



**igen**  
Inspection générale  
de l'Éducation nationale

## **Analyse des résultats du questionnaire adressé aux enseignant.e.s de STS Assistant de manager**

Dans le cadre de la rénovation du BTS Assistant de manager, un questionnaire a été adressé aux établissements publics et privés, à l'adresse électronique des 615 établissements offrant cette formation (par voie scolaire ou apprentissage). Ce questionnaire en ligne avait pour objectif de recueillir l'appréciation des équipes enseignantes et de formatrices. Il a été disponible du 26 mai au 30 juin 2016.

Pour l'analyse des réponses, 265 questionnaires ont été exploités soit les réponses de 43 % des établissements sollicités.

La mise en place du questionnaire et son administration ont été prises en charge par Audrey Coquard de la DGESIP du ministère de l'éducation nationale, qu'elle soit ici remerciée.

Le dépouillement du questionnaire a été réalisé par l'équipe de l'éducation nationale chargée du projet de rénovation du diplôme :

Attali Céline	Professeure
Aubouer Estève	Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional
Flam Catherine	Professeure
Gal Cyril	Professeur
Gaubert-Macon Christine	Inspectrice générale de l'éducation nationale
Keroulas Fabienne	Inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique régionale
Lahaye Didier	Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional
Jacquier Sophie	Professeure
Sergent Élodie	Professeure

## **SOMMAIRE**

### **I - Profil des établissements offrant la formation au BTS Assistant de manager3**

#### **II – Les sections AM dans les établissements3**

*Profil des apprenants accueillis dans les sections par type de baccalauréat3*

*Effectifs des sections4*

*Résultats à l'examen4*

*Le devenir des diplômés4*

#### **III – La relation formation-emploi4**

*Appellation du diplôme4*

*Rôle du diplôme : insertion ou poursuite d'études5*

*Positionnement par rapport au BTS Assistant de gestion de PME-PMI6*

*Place des langues vivantes étrangères dans l'exercice du métier6*

*Évolution du contexte de travail des diplômés7*

*Évolution des activités confiées aux diplômés7*

*Évolution des compétences requises par les diplômés8*

*Image du BTS auprès des employeurs8*

*Atouts de la formation pour l'insertion professionnelle9*

*Faiblesses de la formation pour l'insertion professionnelle9*

*Relations des sections avec l'environnement économique et social9*

#### **IV – Les contenus de formation9**

*Propositions d'évolution de la formation10*

*Visée des enseignements transversaux10*

*Évolution de l'enseignement professionnel10*

*Place de la spécialisation dans la formation11*

*Développement des compétences11*

*Professionnalisation grâce aux stages11*

*Professionnalisation grâce aux ateliers métier14*

*Usage du livret informatique14*

#### **V – Les épreuves d'examen concernant l'enseignement professionnel15**

*Épreuve E4 de communication professionnelle en français et en anglais15*

*Épreuve E5 de diagnostic opérationnel et proposition de solutions16*

*Épreuve E6 d'action professionnelle16*

*Appréciation du dispositif de certification18*

#### **VI – Les dispositifs d'accompagnement des apprenants durant la formation18**

*Accueil des bacheliers et bacheliers professionnels18*

*Mise en place de projets innovants20*

## **I - Profil des établissements offrant la formation au BTS Assistant de manager**

71 % des établissements sont dans des communes de 10 000 à 150 000 habitants, et 23 % dans des villes de plus de 150 000 habitants. 87 % sont en milieu urbain.

## **II – Les sections AM dans les établissements**

### **Profil des apprenantes et apprenants accueillis dans les sections par type de baccalauréat**

À la rentrée 2014, les sections accueillaient en moyenne :

- 33,53 % de titulaires d'un baccalauréat professionnel ;
- 28,61 % de titulaires d'un baccalauréat STMG spécialité RHC ;
- 15 % de titulaires d'un baccalauréat général ;
- 11,36 % de titulaires d'un baccalauréat STMG d'une autre spécialité que RHC ;
- 11,50 % d'élèves ayant un autre parcours.

Si selon la taille de la commune, le taux d'accueil de titulaires d'un baccalauréat STMG spécialité RHC varie entre 25 et 30 %, il se différencie beaucoup plus pour l'accueil des titulaires d'un baccalauréat professionnel. Ainsi dans les établissements des communes de moins de 10 000 habitants, les sections accueillent en moyenne 45,6 % de titulaires d'un baccalauréat professionnel alors que dans les établissements des communes de plus de 150 000 habitants, les sections en accueillent en moyenne 30 %.

À noter que dans les établissements des communes de moins de 10 000 habitants, une section peut accueillir jusqu'à 100 % de titulaires d'un baccalauréat professionnel, une autre 100 % de titulaires d'un baccalauréat STMG RHC. Une section accueillait 100 % de titulaires d'un baccalauréat général dans une commune ayant entre 50 000 et 150 000 habitants.

À la rentrée 2015, les sections accueillaient en moyenne :

- 26 % de titulaires d'un baccalauréat STMG spécialité RHC ;
- 23,38 % de titulaires d'un baccalauréat professionnel GA ;
- 12,12 % de titulaires d'un baccalauréat professionnel autre que GA ;
- 13 % de titulaires d'un baccalauréat général ;
- 11 % de titulaires d'un baccalauréat STMG d'une autre spécialité que RHC ;
- 14,4 % d'élèves ayant un autre parcours.

84 % des élèves accueillis dans les sections des établissements qui ont répondu préparent le BTS en formation initiale par voie scolaire et 5 % par apprentissage. La formation continue est très peu représentée, ce qui peut s'expliquer par le profil des établissements sollicités.

## **Effectifs des sections**

Sur quatre années scolaires (de la rentrée 2012 à la rentrée 2015), les effectifs par établissement de première année sont en moyenne de 25 à 26 apprenants. Ils sont de 20 à 21 en deuxième année.

## **Résultats à l'examen**

À la session 2014, le taux de réussite moyen par établissement est de 82,9 %, il est de 79,1 % à la session 2015.

