctionnalités d'écriture, de correction et de mise en forme des logiciels bureautiques. | |

Remarque : les redondances éventuelles d'une finalité à l'autre n'en sont pas réellement puisque les compétences sont chacune, par définition, attachées à des contextes différents.

- **précise les productions et documents numériques associés résultant du travail personnel du candidat,**
- **prend en compte les paramètres liés à l'environnement technologique intégré dans un SI.**

Les compétences bureautiques et informatiques relatives au métier d'assistant de manager sont rattachées à une situation de travail réelle ou simulée (comme le C2i) dont la contextualisation ne porte pas uniquement sur la dimension technologique (logiciel outil) mais sur les autres dimensions du SI (organisationnelle et ressources humaines). De ce fait, les compétences bureautiques et informatiques ne peuvent être réduites à l'utilisation de fonctionnalités logicielles.

Exemple :

| Finalité 1 : Soutien à la communication et aux relations internes et externes | | | | | | |
|--|---|--|---|----------------------|---|---|
| Activités(s) | Compétence(s) du référentiel (2) | Description de(s) situation(s) de travail (1) | Productions et documents numériques associés | Environnement | | |
| | | | | Processus | Acteurs internes externes et concernés | Environnement technologique mobilisé (infrastructure, logiciels) |
| 1.1 Collaborer avec le(s) manager(s) | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|---|---------------------------------|---|--|---|
| 3. Rendre compte, informer, faire le point | Mobiliser les fonctionnalités d'écriture, de mise en page et de présentation des logiciels bureautiques. | Demande de tarif à des fournisseurs de fournitures de bureau afin d'établir un comparatif de prix | Lettre Exemple type de courrier | Renouvellement d'un contrat de fourniture | Responsable du service achats Fournisseurs consultés | Micro-ordinateur en réseau ; serveur Microsoft SQL Server ; Analyseur de requêtes SQL Server ; Word ; Excel |
| 1.2 Contribuer à la cohésion des groupes | | | | | | |
| 2. Animer un travail collaboratif | • Mettre en œuvre les outils et les méthodes du travail collaboratif. | | | | | |
| | • Assurer la circulation des documents (papiers et électroniques). | | | | | |

Une exploitation par compétences lors de la formation

Le livret priviliege une entrée par les situations de travail ancrées dans une réalité professionnelle évolutive et complexe qui relèvent du niveau III de formation. En effet, le candidat renseigne le livret informatique tout au long de sa formation à partir de situations de travail emblématiques du métier d'assistant de manager, qu'il décrit de façon synthétique. Il ne retient que les situations de travail significatives vécues en formation, en stage ou lors d'une expérience professionnelle. Il remplit donc son livret aux moments opportuns qui constituent « des moments bilans », tout au long de son parcours de formation.

L'évaluation.

L'évaluation de la compétence bureautique et informatique ne se réduit ni à l'observation d'un "geste" reproduit ni à une manipulation logicielle décontextualisée par rapport aux réalités d'un environnement professionnel, ni à l'observation d'un résultat atteint, d'une production respectant des règles formelles de présentation.

L'étudiant en cours de formation ou le candidat lors de l'examen ponctuel doit démontrer :

- qu'il a mis avec discernement l'outil informatique au service de la résolution d'un problème de gestion administrative, d'organisation, de communication, analysé en amont, contrôlé en aval,
- qu'il a une compréhension maîtrisée des différentes dimensions du SI. En conséquence, l'évaluateur doit être en mesure d'apprécier **le contexte** de mobilisation de la compétence.

Les compétences bureautiques et informatiques sont appréciées à travers la capacité de l'étudiant d'expliquer à un jury pourquoi il estime avoir mobilisé la compétence dans telle(s) ou telle(s) situation(s) de travail réelles ou simulées. Cela consacre l'importance de la réflexivité dans

l'acquisition des compétences. En conséquence, les questions sont posées au candidat en termes de SI, c'est-à-dire à l'intersection des 3 axes de la triade définissant le concept de SI (technologie, processus, acteurs) : comment la technologie se met-elle au service d'une activité et est-elle mobilisée par les acteurs, quelle est sa contribution... ?

Le degré de maîtrise de la compétence est directement lié à la nature et à la complexité de la situation de travail rencontrée (emblématique, critique,...) et à la capacité du candidat à la transférer à d'autres situations de travail.

Pour les candidats relevant du contrôle ponctuel, outre le livret, le candidat peut appuyer sa présentation orale sur plusieurs supports comme ses productions et les résultats obtenus, des démonstrations in vivo et tout autre procédé (copies d'écran par exemple).

Annexe 1 - Traits de personnalité, compétences comportementales, rôle de l'assistant

Les offres d'emploi relatives aux assistants formulent souvent les attentes des entreprises sous forme de traits de personnalité. Le référentiel tente de les traduire en compétences observables dans l'action, en fonction du rôle assigné à l'assistant.

