

ministère  
éducation  
nationale



*Formation continue  
Publications*

---

*Actes du séminaire national*

# Rénovation du BTS "Assistant Manager"

*Paris, du 18 au 21 décembre 2007*

*Avril 2008*

---

**Rénovation du  
BTS « Assistant Manager »**

**Actes du séminaire national  
Cité internationale universitaire  
Paris, 18-21 décembre 2007**

**Ministère de l'Éducation nationale  
Direction générale de l'Enseignement scolaire**

## **Remerciements**

La réussite de ce séminaire national doit beaucoup au dynamisme et au savoir-faire des élèves du BTS « assistant manager » du lycée Jacques Prévert, à Longjumeau (Essonne) :

Jessica CAPOU  
Angélique DALOUIN  
Vanessa ÉTIENNE  
Laurie GERAN  
Kathy LEPICIER  
Gaëlle MACLOU  
Samira TAAMOURT  
Arthur TRAORE

ainsi qu'à leur professeur d'économie-gestion  
Sylvie GERARD.

Le ministère de l'Éducation nationale tient à toutes les remercier pour leur participation.

# Sommaire

## Conférences et tables rondes

<b>Le profil professionnel de l'assistant(e).....</b>	<b>9</b>
<i>Brigitte Doriath</i>	
<b>Les compétences comportementales .....</b>	<b>13</b>
<i>Sandra Enlart</i>	
<b>Le métier aujourd'hui .....</b>	<b>19</b>
<i>Table ronde animée par Didier Michel et Maguy Perea</i>	
<i>Participant(e)s : Monique Jany, Christelle Henry,</i>	
<i>Gersende Jean, Béatrice Gosset</i>	
<b>Présentation du projet.....</b>	<b>31</b>
<i>Brigitte Doriath</i>	
<b>La dimension managériale dans les finalités du BTS assistant de manager .....</b>	<b>39</b>
<i>Jean-Michel Paguet</i>	
<b>L'organisation des enseignements.....</b>	<b>69</b>
<i>Annie Sadarnac</i>	
<b>Les ateliers métiers .....</b>	<b>71</b>
<i>Maguy Perea</i>	
<b>Principes de didactique professionnelle .....</b>	<b>75</b>
<i>Didier Michel</i>	
<b>L'influence des cultures .....</b>	<b>89</b>
<i>Roisin Donohoe</i>	
<b>Territoires de l'interculturel.....</b>	<b>95</b>
<i>Josée Kamoun</i>	
<b>L'interculturalité : pour un nouveau positionnement de l'enseignement du français .....</b>	<b>99</b>
<i>Anne Armand</i>	
<b>Les stages à l'étranger .....</b>	<b>103</b>
<i>Susan Cammas, Laurence Caillerec</i>	

<b>Les sections européennes .....</b>	<b>109</b>
<i>Annie Sadarnac, Olivier Launay</i>	
<b>Le projet EURO-AST.....</b>	<b>115</b>
<i>Thierry Lefeuvre</i>	
<b>Échanges avec la salle.....</b>	<b>123</b>
<i>Brigitte Doriath</i>	
<b>Le dispositif et l'organisation temporelle des épreuves .....</b>	<b>133</b>
<i>Brigitte Doriath</i>	
<b>La mise en œuvre du contrôle en cours de formation .....</b>	<b>137</b>
<i>Table ronde animée par Madeleine Doussy</i>	
<i>Participants : Annie Sadarnac, Didier Michel,</i>	
<i>Jean-Michel Paguet</i>	
<b>Le système d'information et l'Assistant Manager.....</b>	<b>147</b>
<i>Bernard Quinio</i>	
<b>De l'environnement technologique de l'assistant à l'environnement technologique de formation .....</b>	<b>165</b>
<i>Alain Haussaire</i>	

## **Ateliers**

<b>La méthode des cas .....</b>	<b>183</b>
<i>Annick Monnier</i>	
<b>L'assistant dans le groupe projet .....</b>	<b>211</b>
<i>Christelle Henry, Mauricette Petitjean</i>	
<b>L'analyse de situations de travail.....</b>	<b>243</b>
<i>Madeleine Doussy, Maguy Perea</i>	
<b>L'analyse et l'évaluation des compétences .....</b>	<b>259</b>
<i>Didier Michel</i>	
<b>Communication professionnelle en français et en anglais .....</b>	<b>271</b>
<i>Maguy Perea, Didier Michel</i>	
<b>Diagnostic opérationnel et propositions de solutions .....</b>	<b>277</b>
<i>Olivier Catinaud, Mauricette Petitjean, Jean-Michel Paguet</i>	
<b>Le livret de compétences informatiques .....</b>	<b>291</b>
<i>Madeleine Doussy, Alain Haussaire</i>	