Les taux de réussite nationaux sont les suivants : 75,7 % en 2014 et 73,1 % en 2015.

Les performances des établissements qui ont répondu s'expliquent par la cible de l'enquête.

## **Le devenir des diplômés**

Parmi les diplômés de la session 2014, 41,8 % poursuivent leurs études (dont 64,5 % en licence professionnelle), 45,5 % sont en emploi.

44,3 % des diplômés 2015 poursuivent leurs études (dont 65 % en licence professionnelle), 42,6 % sont en emploi.

Pour les diplômés 2015, l'insertion professionnelle est plus importante pour ceux ayant préparé le BTS dans une ville de moins de 10 000 habitants (49,1 %) tandis que la poursuite d'études en licence professionnelle est plus importante pour ceux ayant préparé le BTS dans une ville de 150 000 habitants (53,5 %).

## **III – La relation formation-emploi**

### **Appellation du diplôme**

Les collègues consultés considèrent pour 60 % d'entre eux que l'appellation du diplôme n'est pas adaptée. Cela confirme les analyses du groupe de réflexion sur l'opportunité d'une réforme du BTS en ce sens que la dénomination du diplôme, adoptée en 2008, ne semble plus adaptée notamment parce qu'elle ne renvoie pas suffisamment aux nomenclatures des postes dans la réalité des organisations. De plus, les professionnels consultés ne paraissent pas identifier clairement ce que ce nom recouvrait comme réalité ; il n'y a donc pas « d'attachement » à l'appellation actuelle du diplôme en ce sens qu'elle ne permet pas d'identifier clairement les compétences qu'il certifie.

Les résultats confirment un malaise sur le positionnement et sur sa visibilité en termes de compétences.

À partir de ce constat, de nombreuses propositions (197 au total) ont été faites pour une nouvelle appellation dans le cadre de la rénovation :

- les dénominations reprenant les termes « adjoint.e », « administration » et « assistantat » restent marginales et représentent au final 8 % des réponses proposées comme par exemple « adjoint de manager », « assistantat international » ou « administration et management » ;

- en revanche, le terme « assistant.e » est le plus souvent utilisé dans les propositions des collègues (57.6 % des réponses) ; « assistant exécutif », « assistant européen », « assistant-gestionnaire RH », « assistant projet » et « assistant trilingue » (5 % des réponses) sont les dénominations qui semblent le plus révéler les attentes des enseignant.e.s en matière de compétences et donc de contenu du futur référentiel (importances des langues vivantes étrangères, du management des ressources humaines et du travail en groupe de projet). On peut également penser que le poids de l'histoire bloque un peu la créativité des propositions. Lors du dépouillement, on peut constater que certaines équipes ont été très prolifiques dans leur réponse et ont fait preuve d'une réelle créativité mais la reprise du terme d'assistant se retrouve très majoritairement comme unique proposition ;
- plus en rupture avec l'actuelle dénomination, les termes « attaché.e », « chargé.e de » et « collaborateur » sont également parmi les plus cités lors de cette enquête (respectivement six, neuf et onze fois) ;
- les termes renvoyant aux notions de « gestion », de « management » et de « métier » sont également plusieurs fois utilisés et révèlent l'attachement au caractère professionnel de la certification ;
- les notions de « support » et d'accompagnement » sont également plusieurs fois mobilisées, montrant bien là aussi l'attachement au rôle de fonction support du métier d'AM ;
- enfin, la dénomination la plus souvent citée dans les mêmes termes (10 fois soit environ 6% des réponses) est celle d' « Office Manager ».

Une partie importante des enseignant.e.s reconnaît une difficulté à s'affranchir du nom existant. La visibilité de la fonction est vraiment interrogée au travers des propositions mais également on peut noter la difficulté à faire émerger une dénomination nouvelle représentative.

La créativité se retrouve sur des propositions qui s'affranchissent du passé et qui essaient de dépasser la vision traditionnelle. Nous avons des ébauches de ce que pourrait être le métier (Organisation, Communication, Collaboration) ; collaborateur communication et RH, métiers, etc.

On peut également considérer que certaines propositions relèvent plus d'une dénomination de la spécialisation de la section (Assistant trilingue).

Si on regarde les termes : Collaborateur, chargé, management, office et gestionnaires reviennent le plus souvent (si l'on excepte assistant).

### **Rôle du diplôme : insertion ou poursuite d'études**

Selon les enseignant.e.s interrogés, le BTS a principalement deux rôles : la poursuite d'études en licence Professionnelle (29.15 % en réponse 1) et l'intégration dans le milieu professionnel, notamment au sein de grandes entreprises (24.11 % en réponse 1) ou, plus généralement, dans les entreprises sur des missions de type « secrétariat » (32 % en réponse 1).

Le parcours professionnel dans les administrations est également cité dans environ 10 % des réponses en choix 2 ce qui, ajouté à la notion de « grande entreprise », distingue probablement ce BTS du BTS AG PME-PMI.

Les spécialisations proposées dans le cadre du BTS AM semblent également être un facteur non négligeable d'intégration dans le monde du travail sur des postes « d'assistant.e spécialisé.e » (environ 12 % des réponses en choix 2 et suivants), ce qui démontre l'utilité de ces dispositifs dont les orientations sont directement ancrées dans la réalité des écosystèmes économiques considérés.

### **Positionnement par rapport au BTS Assistant de gestion de PME-PMI**

À cette question, les collègues consultés ont notamment mis en avant les éléments suivants :

- les activités internationales et la maîtrise des langues vivantes étrangères (44 % des réponses en choix n°1) ;
- la notion d'organisation au sens large (taille, type) par opposition au positionnement dans les « PME » du BTS AG PME-PMI (24 % en choix 1) ;
- les activités/compétences métier en elles-mêmes (25.9 % en choix 1).

Sur ce dernier point, les réponses traitées montrent notamment que les enseignant.e.s considèrent que les compétences en ressources humaines et en communication (voire gestion de l'information) sont différentes ainsi que la teinte plus juridique de nombreuses activités. Le BTS AG PME-PMI est davantage perçu comme mettant l'accent sur une polyvalence incluant la gestion comptable et commerciale.