| Traits de personnalité | Formulation des compétences comportementales professionnelles dans le référentiel « Assistant de Manager (exemples) | Rôle* de l'assistant dans l'organisation |
|---|--|--|
| Réactive, pro-active, dynamique, sérieuse | Favoriser la collaboration Anticiper les besoins et formuler des propositions | |
| Attentive, à l'écoute des autres | Pratiquer les techniques de l'écoute active | |
| Esprit d'équipe | Mettre en oeuvre les outils d'administration d'un espace de travail collaboratif Entretenir l'activité collaborative | |
| Capable d'empathie | Pratiquer les techniques de l'écoute active Faciliter les interactions | Faciliter les relations |
| Bon relationnel | Etablir des contacts et maintenir des relations formelles ou informelles Partager ses informations Favoriser le dépassement des conflits | |
| Dotée d'un caractère agréable | Représenter les principes, les valeurs et l'image de l'organisation | |
| Adaptable | Adapter sa communication à son interlocuteur | |
| Bonne résistance au stress | Prévenir et réduire le stress Anticiper et réduire les tensions | Résister aux pressions |
| Créative | Formuler des avis Anticiper les besoins et formuler des propositions | |
| Assertive, autonome | Formuler des avis Filtrer les demandes | Faire des propositions |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| Discrète | Respecter la confidentialité | Protéger et servir loyalement l'organisation |
| Impliquée | Anticiper les besoins et formuler des propositions. Assurer une fonction d'écoute, de veille et de mémorisation | |
| Excellent(e) présentation | Identifier les normes sociales en vigueur Représenter les principes, les valeurs et l'image de l'organisation | Servir l'image de l'organisation |
| Dotée d'une bonne élocution | Exposer à l'oral Dialoguer, argumenter | |
| Dotée d'une bonne rédaction écrite | Structurer, rédiger (en français et en langue étrangère) et mettre en forme tous types de documents Contrôler sa production et celle d'autrui | |
| Organisée, rigoureuse | Instaurer une communication formelle Mettre en œuvre les outils et les méthodes du travail collaboratif Créer une base de contacts Assurer la logistique de la réunion | Faciliter l'organisation du travail |

Pour Philippe Zarifian, le rôle est « l'ensemble des comportements d'un titulaire à un poste de travail ; le rôle dépend d'un contexte et du caractère de l'individu mais aussi des attentes extérieures.

Annexe 2 - Comparaison projet/étude de cas/cas pratique/cas professionnel

| Critères de comparaison | Projet en Terminale | ETUDE DE CAS en BTS AD ou AST | Cas Pratiques BTS « AD » | Cas professionnel BTS « AM » |
|--------------------------|--|---|--|---|
| Finalité de formation | Installer des savoirs et des méthodes | Réactiver ou évaluer des savoirs méthodologiques et de gestion. | Installer des compétences professionnelles étayées par des savoirs. | |
| Objectif d'apprentissage | Mettre en œuvre une démarche de conduite de projet en groupe. | Mobiliser des outils et des méthodes. | Mettre en œuvre des techniques professionnelles au service de situations de travail caractéristiques du métier. | Mettre en œuvre des compétences professionnelles pour répondre à un besoin managérial en proposant des solutions adaptées et assurer, ensuite, leur mise en œuvre. |
| Référence pédagogique | Démarche de conduite de projet technologique. | Tradition de l'étude de cas dans nos enseignements caractérisée par un questionnement guidant. | Objet pédagogique nouveau lors de la réforme du BTS AD, proche aujourd'hui d'autres pratiques telles que les APS apparues ensuite en BTS CGO. | Cas s'inspirant de la « Méthode des cas » utilisée dans les Ecoles Supérieures de Commerce mais adaptée aux situations de travail de l'assistant et non à une prise de décision managériale. |
| Formalisation | Un besoin ou un problème. | Des questions précises sous forme de « travail à faire » laissant, le plus souvent, le choix des outils. | Des tâches à réaliser ou des besoins à satisfaire, des problèmes à résoudre se traduisant sous forme de consignes de travail. | Des problèmes ou des besoins s'inscrivant dans un contexte marqué par des stratégies, des enjeux, des contraintes, des procédures, un SI, etc. |
| Contextualisation | Contexte tiré de la réalité des organisations puis didactisé. Il est décrit pour permettre la compréhension du besoin ou du problème qui se pose dans une entité de l'organisation, à un moment donné. | Contexte tiré de la réalité des organisations puis didactisé pour permettre une évaluation de savoirs et de méthodes mobilisés. | Contexte organisationnel tiré de la réalité des organisations puis didactisé. Il est décrit pour permettre la compréhension du besoin ou du problème qui se pose dans l'une des entités de l'organisation, à un moment donné. | Idem ci contre + description du contexte managérial, organisationnel, relationnel dans lequel s'inscrit le besoin ou le problème (enjeux, contraintes, opportunités, etc.). |
| Résultats attendus | Des propositions, sans réalisations forcément abouties. | Une réponse à chacune des questions posées, des productions sans recours à l'outil informatique. | Des réalisations de qualité professionnelle en termes de documents produits ou recherchés, de situations de communication simulées*. | Des propositions de solutions optimales ou de solutions ouvertes et leur mise en œuvre en fonction des décisions managériales prises, se traduisant par des documents, des situations de communication simulées, etc. |
| Rôle enseignants des | Construction du contexte à partir d'une situation réelle didactisée, énoncé du besoin ou du problème, puis guidance des élèves dans leur démarche de conduite de projet. | Installation préalable des savoirs. | Construction du contexte à partir d'une situation réelle didactisée, énoncé du besoin ou du problème, puis guidance des étudiants dans la recherche de solutions et dans leur mise en œuvre à un niveau professionnel* | Animation dans une interactivité aussi importante que possible avec les étudiants, en fonction de l'avancement de la formation et de la progression. Si dédoublement de la classe, co-animation par deux enseignants représentant des enseignements complémentaires |
| | | Pas de guidance au moment de la réalisation, surtout si l'objectif est l'évaluation. | | |
| Evaluation | Le projet lui-même n'est pas évalué. Seule l'est sa présentation lors de l'épreuve pratique. | Les réponses et les productions sont directement évaluables. | La démarche mise en œuvre est évaluée à l'issue de la réalisation du cas, dans des moments de réflexivité (récit et analyse faits par l'étudiant). Les productions effectuées dans le cadre du cas peuvent être éventuellement évaluées, de façon formative. | |

* On peut remarquer que la communication orale n'a pas toujours trouvé une place suffisante dans les cas pratiques de AD et que, par contre, l'introduction de l'outil pour lui-même les a parfois fait dévier de leur objectif premier : répondre à des problèmes ou des besoins se posant à une entité de l'organisation.