<b>Plateforme de travail collaboratif .....</b>	<b>295</b>
<i>Christelle Henry, Geneviève Matharan</i>	
<b>Plateforme de gestion électronique des documents .....</b>	<b>317</b>
<i>Muriel Dessertenne</i>	
<b>L'intégration de la bureautique au système d'information .....</b>	<b>327</b>
<i>Jean-Philippe Pujol</i>	
<b>Les espaces numériques de travail .....</b>	<b>351</b>
<i>Alain Haussaire, Gisèle Pennetier</i>	

## **Annexe**

<b>Les réseaux d'assistant(e)s .....</b>	<b>356</b>
<i>Monique Jany</i>	



## **Conférences et tables rondes**





# Le profil professionnel de l'assistant(e)

*Brigitte Doriath*

*Inspectrice générale de l'éducation nationale*

Le profil professionnel de l'assistant résulte de l'étude préalable menée en amont de l'écriture du référentiel. La démarche générale de construction du diplôme sera présentée lors d'une intervention ultérieure.

## Les effectifs

Nous le savons tous, il s'agit d'un emploi essentiellement et **traditionnellement féminin** constitué par 97% de femmes. Les métiers de secrétariat et d'assistantat sont le **deuxième métier en termes d'effectifs** après celui d'enseignant:

- INSEE 2002 : 672 000 secrétaires et assistants
- DARES 700 000
- DARES : (les métiers en 2015) métiers de secrétaire et d'assistant au 13<sup>ème</sup> rang des métiers d'avenir et plus de 20 000 nouvelles offres d'emploi chaque année.

**Le recrutement à venir** demeure important, malgré une stagnation des effectifs. Il sera lié aux renouvellements provoqués par les départs à la retraite.

## Les métiers de l'assistantat

La fonction d'assistant se situe clairement au delà de celle de secrétaire. C'est ainsi qu'elle se décline différemment selon :

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

Les assistants connaissent une **évolution professionnelle** principalement par une spécialisation engendrée par des opportunités offertes en cours de carrière. Elle ne peut donc pas être prévue au moment de la formation initiale.

On observe une **élévation du niveau de qualification**, le niveau III (BTS) étant aujourd'hui le niveau de référence (même si l'on recrute encore des secrétaires, au niveau IV et si l'on assiste à un développement de formations de niveau II).

Au niveau du contenu du travail, les **missions sont les mêmes** mais elles nécessitent des compétences différentes de l'assistant, du fait des **évolutions organisationnelles et technologiques** et de l'ouverture des organisations à l'**international**.

#### **L'environnement technologique de l'emploi se caractérise par :**

- une généralisation des technologies de l'information et de la communication ;
- une banalisation et un enrichissement de la bureautique ;
- l'intégration du poste de travail de l'assistant dans le système d'information de l'organisation.

Le profil de l'assistant de manager
-------------------------------------

#### **Une image partielle et dévalorisée**

Les compétences sollicitées par les activités de l'assistant de manager sont définies en creux par rapport aux autres diplômes professionnels de niveau III, plus spécialisés et donc plus techniques.

L'image du métier souffre donc a priori de la transversalité des domaines de compétences (communication, organisation, bureautique). Elle est dévalorisée par une vision incomplète du métier (le poids excessif accordé aux activités de secrétariat), voire caricaturale (le café...) mais aussi par les stéréotypes véhiculés par un recrutement essentiellement féminin.

#### **Les activités de soutien**

La spécificité de l'assistant de manager et la **complexité du métier** provient 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. C'est dans ce cadre que se définissent les activités **de soutien**. Cette dimension complexe d'**aide**, de **réponse** aux attentes et d'**anticipation** des besoins, dans des contextes souvent d'urgence, constitue réellement 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 peut aussi, se voir confier un dossier, dans le cadre **de services spécialisés**. L'objectif de l'assistant est de contribuer à l'**efficience** du service. Les activités de l'assistant, dans ce cadre, sont des **activités déléguées**.