Les collègues positionnent donc davantage les diplômés du BTS AM dans les organisations suffisamment grandes pour être dotées d'une structure au moins en partie fonctionnelle, qui nécessite un.e assistant.e d'un manager en responsabilité d'un service spécialisé (ressources humaines, communication, juridique, etc.), y compris dans le cadre des organisations publiques. Par ailleurs, le contexte international est également un élément de différenciation et, aussi dans l'accès à l'emploi.

### **Place des langues vivantes étrangères dans l'exercice du métier**

Les professeur.e.s estiment à 62 % que deux langues vivantes étrangères (LVE) sont nécessaires pour exercer le métier (34.87 % estiment le contraire).

Ce besoin ressenti par une majorité de collègues peut néanmoins être nuancé car la structure du questionnaire ne propose pas en alternative explicite que la possibilité d'une seule langue vivante étrangère renforcée. La crainte exprimée par de nombreux enseignant.e.s de langues à propos des dotations horaires en établissement a pu perturber les réponses.

Par ailleurs, cette question se pose aussi eu égard aux profils des étudiant.e.s en STS, ce qui implique la nécessité de consolider les acquis en LVE sans faire de cette question des langues un élément excluant (charge de travail notamment en ce qui concerne la seconde LVE étudiée au lycée –et parfois négligée –).

La réponse à cette question est en friction avec les résultats des auditions de professionnels et de diplômés réalisés lors des travaux menés par le groupe de réflexion ayant travaillé sur l'opportunité de la réforme. En effet ceux-ci avaient répondu très majoritairement que l'attente portait seulement sur l'anglais.

Invités à justifier leur choix de maîtrise de deux langues vivantes étrangères par les apprenants, les enseignant.e.s apportent des réponses précises avec quatre grands arguments : embauche, évolution professionnelle, zones frontalières et aspects multiculturels.

Mais les réponses témoignent aussi d'une forte demande de maîtrise d'une langue vivante anglaise au niveau réellement B2. Cette demande n'est pas complètement antagoniste de la première demande. Le niveau de l'anglais doit être irréprochable et en connexion avec le marché du travail.

Les remarques font apparaître la double exigence de la part des enseignant.e.s : anglais irréprochable mais ils estiment qu'une deuxième langue est indispensable pour de nombreux postes dans les entreprises.

Toutefois, les remarques tournent aussi sur la mise en œuvre de langues à un niveau réellement en relation avec l'affichage du BTS. Le commentaire, « il vaut mieux une langue maîtrisée que deux non maîtrisées » revient régulièrement dans les commentaires.

La dimension multiculturelle dans l'apprentissage des langues revient régulièrement. Au-delà de la seconde langue vivante, les enseignant.e.s observent que la diversité des langues permet d'ouvrir les élèves à l'environnement international, d'améliorer leur polyvalence et leur culture générale mais également d'être plus en capacité à s'adapter à la diversité. Ce dernier point n'est pas à négliger. Les enseignant.e.s font la remarque que plus les étudiantes et étudiants sont confronté.e.s aux autres, plus cela développe leur ouverture d'esprit et par conséquent leur capacité à interagir avec d'autres. Ceci correspond à ce que l'on peut remarquer dans certaines sections (la difficulté d'envisager un stage à l'étranger plutôt liée à la peur de partir qu'à des raisons financières).

L'analyse est vraisemblablement multifactorielle mais l'idée de créer les conditions de la multiculturalité est un élément qui participe à améliorer la capacité d'intégration, de compréhension de l'environnement et permet d'avoir un comportement plus adapté.

### **Évolution du contexte de travail des diplômés**

L'évolution technologique est ce qui est indiqué en premier : dématérialisation des documents, communication digitale et développement des outils tels que les logiciels de gestion intégrés.

Concernant l'évolution des conditions de travail, les enseignant.e.s notent des éléments favorables (polyvalence, élargissement des missions, autonomie accrue, support à plusieurs managers/services) mais également des éléments inquiétants (chômage accru, externalisation de la fonction, transfert sur les cadres de certaines compétences).

Il est possible que les territoires d'implantation des STS AM influencent la réponse à cette question : dès lors que le tissu économique est moins porteur, les missions ont peu évolué. La gestion de projet est alors soit un facteur d'enrichissement (autonomie, etc.) ou de réduction de l'action (exécution).

## **Évolution des activités confiées aux diplômés**

Trois grandes évolutions émergent de cette consultation des enseignant.e.s :

- tout d'abord la « polyvalence », la responsabilisation et « l'autonomie » des titulaires du diplôme (26.8 % de réponses en critère 1). Cette polyvalence va dans le sens, notamment, des relations extérieures ;
- la pratique des technologies d'information et de communication (réseau, espaces collaboratifs), des progiciels de gestion intégrés et de l'identité numérique de la marque comme du salarié (réseaux sociaux) ;
- la mission d'interface, de soutien, de compétences en organisation de l'action et la capacité à collaborer avec les équipes (10 % des réponses en critère 1).

Il est à noter que la spécialisation (commercial, juridique, commerce international, etc.) est citée dans 9 % des réponses en critère 1.

Enfin, la diminution des tâches dites de « secrétariat » n'est quasiment jamais évoquée par les enseignant.e.s (5 réponses sur 257) et les travaux d'analyse/reporting/tableaux de bord également.

Un certain nombre de réponses ne correspond pas à la question (réponse sur les activités de stages, sur l'environnement économique, sur le rôle du big data, évolution accrue du numérique sans qu'il y ait un focus sur les activités exercées).

## **Évolution des compétences requises par les diplômés**

La question n'a pas été facile à dépouiller car elle n'a pas été suffisamment comprise (vraisemblablement la question n'était pas suffisamment explicite). Dans leur réponse, il semblait parfois que les équipes parlaient plutôt de leurs étudiant.e.s.

La maîtrise des langues vivantes (le français surtout), la communication et l'usage des outils numériques sont les éléments les plus mis en avant.