Annexe 3 : Guide d'Entretien d'explicitation des activités réalisées en STS Assistant Manager

- Quel titre donneriez-vous à votre activité ?
- Décrivez cette activité :
- Identifiez les tâches principales et les tâches secondaires :
- Quelles propositions d'améliorations formuleriez-vous ?
- Cette activité est-elle : quotidienne, fréquente, assez fréquente, exceptionnelle ?
- En quoi cette activité tient elle une importance importante dans votre emploi, (fonction, poste), dans votre stage, dans votre projet ?
- Pour réaliser cette activité, vous êtes en relation à l'interne de votre organisation :
Avec qui ? à quel sujet ? pour faire quoi ?
- Pour réaliser cette activité, vous êtes en relation à l'externe de votre organisation :
Avec qui ? à quel sujet ? pour faire quoi ?
- Pour effectuer cette activité, vous traitez des informations :
De quelles informations avez-vous besoin ? comment et auprès de qui vous les procurez-vous ?
Comment les utilisez-vous ? quel(s) traitement(s) effectuez-vous ?
Transmettez vous ces informations ? à Qui ? pourquoi faire ?
comment ?
- Quels sont les matériels, outils, techniques, logiciels, matériaux, produits que vous utilisez pour cette activité ?
- Cette activité présente-t-elle des contraintes particulières ? (sécurité, délai, hygiène, coûts, etc.)
- Décrivez comment vous vous organisez pour réaliser cette activité ?
- Quelles sont les habiletés, savoir-faire ou qualités (soin, rapidité, etc.) requises pour effectuer cette activité ?
- Quelles sont les connaissances particulières nécessaires à l'accomplissement de cette activité (scientifique, économique, juridique, géographique, statistiques, langue, etc.) ?
- Avez-vous rencontré et traité des évènements imprévus, inattendus ? Comment l'avez-vous fait ? Pensez-vous avoir été efficace ?

Annexe 4 – Textes officiels de définition et de cadrage du CCF

Note de service du 18 mars 1997 (BO hors série n°2 du 27/3/97) définissant les principes du CCF

Mise en oeuvre du contrôle en cours de formation au brevet de technicien supérieur, au baccalauréat professionnel et au brevet professionnel.

Références : décret no 95-663 du 9 mai 1995 mod. ; décret no 95-664 du 9 mai 1995 mod. ; décret no 95-665 du 9 mai 1995 mod. ; arrêté du 9 mai 1995.

Les nouveaux décrets de mai 1995 réglementant le baccalauréat professionnel, le brevet professionnel (BP) et le brevet de technicien supérieur (BTS) font une place accrue, mais à des degrés divers, à l'évaluation par contrôle en cours de formation (CCF).

Ce mode particulier d'évaluation est déjà pratiqué pour les baccalauréats professionnels depuis 1990 et pour les CAP et BEP depuis 1992. Son extension, notamment au brevet professionnel et au brevet de technicien supérieur, exige une stabilisation de sa définition prenant en compte les acquis de l'expérience.

Il s'agit donc d'établir les grands principes qui caractérisent ce mode d'évaluation, principes à partir desquels seront définis, dans chaque arrêté de spécialité, les modalités précises de mise en oeuvre du contrôle en cours de formation.

A) PRINCIPES DE L'ÉVALUATION PAR CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION

Les principes définis ci-après s'appliquent à l'ensemble des épreuves ou unités délivrées sous la forme du contrôle en cours de formation, quelle que soit la voie de formation empruntée par le candidat ou l'établissement dont il est issu, ceci afin de maintenir l'homogénéité de l'évaluation certificative et de garantir la qualité du diplôme.

Dans tous les cas, la définition d'une épreuve ou d'une sous-épreuve sous forme ponctuelle ou sous forme CCF a pour objectif l'évaluation des mêmes compétences terminales.

1. Le principe d'évaluation certificative

L'évaluation certificative sert à déterminer le niveau terminal atteint par le candidat par rapport au niveau requis pour l'obtention du diplôme. Il ne s'agit donc pas de mesurer les progrès réalisés par le candidat. L'évaluation certificative doit ainsi être distinguée de l'évaluation formative.

2. Un usage généralisé de situations d'évaluation

A la différence du contrôle continu, la mise en œuvre du contrôle en cours de formation s'appuie sur la notion de situation d'évaluation.

On peut définir une situation d'évaluation de la manière suivante. C'est une situation qui permet la réalisation d'une activité dans un contexte donné. Son objectif est l'évaluation des compétences et des savoirs mis en œuvre dans une situation donnée, et requis pour la délivrance de l'unité. La délivrance d'une unité peut rendre nécessaires plusieurs situations d'évaluation.

Les situations d'évaluation sont définies, pour chaque unité, dans le règlement d'examen de chaque diplôme.

Le CCF suppose une approche globale de l'évaluation qui conduit à rejeter l'évaluation de compétences isolées. L'évaluation par CCF ne doit pas être réduite à une variante de l'examen traditionnel avec éclatement des épreuves.

Les situations d'évaluation peuvent avoir des poids différents et donc être affectées de coefficients différents. Le coefficient attribué à une situation d'évaluation est fonction des exigences de la qualification visée, de la complexité et de la nature des activités à effectuer, de son importance dans la qualification et non du moment où l'on évalue.

B) CHAMP D'APPLICATION DU CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION ET ASPECTS RÉGLEMENTAIRES

Le règlement d'examen de chaque spécialité détermine pour chaque catégorie de candidat les épreuves évaluées par contrôle en cours de formation et celles évaluées sous forme ponctuelle.

Il précise pour chaque épreuve le contenu et les objectifs de l'évaluation, qui sont communs aux deux modes d'évaluation.

Lorsque, en vertu d'une décision de positionnement, un candidat est dispensé de suivre la formation conduisant à une unité, l'épreuve ou la sous-épreuve correspondant à cette unité ne peut, de fait, être évaluée par CCF. Le candidat devra par conséquent subir l'épreuve ponctuelle correspondante.

Les épreuves facultatives ne sont pas évaluées par CCF

[...]

C) MODALITÉS DE MISE EN OEUVRE DU CONTRÔLE EN COURS DE FORMATION

1. Choix et périodicité des situations d'évaluation

L'évaluation par contrôle en cours de formation, tant dans ses aspects d'organisation que de vérification des acquis, est de la responsabilité des formateurs, sous le contrôle des corps d'inspection.

Les formateurs conçoivent les situations d'évaluation en fonction du cadre fixé par le règlement d'examen de chaque diplôme. Certaines peuvent avoir lieu durant la période de formation en milieu professionnel ; dans ce cas, leur élaboration donne lieu à une concertation entre les enseignants et le tuteur.

Le candidat est informé par les formateurs des objectifs visés par les situations d'évaluation et des conditions de leur déroulement, préalablement à leur mise en oeuvre.

Les évaluations sont étalementées dans le temps.

Concernant les épreuves professionnelles, l'évaluation peut être organisée dans le même temps pour tous les candidats si toutefois les équipements sont disponibles.

L'organisation de l'évaluation doit tenir compte des contraintes des différents types de formation et ne saurait en conséquence être définie obligatoirement en référence à l'organisation de l'année scolaire.

2. Caractéristiques des situations d'évaluation

Elles peuvent être des situations de travail réelles ou simulées, ou bien des situations construites pour évaluer.

La détermination de ces situations d'évaluation découle d'une nécessaire identification de situations (ou activités) caractéristiques de la qualification visée par le diplôme, sous tous ses aspects tant culturels que professionnels.

Dans le domaine professionnel, l'analyse des activités professionnelles de référence décrites dans le référentiel des activités professionnelles facilite la définition des situations d'évaluation. On sera toutefois vigilant sur le fait qu'une situation de travail peut permettre la formation et ne pas présenter les conditions nécessaires à l'évaluation.

Ces situations d'évaluation doivent être définies à partir des éléments suivants :

Les compétences à évaluer ;

Les conditions de l'évaluation ;

La définition de l'activité à réaliser et ses conditions de réalisation ;

La performance attendue ;

Les critères de l'évaluation.

Les conditions de réalisation de l'activité comportent des éléments relatifs au contexte technique (moyens, équipements, modes d'organisation du travail...), aux consignes et instructions, aux caractéristiques de temps et de lieu, à la situation de communication, aux relations fonctionnelles, aux outils et documents fournis, à l'étendue de responsabilité ou au degré d'autonomie...

Ces conditions de l'évaluation peuvent être différentes des conditions de réalisation de l'activité. L'ensemble de ces conditions a une influence sur la qualité de la performance. Le recours au contexte est nécessaire pour l'analyse du niveau de maîtrise des compétences attendues.

Les critères de l'évaluation peuvent porter sur le résultat obtenu et/ou sur la démarche utilisée et les stratégies mises en œuvre.

Les situations d'évaluation ne visent pas à évaluer de façon exhaustive toutes les compétences.

3. Evaluation finale, rôle du jury et des corps d'inspection

L'ensemble des résultats des situations donne lieu à une note correspondant à une épreuve ou à une unité. Cette note est proposée par l'équipe pédagogique au jury qui reste seul compétent pour arrêter la note finale.

Lorsque les évaluations ont lieu durant la période de formation en milieu professionnel, la proposition de note émane conjointement des enseignants et des tuteurs.

La proposition de note présentée au jury est argumentée notamment au moyen des documents ayant servi à élaborer cette proposition (ex. : grilles d'évaluation).

Les différentes informations relatives aux situations d'évaluation auxquelles le candidat a été soumis sont portées à la connaissance du jury, lequel peut émettre des observations sur la pertinence des situations choisies.

Les corps d'inspection des spécialités et des disciplines concernées veillent à la qualité et au bon déroulement des situations d'évaluation ainsi qu'à leur conformité au règlement d'examen.

Sous le contrôle des corps d'inspection, les équipes pédagogiques devront procéder aux ajustements nécessaires pour assurer une harmonisation de la pratique du CCF. Une commission de suivi sera mise en place en tant que de besoin.

Pour ce qui concerne l'habilitation à mettre en œuvre le CCF, il est rappelé que les corps d'inspection émettent un avis préalable à l'octroi de l'habilitation et à son retrait et qu'ils assurent le contrôle pédagogique pendant la durée de la formation.

[...]

(BO hors série no 2 du 27 mars 1997.)