## **Image du BTS auprès des employeurs**

L'image du BTS auprès des professionnels est jugée positive par les enseignant.e.s à plus de 65% et très satisfaisante à 15% soit un ensemble favorable de 80 %.

Les réponses positives (image satisfaisante ou très satisfaisante) font référence à des acquis principalement comportementaux mais aussi :

- des capacités d'adaptation (pour l'organisation et les TIC) et de formulation de propositions
- la polyvalence.

Ceux qui jugent l'image insatisfaisante mettent en avant :

- le fait que la dénomination actuelle du diplôme (cf. supra) ne permet pas d'en saisir les contenus concrets, ce qui peut être un frein au recrutement des diplômés ;



- le fait que l'attitude/les compétences comportementales ainsi que la maîtrise du français, tant à l'oral qu'à l'écrit, sont primordiales en matière d'attente des recruteurs. La posture est déterminante pour un poste d'interface et pas toujours acquise par les apprenants.

### **Atouts de la formation pour l'insertion professionnelle**

À propos des principaux atouts de la formation, il ressort de cette enquête que les stages, notamment à l'étranger ou en contexte international, la capacité à communiquer en français et LVE (32.94 % en choix 1), les compétences relationnelles (16.08 % en choix 1) ainsi que les éléments de culture générale (11.76 % en choix 1) sont précieux, au-delà même d'éléments plus techniques (polyvalence professionnelle et TIC à 8.63 % en choix 1).

### **Faiblesses de la formation pour l'insertion professionnelle**

Les faiblesses de la formation que pointent les enseignant.e.s sont :

- la maîtrise du français et des normes de la communication professionnelle à hauteur de 33 % des réponses en critère 1 (y compris par exemple la politesse la plus élémentaire ou la capacité à s'intégrer à profit dans un groupe et y entretenir des relations positives) ;
- une maîtrise trop faible des logiciels informatiques de base comme Excel (27 % choix 1) ;
- une formation trop théorique, voire ambitieuse, eu égard au profil des étudiant.e.s et de l'effectif des classes, en ce qui concerne la culture générale, les langues vivantes étrangères ainsi que l'économie et le droit (environ 20 % des réponses en critère 1).
- la durée des stages est jugée insuffisante pour avoir un vrai recul sur le métier et le monde de l'entreprise.

Plutôt que sur les contenus de la formation, les enseignant.e.s ont répondu sur les lacunes en expression, tant en français qu'en LVE, ainsi que le manque de savoir-être des étudiant.e.s.

### **Relations des sections avec l'environnement économique et social**

30 % des sondés estiment avoir des partenariats mais 31 % disent ne pas avoir suffisamment de partenariats du fait des caractéristiques du territoire d'implantation de l'établissement.

Outre les stages, ces partenariats se caractérisent par des interventions en classe, des participations de professionnels du secteur d'activité dans les épreuves en contrôle en cours de formation ou encore des visites d'entreprises.

Aucune des réponses ne mentionne le rôle du réseau des anciens élèves ou encore une intégration de la section dans son écosystème.

## IV – Les contenus de formation

### Propositions d'évolution de la formation

76 % des collègues estiment qu'il faut augmenter la durée des stages pour améliorer les savoir-être des étudiant.e.s et favoriser une véritable maturité professionnelle en sortie de formation. En effet, un temps plus long en entreprise favorisera l'acquisition de la posture professionnelle (et donc la capacité à s'insérer dans le monde du travail) et la qualité des productions mobilisées pour les épreuves de l'examen.

Cela étant, et dans le même temps, 60 % répondent qu'il ne faut pas pour autant modifier le temps de formation consacré à l'enseignement au lycée.

Révéléateur de ces attentes apparemment contradictoires, ou tout du moins difficiles à satisfaire dans le même temps, l'enquête nous montre que les enseignant.e.s attendent un renforcement significatif de l'enseignement général (80.56 %) pour répondre aux besoins des étudiant.e.s, sans que cela n'ait d'impact sur les heures d'enseignements dédiées à l'enseignement professionnel (65 % des collègues veulent maintenir la dotation actuelle).

Invités à préciser leur réponse, les enseignant.e.s réitèrent la nécessité de mettre l'accent sur la maîtrise du français (65 réponses) et d'au moins une LVE (49 réponses) à un niveau opérationnel, ainsi que sur la culture générale (42 réponses), notamment pour permettre une poursuite d'études.

### Visée des enseignements transversaux

Concernant les enseignements **de culture générale et expression et de langue vivante étrangère**, les réponses soulignent leur visée en termes de maîtrise de la langue française écrite et orale, de capacité de structurer sa pensée, d'acquisition d'une culture générale au sens large (artistique et culturelle) en soulignant l'importance d'être davantage en lien avec le milieu professionnel.

Quant aux enseignements **d'économie, droit et management**, les enseignant.e.s estiment qu'ils permettent de connaître le milieu professionnel, le monde économique et juridique mais aussi de décrypter et prendre du recul sur l'actualité et de développer des compétences en analyse.

### Évolution de l'enseignement professionnel

Les réponses les plus fréquentes portent sur un renforcement des compétences dans l'usage des outils numériques (bureautiques, gestion de projet, travail collaboratif, réseaux sociaux), dans la manipulation de données quantitatives et la gestion des ressources humaines.

Ces trois thèmes sont d'ailleurs en écho avec l'évolution des besoins professionnels et convergents avec le rôle de plus en plus important des données (*big data*).

La communication écrite et orale est aussi soulignée, mais dans une moindre mesure.

Concernant les contenus à alléger, les réponses les plus fréquentes soulignent les redondances entre finalités, le concept de modèle relationnel et les technologies associées, l'analyse comptable, et certains outils (réseau PERT, table de décision, Ishikawa).

Quant aux nouveaux contenus à intégrer, plusieurs propositions sont émises :

- liées à la gestion de l'information : compréhension du système d'information de l'organisation, outils simplifiés de représentation des processus, éléments de gestion (calcul des coûts, comptabilité analytique), stratégie de recherche de l'information ;
- notions associées au développement durable ;
- renforcement de la gestion des ressources humaines.