Décret du 15-12-2004 (BO n°2 du 13 janvier 2005) permettant d'introduire le CCF au BTS

BREVET DE TECHNICIEN SUPÉRIEUR

Règlement général du brevet de technicien supérieur

NOR : MENS0402743D

RLR : 544-4a

DÉCRET N°2004-1380 DU 15-12-2004

JO DU 22-12-2004

MEN

DES A8

Vu code de l'éducation ; D. n° 95-665 du 9-5-1995 mod. ; avis du comité interprof. consultatif du 30-3-2004 ; avis du CSE du 14-10-2004 ; avis du CNESER du 18-10-2004

Article 1 - L'article 16 du décret du 9 mai 1995 susvisé est **modifié** ainsi qu'il suit :

Au 1°, les mots : "sous réserve des dispositions de l'article 24, alinéa 4, du présent décret" sont **remplacés** par les mots : "sous réserve des dispositions de l'article 25, premier alinéa, du présent décret".

Au 2°, les mots : "dans les conditions prévues aux articles 23 et 25 du présent décret" sont **remplacés** par les mots : "dans les conditions prévues à l'article 24, alinéa 2, du présent décret".

Article 2 - L'article 22 du même décret est **remplacé** par les dispositions suivantes :

"Art. 22 - Passent l'examen sous forme d'au moins trois épreuves ponctuelles et, le cas échéant, d'épreuves qui peuvent être validées totalement ou partiellement par contrôle en cours de formation, dans les conditions fixées par le règlement particulier du diplôme, les candidats ayant préparé le brevet de technicien supérieur par la voie scolaire dans un établissement public ou privé sous contrat, par la voie de la formation professionnelle continue dans un établissement public habilité ou bien par la voie de l'apprentissage dans un centre de formation d'apprentis habilité ou une section d'apprentissage habilitée.

Passent l'examen sous forme d'épreuves ponctuelles, dans les conditions fixées par le règlement particulier du diplôme, les candidats ayant préparé un brevet de technicien supérieur par la voie scolaire dans un établissement privé hors contrat, par la voie de la formation professionnelle continue dans un établissement non habilité, par la voie de l'apprentissage dans un centre de formation d'apprentis non habilité ou une section d'apprentissage non habilitée, les candidats ayant suivi une préparation par la voie de l'enseignement à distance, quel que soit leur statut, ainsi que les candidats qui se présentent au titre de leur expérience professionnelle en application de l'article 18, alinéa b, ci-dessus."

Article 3 - Après l'article 23 du même décret, il est **inséré** un article 23 bis ainsi rédigé :

"Art. 23 bis - Les conditions relatives à l'octroi et au retrait de l'habilitation des centres de formation d'apprentis

et des sections d'apprentissage à pratiquer le contrôle en cours de formation prévu à l'article 22 du présent décret sont précisées par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale.
L'habilitation est réputée acquise si, dans un délai de trois mois, aucune décision de refus n'a été notifiée aux établissements intéressés."

Article 4 - L'article 24 du même décret est **remplacé** par les dispositions suivantes :

"Art. 24 - Les candidats ayant préparé le brevet de technicien supérieur par la voie scolaire ou par la voie de l'apprentissage présentent obligatoirement l'examen sous la forme globale à l'issue de leur formation, sauf dérogation qui peut être accordée par le recteur pour les candidats bénéficiant des dispositions de l'article 8, alinéa 3, de l'article 9 ou de l'article 10 du présent décret.

Les candidats ayant préparé le brevet de technicien supérieur par la voie de la formation professionnelle continue, les candidats ayant suivi une préparation par la voie de l'enseignement à distance, quel que soit leur statut, ainsi que les candidats qui se présentent au titre de leur expérience professionnelle en application de l'article 18 b ci-dessus optent, lors de leur inscription à l'examen, soit pour la forme globale, soit pour la forme progressive, sous réserve des dispositions de l'article 23 du présent décret. Le choix pour l'une ou l'autre de ces modalités est définitif.

Le diplôme est délivré aux candidats qui ont obtenu une moyenne générale supérieure ou égale à 10 sur 20 à l'ensemble des évaluations affectées de leur coefficient.

Les notes obtenues aux épreuves facultatives ne sont prises en compte que pour leur part excédant la note 10 sur 20. Les points supplémentaires sont ajoutés au total des points obtenus aux épreuves obligatoires en vue de la délivrance du diplôme."

Article 5 - L'article 25 du même décret est **remplacé** par les dispositions suivantes :

"Art. 25 - Les candidats ajournés, ayant présenté l'examen sous la forme globale, conservent, à leur demande et dans les conditions précisées à l'article 17 du présent décret, le bénéfice des notes obtenues lorsqu'elles sont supérieures ou égales à 10 sur 20 et présentent alors l'ensemble des unités non détenues.

Les candidats ayant opté pour la forme progressive conservent, à leur demande et dans les conditions précisées à l'article 17 du présent décret, le bénéfice des notes supérieures ou égales à 10 sur 20, en vue des sessions ultérieures.

Les candidats ayant opté pour la forme progressive peuvent à chaque session soit conserver et reporter, dans la limite de cinq ans à compter de leur obtention, les notes inférieures à 10 sur 20, soit se soumettre à une nouvelle évaluation. Dans ce dernier cas, c'est la dernière note obtenue qui est prise en compte.

Le calcul de la moyenne générale s'effectue sur la base des notes conservées et des notes obtenues aux évaluations à nouveau subies affectées de leur coefficient."

Article 6 - À l'article 27 du même décret après la première phrase, il est **inséré** une phrase ainsi rédigée :

"Il fixe, le cas échéant, la ou les épreuves totalement ou partiellement évaluées par contrôle en cours de formation pour les candidats mentionnés au premier alinéa de l'article 22."

Article 7 - Les dispositions des articles 2 et 3 du présent décret entrent en vigueur :

- à compter de la session 2007 pour l'ensemble des spécialités de brevet de technicien supérieur dont le référentiel de certification modifié sera mis en œuvre à la rentrée 2005 ;
- à compter de la session 2006 pour les spécialités de brevet de technicien supérieur dont la durée du cycle de formation aura été modifiée conformément aux dispositions de l'article 8, alinéa 2, du présent décret et dont le référentiel de certification modifié sera mis en œuvre à la rentrée 2005.

Article 8 -

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 15 décembre 2004

Jean-Pierre RAFFARIN

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

François FILLON

Annexe 5 : Conventions de stages - Décret du 29 août 2006 BOEN du 14 septembre 2006

- version consolidée au 31 août 2006

- Le Premier ministre,
- Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,
- Vu le code de l'éducation, notamment ses articles L. 611-2 et L. 611-3 ;
- Vu le code du travail ;
- Vu le code de la sécurité sociale, notamment son article L. 412-8 ;
- Vu la loi n°2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances, notamment son article 9 ;
- Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 6 juillet 2006 ;
- Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 10 juillet 2006,

- Article 1

- Les établissements d'enseignement préparant à un diplôme de l'enseignement supérieur dont les étudiants accomplissent les stages en entreprise prévus à l'article 9 de la loi du 31 mars 2006 susvisée élaborent, en concertation avec les entreprises intéressées, des conventions de stage sur la base d'une convention type.

- Article 2

- Les conventions types sont approuvées par les autorités compétentes des établissements et sont rendues publiques. Cette publicité peut intervenir par voie électronique sur le site internet des établissements.

- Article 3

- Les conventions types précisent les clauses que doivent impérativement comporter les conventions de stage au nombre desquelles :
 - 1°La définition des activités confiées au stagiaire en fonction des objectifs de formation ;
 - 2°Les dates de début et de fin du stage ;
 - 3°La durée hebdomadaire maximale de présence du stagiaire dans l'entreprise. La présence, le cas échéant, du stagiaire dans l'entreprise la nuit, le dimanche ou un jour férié doit être indiquée ;
 - 4°Le montant de la gratification versée au stagiaire et les modalités de son versement ;
 - 5°La liste des avantages offerts, le cas échéant, par l'entreprise au stagiaire, notamment en ce qui concerne sa restauration, son hébergement ou le remboursement des frais qu'il a engagés pour effectuer son stage ;
 - 6°Le régime de protection sociale dont bénéficie le stagiaire, y compris la protection en cas d'accident du travail dans le respect de l'article L. 412-8 du code de la sécurité sociale ainsi que, le cas échéant, l'obligation faite au stagiaire de justifier d'une assurance couvrant sa responsabilité civile ;
 - 7°Les conditions dans lesquelles les responsables du stage, l'un représentant l'établissement, l'autre l'entreprise, assurent l'encadrement du stagiaire ;
 - 8°Les conditions de délivrance d'une "attestation de stage" et, le cas échéant, les modalités de validation du stage pour l'obtention du diplôme préparé ;
 - 9°Les modalités de suspension et de résiliation du stage ;
 - 10°Les conditions dans lesquelles le stagiaire est autorisé à s'absenter, notamment dans le cadre d'obligations attestées par l'établissement d'enseignement ;
 - 11°Les clauses du règlement intérieur de l'entreprise applicables au stagiaire, lorsqu'il existe.

- Article 4

- En l'absence de convention type, les conventions de stage doivent comporter les clauses énumérées à l'article 3.

- Article 5

- La convention de stage, à laquelle est annexée la " charte des stages étudiants en entreprise " du 26 avril 2006, est signée par :
 - 1°Le représentant de l'établissement dans lequel est inscrit le stagiaire. Il mentionne sa qualité, le nom et l'adresse de cet établissement ;
 - 2°Le représentant de l'entreprise, qui mentionne sa qualité, le nom et l'adresse de l'entreprise ;
 - 3°Le stagiaire, qui mentionne son adresse et l'intitulé complet de son cursus ou de sa formation ; si le stagiaire est mineur, la convention est également signée par son représentant légal.

- Article 6

- Aucune convention de stage ne peut être conclue pour remplacer un salarié en cas d'absence, de suspension de son contrat de travail ou de licenciement, pour exécuter une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent, pour faire face à un accroissement temporaire de l'activité de l'entreprise, pour occuper un emploi saisonnier.

- Article 7.

- Le ministre de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministre délégué à l'emploi, au travail et à l'insertion professionnelle des jeunes et le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Par le Premier ministre : Dominique de Villepin
Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Gilles de Robien
Le ministre de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, Jean-Louis Borloo
Le ministre délégué à l'emploi, au travail et à l'insertion professionnelle des jeunes, Gérard Larcher
Le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche, François Goulard

Bibliographie

Analyse du travail, didactique professionnelle

Revue « Éducation Permanente » : N°123, 139, 165, 166,

ASTIER P. OUDART A.C. (2005) – Analyses de travail et formation : contributions de la didactique professionnelle

Les cahiers de l'étude du CUEEP N° 56, juin

CLOT Y. PROT B. (2001) « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir »
Éducation Permanente, n° 146

LE BOTERF G. – Evaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?

Éducation Permanente, n°135, p. 143-151.

MAYEN P.(1999) « Des situations potentielles de développement »
Éducation Permanente, n°139, p. 65-86

MAYEN P.(1999) « Interactions tutorales au travail et négociations formatives »
Recherche et formation, n°35, p. 59-73

MAYEN P.(1999) « Le rôle des autres dans le développement des compétences »
Éducation Permanente, n°151, p. 87-107

PASTRÉ P. et SAMURÇAY R. (1995). – La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. Éducation Permanente, n°123, p. 13-31.