### **Place de la spécialisation dans la formation**

37 % des établissements qui ont répondu proposent un module de spécialisation. Les spécialisations les plus courantes sont les relations internationales et la gestion des ressources humaines. L'activité des collectivités territoriales ou encore dans des structures médicales et sociales est aussi citée ainsi que le conseil juridique.

Les réponses soulignent l'intérêt de ce dispositif pour sa pertinence par rapport à l'environnement économique local, la poursuite d'études, l'apport ou le renforcement de compétences (notamment transversales) ; en outre il permet de se distinguer par rapport à l'offre d'autres établissements.

Certaines réponses proposent que le module de spécialisation soit obligatoire.

### **Développement des compétences**

Les questions portaient sur les compétences attendues des employeurs. Les réponses mettent en évidence que :

- les compétences attendues des employeurs les mieux développées grâce au référentiel concernent le comportement professionnel (autonomie, force de proposition), l'accueil, les acquis de base d'usage des outils numériques et l'organisation ;
- les compétences attendues des employeurs les moins bien développées concernent d'une part la maîtrise des langues française et étrangères et d'autre part une maîtrise des outils numériques.

### **Professionalisation grâce aux stages**

Quelle que soit la taille de la ville de l'établissement, les réponses expriment le fait que les étudiantes et étudiants effectuent majoritairement leur stage dans une PME-PMI. Ensuite dans une importance moindre, pour les établissements des villes de moins de 50 000 habitants, les étudiantes et étudiants effectuent leur stage dans la fonction publique tandis que dans les villes de plus de 50 000 habitants, les étudiantes et étudiants effectuent leur stage dans une grande entreprise.

77 % des réponses notent que le niveau des activités confiées aux stagiaires est suffisant par rapport à la formation des étudiant.e.s de BTS.

Les intérêts du stage relevés dans les réponses sont les éléments suivants :

- **Mise en pratique des notions étudiées en cours**
- **Prise de conscience de la réalité du monde professionnel et des codes de savoir-être associés**
- **Développement de l'autonomie**
- Découverte du monde professionnel et du métier
- Acquisition ou développement de compétences professionnelles
- Nécessité de maîtriser les compétences étudiées : compétences linguistiques et rédactionnelles, compétences dans les usages des outils numériques
- Maturité
- Confiance en soi

52 % des réponses plaident pour l'obligation d'effectuer un stage à l'étranger. L'intérêt et les limites du stage à l'étranger sont résumés dans le tableau suivant :

Intérêts du stage à l'étranger	Limites
Maitrise de la langue	Difficultés financières
Ouverture culturelle	Difficultés pour trouver des stages
Enrichissement du CV	Activités confiées pas toujours en lien avec le référentiel du BTS AM
Faciliter l'insertion professionnelle	Niveau de langues attendu élevé
Se distinguer des autres BTS	Frein pour des étudiant.e.s si cela devient obligatoire, exclurait des étudiant.e.s issu.e.s de familles défavorisées
	Nécessité de faire appel à des organismes privés pour la recherche de stage
	Durée du stage trop courte
	Stage en contexte international permettrait d'avoir plus d'activités riches qu'à l'étranger
	Quasi impossible dans une formation en apprentissage

À 66 % les réponses plaident pour un allongement de la durée de stage et 64 % pour que les deux stages ne soient pas réalisés dans la même organisation. Sur ce dernier point, les arguments portent sur l'intérêt de découvrir diverses pratiques professionnelles, de s'enrichir de situations variées (types d'organisations, de management) et d'enrichir son curriculum vitae.

Concernant l'évolution des modalités de stage, les réponses apportent des propositions dans quatre domaines résumés dans le tableau page suivante.

<b>Durée des stages</b>
Allonger et modifier le découpage de la durée du stage sur les deux années de formation : - 2 x 8 semaines - 7 + 6 semaines - 4+6+8 semaines (4 semaines avant la fin du 1 <sup>er</sup> semestre de 1 <sup>ère</sup> année, 6 semaines en fin de 1 <sup>ère</sup> année et 8 semaines en 2 <sup>ème</sup> année)
Ajout d'une période d'immersion de 2 à 3 semaines en fin de 1er semestre de formation
Intégrer une période de stage plus tôt au cours de la 1ère année
Allongement de la durée des stages sur la période de vacances scolaires
<b>Missions en stage</b>
Prévoir un cahier des charges détaillant les missions à réaliser en stage
Être plus précis sur la définition du contexte international
<b>Suivi des périodes de stage</b>
1 type d'organisation par année avec un projet à présenter
Deux stages longs (avec de vraies missions, actions professionnelles) Un stage filé (avec un travail du « quotidien »)
Journée hebdomadaire en entreprise
<b>Évaluation du stage</b>
Validation du stage par la personne assurant le suivi de la ou du stagiaire
Évaluation du stage par une "note de stage"

## **Professionalisation grâce aux activités professionnelles de synthèse**

Les réponses mettent en évidence les intérêts suivants de ce dispositif pédagogique :

- **Apprentissage du travail en équipe**
- **Mise en situation dans un contexte professionnel**
- **Développement de l'autonomie**
- **Proposition de solutions faisant ressortir la créativité, la prise d'initiatives**
- Utilisation de cas fictifs pour s'approprier la réalité
- Travail en contexte international avec les cas fictifs
- Mise en place d'une analyse réflexive
- Mise en évidence du lien entre toutes les finalités
- Apprentissage de la conduite de projet

Les limites des activités professionnelles de synthèse évoquées dans les réponses portent sur la gestion du temps, du travail de groupe et de la prise d'initiatives. Le fait que certaines activités soient fictives entraîne une moindre implication des étudiant.e.s.

## **Professionalisation grâce aux ateliers métier**

Les apports principaux des ateliers métier mis en évidence dans les réponses sont les suivants :

- développement de compétences comportementales dans un contexte professionnel
- développement des compétences dans le domaine de la communication orale (expression orale)
- prise de confiance en soi et aisance à l'oral
- pratique des jeux de rôle simulant des situations professionnelles réelles (ancrage dans la réalité professionnelle)
- intérêt de la co-animation et mise en évidence des transversalités
- amélioration de la pratique d'une langue vivante étrangère dans un contexte professionnel.