PASTRÉ P., SAMURÇAY R., BOUTHIER D. (dir.) (1995). – Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle.
Éducation permanente, n°123, 149 p.

PASTRÉ P. (1999). – « La conceptualisation dans l'action : bilan et perspectives »
Éducation Permanente, n°139, p. 13-35.

PASTRÉ P. (2002). – « L'analyse du travail en didactique professionnelle »
Revue française de pédagogie, n°138, p. 9-17.

VERGNAUD G. (1996). – Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.),
Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF.

VERMERSCH P. (1994). – L'entretien d'explicitation.
Paris : ESF.

WITTORSKI R. (1994) « Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel »
Éducation permanente, n°118, p 65-85

Méthode des cas

"Approche dynamique de la méthode des cas" Sylvie Hertrich et Ulrike Mayrhofer : www.cidegef.refer.org/pedagogieArticle.doc

"The case method" FAO : www.fao.org/docrep/

Centre de cas – Hec Montréal : <http://web.hec.ca/centredecas/>

"What is an hbs case ?" Harvard business school : <http://www.hbs.edu/case/hbs-case.html>

"Méthode des cas en gestion adaptée aux différents environnements socioculturels" J. Hermant – colloque CIDEgef :

<http://www.cidegef.refer.org/beyrouth/hermant.doc>

"Point de vue sur l'enseignement par la méthode des cas" L. Lapierre – HEC Montréal

Institut national de recherche pédagogique : www.inrp.fr

Centrale de cas et de médias pédagogiques : <http://www.ccmp.ccip.fr/>

Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail :

<http://www.anact.fr/>

l'apprentissage par problèmes : <http://app.cegep-ste-foy.qc.ca/>

Université de Sherbrooke : www.usherbrooke.ca

Management

Ouvrages

ALEXANDRE-BAILLY F., BOURGEOIS D., GRUERE J. P., RAULET-CROSET N., ROLAND-LEVY C., *Comportements humains et management*, Éditions Pearson Education, 2002

ARGYRIS C., et SCHON D.A., *Apprentissage organisationnel – Théorie, méthode, pratique*, De Boeck Université 1996

BRANDENBURG H., WOJTYNA J-P. (2005). *L'approche processus, mode d'emploi*, Paris : Editions d'Organisation.

CABIN P., (coord.), *Les organisations, état des savoirs*, Éditions Sciences Humaines, 1999

CATTON M. (2000). *Management des processus, une approche innovante*, Paris : Afnor.

CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*, Editions du Seuil, 1981. Première parution en 1977, dans la collection "Sociologie politique"

FRIEDBERG Erhard (1997), *Le pouvoir et la règle, Dynamiques de l'action organisée*, Editions du Seuil, Collection Points/Repères,

HENRIET A., *Manager*, (coord.) 110 questions de management, Édition Foucher, 2006 (Chapitres 1, 3, 4 et 6)

J-L. LAVILLE (1997) « Communauté, société et modernité », in *Lien social et développement économique*, Paris, L'Harmattan

LAWRENCE P.R., LORSCH J.W., *Adapter les structures de l'entreprise*, Les éditions d'Organisation, 1973

LIVIAN Y.-F., *Organisation, théories et pratiques*, Édition Dunod, 2005

MARION A., *Analyse financière*, Édition Dunod, 2004

MARTORY B., CROZET D., *Gestion des ressources humaines, pilotage social et performances*, Éditions Dunod, 2002

MINTZBERG H., *Le management, voyage au centre des organisations*, Éditions Eyrolles, 2007

MORLEY C., HUGUES J., LEBLANC B., HUGUES O. (2005). *Processus métier et S.I.*, Paris : Eyrolles.

PLANE J.-M., *La gestion des ressources humaines*, Édition Économica, 2006

REIX R. (2002). *Système d'information et management des organisations*. Paris : Vuibert.

THIETART R.-A., *Le management*, Édition PUF, 2003

Revues

CAZAL D. et DIETRICH A. « *Gestion des compétences, savoirs tacites et production de connaissances* », *Les cahiers de Recherche CLAREE*, Université de Lille, 2003

LEMOIGNE J.-L., « *Vers un système d'information organisationnel ?* », *Revue Française de Gestion*, nov-déc 1986

REIX R., « *Les technologies de l'information, facteurs de flexibilité ?* », *Revue Française de Gestion*, avril-mai 1999

TARONDEAU J.C. (1998). *La gestion par les processus*. *Cahiers Français* n° 287. La Documentation Française. [consultable à l'adresse <http://www.ac-grenoble.fr/btscg/chxbtscg/tarond.htm> au 21 décembre 2005]

TARONDEAU, J.C. et WRIGHT, R. (1995). "La transversalité dans les organisations ou le contrôle par les processus", *Revue Française de Gestion*, n°104.

PESQUEUX Y, Cahier du LIPSOR, n°6, septembre 2004.

« Comprendre le management » *Cahiers français* n°321

« La gestion des ressources humaines » Cahiers français n°333

« Les nouvelles tendances du management » Problèmes économiques n°2873

« Les défis du management aujourd'hui » Problèmes économiques n°2894

Finalité1

Programme d'information et communication de 1^{ère} STG, spécialité communication et de communication et gestion des ressources humaines de terminale STG, spécialité communication et gestion des ressources humaines.

www.crcm.ac-versailles.fr (Centre de Ressources ministériel pour l'Organisation, la Communication et le management).

La psychologie sociale, Gustave-Nicolas Fischer, Essais, POINTS

La communication, Etat des savoirs, ouvrage collectif, EDITIONS SCIENCES HUMAINES

Anthropologie de la communication, Yves Winkin, Essais, POINTS

Le communicator, Marie-Hélène Westphalen, DUNOD

Gestion des conflits, P. Pastor et G. Bréard, EDITIONS LIAISONS

L'argumentation dans la communication, Philippe Breton, Repères, LA DECOUVERTE

Les rites d'interaction, Erving Goffman, EDITIONS DE MINUIT La dimension cachée, E. T. Hall, SEUIL

La dynamique des groupes restreints, D. Anzieu et J. Y. Martin, PUF

Le projet groupware, Mélissa Sadoun, EYROLLES

Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin et Donald D. Jackson, *Une logique de la communication*, 1967

Finalité 2

HABRAKEN J., HAYDEN M., Les réseaux, Ed. Pearson Education, 2007

HENRIET A., Manager, (coord.) 110 questions de management, Édition Foucher, 2006 (Chapitres 1, 3, 4 et 6)

LAUDON KC, LAUDON JP, FIMBEL E, ISAAC H., Management des systèmes d'information, Ed Pearson Education, 2006

LEVEQUE L. *La gestion documentaire selon l'ISO 9001* AFNOR, 2003

PANKOP R., Sécurité des systèmes d'information et des réseaux, Ed. Pearson Education, 2004

PRAX J.-Y., LARCHER S., La gestion électronique documentaire, Ed. Dunod/01 Informatique, 2004

RAMPNOUX R., BERGER S., CASSAGNE C., Initiation à html-xml, Cas pratiques Ellipses, 2001

REIX R., « Les technologies de l'information, facteurs de flexibilité ? », Revue Française de Gestion, avril-mai 1999

REIX R., Système d'information et management des organisations, 5ème édition, Ed Vuibert, 2005

TAYLOR ALLEN G., SQL pour les nuls Ed. Poche, 2006

Finalité 3

OUVRAGES :

Organisation – Théories et pratiques - Y.-F. Livian - Editions Dunod

Cahiers français n° 321 - Article « la gestion du changement dans les organisations »

Résolution de problèmes - Méthodes – Outils de première et deuxième génération - D. Crépin, René Robin - Editions d'Organisation

Optimisez vos processus administratifs - Diagnostic – Analyse des tâches – Coût – Tableaux de bord - M. Aumage - Editions d'Organisation

Résoudre un problème : les outils - Didier Noyé - INSEP Editions, 1999

100 questions pour comprendre et agir - « Performance de l'entreprise » - O. Boutou, G. Landy, B. Saintvoisin - Editions AFNOR

100 questions pour comprendre et agir - « Indicateurs et tableaux de bord » - R. Aim - Editions AFNOR

Tableaux de bord pour décideurs qualité - J. Y. Saulou - Editions AFNOR, 2004

L'essentiel du tableau de bord - Alain Fernandez - Editions d'Organisation, 2006

Maîtriser les processus de l'entreprise - M. Cattan, N. Idrissi, P. Knockaert - Editions d'organisation

Les outils organisationnels - André Cavagnol et Pascal Roulle - éditions "ellipses"

Conduire un projet d'organisation - Guide méthodologique - H.-P. Maders, E. Gauthier, C. Le Gallais - Editions d'Organisation

SITES :

www.qualite.univ-lyon1.fr

www.qualite.velay.greta.fr

www.anact.fr (agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail)

http://www.iaat.org/ressources/methodo_formation_guide_methodo.php?id2=22
(guide méthodologique du travail en commun de l'IAAT – Institut Atlantique de l'Aménagement des Territoires)

www.inrs.fr (Institut National de Recherche et de Sécurité)

Finalité 4

Optimisez vos processus administratifs – Maurice Aumage - Editions d'Organisation (2004)

Livre précédemment paru sous le titre « *Guide pratique d'organisation et de gestion administrative* »

Rédiger les procédures de l'entreprise (3^{ème} édition) – Henry - Editions d'Organisation (7 novembre 2001)

Maîtriser les processus de l'entreprise (5^{ème} édition)- Miche Cattan – Nathalie Idrissi - Patrick Knockarert – Editions d'Organisation (Juin 2006)

Les outils organisationnels - André Cavagnol – Pascal Roulle - Ellipses

« **Le management de projet** » - Les cahiers français n° 321

100 questions pour comprendre et agir - Management de Projet - Jean-Louis G. Muller - Afnor

Manager une équipe projet - Thierrey PICQ - Editions DUNOD

Manager un projet au quotidien - Jean-Louis G. Muller - Yannick Tréhorel - Les guides pratiques – Cegos - ESF Editeur

Le kit du chef de projet (3me édition) - Hugues Marchat - Eyrolles Éditions d'Organisation

S'entraîner au management de projet - Gérard Herniaux - 10 études de cas - Edition Insep consulting

Finalité 5

Gestion des ressources humaines

Cahiers français n°333 (juillet-août 2006) : la gestion des ressources humaines

Les ressources humaines – ouvrage collectif coordonné par D.Weiss – Editions d'Organisation

Mobiliser les ressources humaines – E. Abord de Chatillon, C. Desmarais, M.Meunier – Ed. Foucher ???

Droit du travail, droit vivant – J.E. Ray – Ed. Liaisons

Le guide des relations sociales dans l'entreprise – H. Landier – Ed. d'Organisation

Site <http://gregoriae.univ-paris1.fr/cahier/index.php?Cahier=cahier> (cahiers de recherche du GREGOR, groupe de recherche en gestion des organisations de l'IAE de Paris)

Gestion des ressources matérielles

Organisation d'un évènement

Comment organiser un évènement – L. Happe-Durieux et N. Delecourt – Ed. du puits fleuri