Les limites principales des ateliers métier mises en évidence dans les réponses sont les suivantes :

- nombre d'heures attribué aux ateliers métier jugé insuffisant
- difficulté d'organisation matérielle (notamment du fait de l'effectif classe), de planification, de coordination avec les collègues de langues vivantes étrangères
- niveau de langue insuffisant (français et LVE)
- manque d'implication de certain.e.s étudiant.e.s
- certains contenus inscrits dans le référentiel jugés trop théoriques par rapport aux besoins des entreprises.

## **Usage du livret informatique**

Si près de 20 % des réponses estiment que le livret informatique n'a aucune utilité, d'autres y voient les intérêts suivants :

- développement d'une vision globale des compétences du métier d'assistant.e de manager
- positionnement par rapport aux compétences
- suivi des compétences facilité
- développement de l'autonomie et la responsabilisation des étudiant.e.s (facteur de motivation).

Les limites du livret informatique mises en évidence dans les réponses sont les suivantes :

- gestion lourde pour les enseignant.e.s et les étudiant.e.s (le renseignement du livret est jugé chronophage)
- problèmes techniques avec le livret informatique
- compétences peu claires, difficiles à cerner et à évaluer (pas de degré d'appréciation), trop nombreuses
- n'atteste pas les acquis au cours de la formation mais à un instant T.

Interrogés sur de possibles modalités de suivi des acquis des étudiant.e.s, les réponses suggèrent de revoir la liste des compétences, leur modalité d'évaluation (disposer d'une liste des compétences avec niveau –acquis, en cours d'acquisition, non acquis–, réaliser une évaluation ponctuelle ou en CCF, prendre en compte une appréciation des activités réalisées pendant le stage) et l'outil de suivi des acquis (se rapprocher d'outil européen d'évaluation des compétences informatiques, utiliser Cerise pro).

## **V – Les épreuves d'examen concernant l'enseignement professionnel**

### **Épreuve E4 de communication professionnelle en français et en anglais**

Les apports principaux de cette épreuve, mis en évidence dans les réponses, sont les suivants :

- mise en œuvre de compétences communicationnelles à la fois en termes d'expression orale et d'analyse réflexive
- nécessité d'adopter une posture et un comportement professionnels dans des situations emblématiques du métier
- nécessité de s'adapter et de faire preuve de réactivité
- mise en œuvre de la communication professionnelle en langue vivante étrangère et ouverture à l'international
- format du CCF adapté (les enseignant.e.s évaluent leurs propres élèves et coévaluation en 2 temps)
- mobilisation de la transversalité entre enseignement professionnel, culture générale et langue vivante étrangère.

Les limites principales de l'épreuve, mises en évidence dans les réponses, sont les suivantes :

- situation de communication proposées hétérogènes, souvent pauvres (même fictives dans de rares cas)
- critères à respecter difficiles ou restrictifs (9 types de situations), notamment ceux relatifs à l'international ou liés au travail collaboratif
- niveau d'analyse réflexive insuffisant et difficile à mener "à chaud" pendant l'épreuve
- caractère artificiel voire factice de la simulation via le jeu de rôles
- gestion lourde liée à l'organisation de deux CCF dans l'année (planning, logistique, révision de fiches, interface entre candidat.e.s/enseignant.e.s de matières générales, ateliers métier largement amputés)
- caractère artificiel de la fiche descriptive :
  - o certains items sont inadaptés car théoriques
  - o elle ne fait pas l'objet d'évaluation alors qu'elle demande du travail aux candidat.e.s
- durée de CCF trop courte de 20 minutes et organisation de 2 situations inutiles
- manque de clarté ou de logique des items de la grille d'évaluation, compréhension limitée des objectifs de l'épreuve par certain.e.s examinateur.s.rices.

Sur de possibles évolutions de l'épreuve, les réponses suggèrent :

- de transformer les 2 situations de CCF en une seule épreuve de 40 minutes mais toujours sous forme de CCF ou au moins allonger la durée actuelle (qui permettrait de développer davantage l'entretien d'explicitation et l'échange en LVE)
- d'élargir les types de situations ou favoriser celles couramment rencontrées par les étudiant.e.s
- de simplifier la grille d'évaluation et réduire les 3 grilles actuelles à une seule
- de déconnecter l'épreuve de l'expérience vécue en stage en proposant des sujets de type jeux de rôles conçus au niveau national et tirés au sort
- d'intégrer une partie écrite à l'épreuve en évaluant la fiche descriptive ou en exigeant la production de documents écrits professionnels à l'appui de l'oral
- de développer la partie orale en langue vivante étrangère (exemple : exiger une présentation du terrain de stage en LVE voire des documents rédigés en LVE)
- de simplifier la fiche descriptive (ex : fusionner les contextes managérial et organisationnel).

### **Épreuve E5 de diagnostic opérationnel et proposition de solutions**

Les apports principaux de cette épreuve mis en évidence dans les réponses sont les suivants :

- développement de la capacité de synthèse, de l'esprit d'analyse pour la préparation de l'épreuve
- mobilisation d'outils, choix d'outils pertinents, mise en application d'outils en autonomie
- mobilisation des capacités rédactionnelles et à structurer un rapport
- réflexion sur les propositions de solutions à mettre en œuvre
- exploitation d'un contexte professionnel
- nécessité de mobiliser les compétences de l'ensemble des finalités
- apprentissage de la gestion du temps.

Les limites principales de l'épreuve, mises en évidence dans les réponses, sont les suivantes :

- densité du sujet par rapport à la durée de l'épreuve
- mise en situation jugée complexe pour les candidat.e.s ayant des difficultés rédactionnelles et d'analyse quantitative
- certains outils ne sont pas suffisamment mis en valeur ou manquent de technicité (notamment les outils quantitatifs)
- mise en situation éloignée des attendus d'un poste d'assistant.e de manager en entreprise
- redondance des thèmes des sujets, outils récurrents alors que certains éléments du référentiel ne sont jamais mobilisés
- difficulté d'évaluation, d'application du barème (parfois sévère, parfois laxiste)

Interrogés sur de possibles évolutions de l'épreuve, les réponses suggèrent de revoir le format de l'épreuve en adaptant sa durée (augmentation de la durée ou allègement du sujet), en autorisant une mobilisation plus large des éléments du référentiel, une meilleure valorisation des outils et de l'expression écrite.

### **Épreuve E6 d'action professionnelle**

Les apports principaux de cette épreuve, mis en évidence dans les réponses, sont les suivants :

- valoriser les actions menées en stage
- structurer un oral professionnel (contexte, analyse)



- permet d'apprécier l'esprit de synthèse, la prise de recul sur le travail accompli et la réactivité de la candidate ou du candidat
- apport de la présence d'un.e professionnel.le du secteur d'activité dans le jury.

Les limites principales de l'épreuve, mises en évidence dans les réponses, sont résumées dans le tableau suivant :

<b>APS</b>
Contenus pauvres, APS fictives à éliminer car ne mettent pas en valeur les étudiant.e.s
Variables en fonction de l'organisation, de la tutrice ou du tuteur de stage, de la taille, de l'implication de l'étudiant.e
Difficultés pour proposer des évolutions dans des contextes de grandes entreprises où tout est normalisé
Difficultés pour avoir des missions d'assistant.e de manager en contexte international
Risque d'enrichir les APS de stage avec des travaux fictifs
<b>Fiches - Critères</b>
Nombre trop important de fiches
Répartition par finalité sans intérêt
Contrainte du contexte international trop difficile dans les missions
Difficulté à définir le contexte international et le dossier spécialisé
Critères trop restrictifs des fiches
Recopie de fiches entre les étudiant.e.s
<b>Livret</b>
Revoir l'intérêt (voir supra)
Revoir la répartition des points
<b>Grille d'évaluation</b>
Difficile à compléter, à s'approprier les items
Ne prend pas en compte la communication dans l'épreuve
Répartition des points entre les situations A et B à revoir
<b>Composition du jury</b>
Difficultés pour trouver des professionnel.le.s du secteur d'activité
Exigence variable des professionnel.le.s du secteur d'activité
Pas d'intérêt pour les actions fictives de la part des professionnel.le.s
Disponibilité variable des professionnel.le.s du secteur d'activité
<b>Organisation de l'épreuve</b>
Pas de lien entre APS et livret : lors de l'épreuve en ponctuel les candidats sont interrogés sur les compétences du livret qui ne sont toujours en lien avec les APS du candidat et ce manque de lien peut perturber la validation du fait du manque de contextualisation.
Beaucoup de temps passé pour l'organisation des CCF
Interrogation sur l'évaluation en CCF : surévaluation en CCF, différence importante entre ponctuel et CCF
Pas assez pratique

Interrogés sur de possibles évolutions de l'épreuve, les réponses suggèrent que seules des activités réelles puissent être présentées à l'examen, que le stage soit mieux valorisé par l'épreuve (disposer d'un cahier des charges sur la nature des activités à conduire en stage, avoir une phase de présentation et de bilan du stage pendant l'épreuve) que les compétences de communication écrite et orale soient appréciées dans cette épreuve.

### **Appréciation du dispositif de certification**

Les points forts du dispositif d'évaluation, mis en évidence dans les réponses, sont les suivants :

- équilibre des coefficients des épreuves et des compétences évaluées
- conduite du CCF (format et animation en binôme)
- Complémentarité des épreuves (écrites, orales et pratiques), ponctuelles/CCF, générales/professionnelles
- valorisation des langues vivantes étrangères.

Les points faibles du dispositif d'évaluation, mis en évidence dans les réponses, sont les suivants :

- pour l'épreuve de culture générale et expression, coefficient trop faible
- pour les langues vivantes étrangères, coefficient trop faible et évaluation dans trois épreuves avec disparité d'exigence entre les deux langues
- pour l'épreuve d'économie-droit-management, faiblesse des coefficients notamment en management
- CCF E4 et E6 : difficultés d'organisation et modalités d'évaluation à revoir (grilles d'évaluation).

Interrogés sur de possibles évolutions des modalités de certification, les réponses suggèrent de rééquilibrer les coefficients des épreuves au profit des épreuves dites « d'enseignement général », de mieux valoriser les stages, de revoir l'évaluation des compétences dites « informatiques » (d'usage des outils numériques). Concernant le contrôle en cours de formation, les avis sont partagés entre leur augmentation et leur diminution au profit d'épreuves ponctuelles.

## **VI – Les dispositifs d'accompagnement des apprenant.e.s durant la formation**

### **Accueil des bacheliers et bacheliers professionnel.le.s**

59 % des établissements ayant répondu affirment avoir mis en place des dispositifs d'accueil des bacheliers et bacheliers professionnel.le.s :

- **En favorisant l'information et l'orientation**
  - o information collective des élèves de terminale professionnelle par les enseignant.e.s de STS et des ancien.ne.s élèves de lycée professionnel
  - o organisation de mini-stages en STS (ou journées d'immersion) pour les élèves de terminale professionnelle ou journée d'accueil avec entretien de motivation (dispositif dénommé "bacpro+")
  - o présentation du BTS AM au sein des établissements du bassin de l'établissement et dès la classe de première professionnelle
  - o organisation de tables rondes orientation avec professionnel.le.s, élèves de LP, de STMG et étudiant.e.s de STS AM

- aide à l'orientation pour les élèves de terminale professionnelle au sein de l'établissement scolaire (rencontres avec étudiant.e.s, forum, assister à des oraux de BTS...).
- **En formant des partenariats entre STS et sections de lycée professionnel**
  - établissement de convention de partenariat entre STS et LP environnants
  - mise en place de dispositif "passerelle":
    - soutien méthodologique préparant les élèves de terminale professionnelle suivi d'un soutien organisé en première année de STS
    - Dispositif "cordées de la réussite" entre 4 structures
    - Modules alternés en français et en anglais le mercredi après-midi pour les élèves de terminale professionnelle qui ont un projet de poursuite en STS
  - communication et échanges entre enseignant.e.s de LP et de STS (présentation des formations proposées dans les établissements, objectifs des formations, épreuves d'examen, ...)
  - relations entre DDFPT
  - heures d'économie-droit (méthodologie, découverte du programme ...) assurée par des professeur.e.s de STS en terminale professionnelle
  - réunions régulières entre les collègues de LP et de STS/ Réunions bilan avec les collègues de LP (suivi des "anciens" élèves de LP)
  - repérage des élèves intéressé.e.s en terminale professionnelle et préparation de la poursuite d'études en mobilisant l'accompagnement personnalisé.
- **Par la coanimation, l'échange de services entre enseignant.e.s**
  - séquences coanimées par des professeur.e.s de LP et de LEGT, par des professeur.e.s d'enseignement général et d'enseignement professionnel
  - échanges entre des collègues d'enseignement général intervenant en STS et en LP
  - stage de remise à niveau pour les élèves de LP pendant les vacances scolaires (séances animées en coanimation par professeur.e de LP et professeur.e de STS)
  - intervention d'un.e professeur.e de LP en STS AM.
- **Par un dispositif de positionnement à l'entrée en STS**
  - positionnement en début de première année de STS avec entretien de positionnement en début de formation et mise en place d'outils de remédiation (en particulier en LVE et en français)
  - « Au cours des premières séances on organise des ateliers qui facilitent le repérage des difficultés quelle que soit la section d'origine des étudiant.e.s : ateliers de rédaction, ateliers de calcul (avec utilisation d'Excel possible mais non imposé). Les élèves choisissent leurs ateliers mais sont tenus de tous les réaliser sur 6 heures en tout. Ces ateliers permettent de situer le niveau des étudiant.e.s dans les deux domaines. ».
- **En favorisant la cohésion du groupe classe**
  - semaine ou journée d'intégration en début de formation en STS AM avec intégration spécifique ou non des bacheliers et bacheliers professionnel.le.s
  - travail de groupes d'étudiant.e.s de formations différentes pour mutualiser les compétences.

- **Par un suivi personnalisé en STS**
  - suivi personnalisé de chaque titulaire d'un baccalauréat professionnel (livret d'accueil permettant de noter les résultats de bilans réguliers)
  - entretiens réguliers permettant de suivre les étudiant.e.s issu ;e.s de LP
  - Dispositif « Bac Pro plus » permettant un suivi sur les deux années des étudiant.e.s titulaires du sésame avec fiche de suivi à chaque semestre complétée par chaque membre de l'équipe pédagogique et entretien synthèse avec chaque étudiant.e.
- **Par un soutien personnalisé en STS**
  - Accompagnement personnalisé en langue et en français en première année de STS
  - Proposition de groupes de niveau en français et langues vivantes étrangères
  - Semaine banalisée en début de 1<sup>ère</sup> année pour proposer des groupes d'aide (orthographe, informatique, confiance en soi, technique du compte-rendu, mathématiques, LVE) et des ateliers méthodologiques variés selon un planning (lecture de consignes, approche des données chiffrées, prise de notes, projet Voltaire, image de soi).
- **En organisant un tutorat**
  - Tutorat entre étudiant.e.s de STS AM et nouveaux entrants bacheliers professionnels
  - Tutorat par des adultes du lycée
  - Tutorat individuel (soutien, coaching, ..) et collectif (méthodologie, préparation du diplôme) pour les étudiant.e.s de 2<sup>ème</sup> année (soit 30 heures environ).

### **Mise en place de projets innovants**

48 % des établissements ayant répondu déclarent avoir mis en place un projet innovant, notamment dans les domaines suivants :

- **Parcours de formation**
  - en mixité de public (formation initiale sous statut scolaire, en apprentissage voire en formation continue)
  - accueil en rentrée décalée en janvier de 14 étudiant.e.s ayant commencé un cycle universitaire, qui rejoignent le reste de la promotion en préparant ainsi le BTS en 3 semestres.
- **Mesures favorisant la mobilité internationale**
  - programme Erasmus
  - partenariats avec des établissements à l'étranger
  - mise en place d'un stage d'anglais intensif (6 h par jour sur 4 jours) avant le déroulement du stage professionnel en milieu anglo-saxon
  - organisation d'une journée Europe
  - actions dans le cadre du jumelage de la ville de l'établissement
  - mise en place d'une option européenne (35h de cours spécifiques pour 14 apprenant.e.s ayant un bon niveau, cours basés sur la perception du marché des affaires dans les différents pays européens et préparation du passage du TOEIC en fin de seconde année).

- **Entrepreneuriat**
  - création d'entreprises (notamment entreprise d'entraînement pédagogique)
  - mise en place d'un club « entrepreneurs étudiants »
  - organisation d'un forum d'entreprises (table ronde autour d'un thème puis ateliers d'échanges sur ce thème par branche professionnelle)
  - organisation de la semaine de la création d'entreprise en partenariat avec la CCI
  - participation à la semaine école entreprise (semaine de l'entrepreneuriat féminin)
  - partenariat avec le réseau Auvergne Entreprendre « 1 jour, 1 étudiant, 1 entrepreneur »
  - parrainage de la promotion par une entreprise partenaire du lycée.
- **Intégration de certifications complémentaires dans la formation**
  - TOIEC
  - Voltaire
- **Mise en place d'événements ou de projets en partenariat avec les acteurs économiques**
  - Travail en collaboration avec la FFMAS et d'autres professionnel.le.s pour coordonner des projets dans le cadre de l'organisation d'évènements tout au long de l'année
- **Mise en place de dispositifs numériques**
  - déploiement d'une plateforme de formation à distance (Vodeclit)
  - mise en place d'un parcours "culture numérique" puis d'un module de spécialisation "culture numérique professionnelle".