#### **Les compétences attendues**

Les compétences attendues de l'assistant découlent, nous le verrons lors d'une intervention ultérieure, de la définition de l'ensemble de ces activités de soutien et déléguées.

Les employeurs, ainsi que les titulaires de l'emploi que nous avons interrogés, valident les compétences techniques que possèdent les titulaires actuels du diplôme. Ils ont cependant relevé d'autres champs de compétences qu'ils attendent de l'assistant, le différenciant plus particulièrement du secrétariat :

- prise en compte du **contexte de son action** (et de celle du manager), 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 l'assistant travaille et leurs missions ;
  - o le degré de délégation ;
- maîtrise de **compétences langagières** : dans ses dimensions écrites et orales, en langue française et étrangère ;
- maîtrise de **compétences comportementales**. Nous connaissons le niveau d'exigence, particulièrement élevé pour les assistants qui, dans leur rôle d'interface, représentent le manager. Je cite ce que nous avons écrit dans le RAP :

*« Motivé, réactif, l'assistant de manager fait preuve de capacités relationnelles qui lui permettent d'exercer avec loyauté et dans la plus stricte confidentialité, son rôle d'interface auprès d'un cadre supérieur ou pour une équipe.*

*Il gère le stress inhérent à la pression exercée par la forte exigence d'un comportement professionnel attendu : rigueur, autonomie, anticipation, rapidité, disponibilité, discrétion, patience, dans des contextes de travail souvent interrompu, ce qui nécessite une grande réactivité.*

*Adaptable, doté d'une curiosité professionnelle et d'une bonne culture générale, notamment économique et juridique, il perçoit les enjeux de sa fonction ainsi que des activités qui lui sont confiées et les situe dans leur contexte général. »*

Cette dimension mérite une attention particulière, pour **deux raisons** :

- nous venons de l'exprimer : **l'attente des professionnels** est particulièrement forte ;
- pour beaucoup, ces comportements **sont intimement attachés à l'individu**, au milieu dans lequel il a grandi, à l'éducation qu'il a reçue, ce qui pourrait laisser penser qu'il s'agit de qualités innées, détenues ou pas par nos étudiants. En fait, nous pensons, en nous appuyant sur la recherche universitaire, que l'approche de ces comportements attendus relève de compétences acquises en formation, que l'on peut évaluer.



## Les compétences comportementales

*Sandra Enlart,  
professeur à l'université de Genève*

Depuis quelques années, il semble que l'intérêt accordé aux compétences dans les entreprises ou dans le secteur public de l'emploi se soit progressivement détourné de la construction de référentiel pour se centrer vers les compétences comportementales. En effet, que ce soit en matière de recrutement, d'évaluation, de gestion de carrière ou d'orientation professionnelle, on entend de plus en plus souvent un discours mettant les compétences comportementales au centre de la décision. « Finalement, nous annonce-t-on, ce n'est pas tant le diplôme qui compte ni même l'expérience, mais bien la personnalité, le comportement, les compétences sociales. » Derrière ce type de déclaration, on constate d'abord l'amalgame qui est systématiquement fait entre des données qui concernent la personnalité, voire le caractère, et d'autres qui sont plus liées au comportement social. On citera comme exemples les plus fréquents la « capacité à communiquer, à travailler en équipe, à s'exprimer, à motiver, à convaincre... », ou encore « le charisme, l'assurance, la présence, l'honnêteté, la loyauté... ».

Toutes ces caractéristiques font partie de ce que l'on cherche à cerner dans les entreprises et qui est de plus en plus souvent considéré comme prédateur de la réussite professionnelle. Et ceci, y compris dans des métiers où la dimension relationnelle n'est pas le cœur de l'activité. Or, si depuis plusieurs années, on a eu le loisir d'approfondir ce que l'on peut décrire au travers de savoir-faire et de savoirs qui regroupent une bonne partie des compétences, il semble qu'en matière de « savoir-être », on reste dans un flou inquiétant. Inquiétant uniquement pour celui ou celle qui, animé d'un louable désir de clarification, voudrait savoir ce que ces compétences recouvrent exactement. Mais, somme toute, pour le gestionnaire ou le manager, ces questions semblent bien fastidieuses, car au sein des organisations, elles ne se posent pas vraiment : chacun est persuadé utiliser un vocabulaire « commun » — ce qui n'est pas toujours le cas avec les savoir-faire — et donc considère que l'on est dans le consensus sur ce que l'on met derrière les mots.

Ceci tient essentiellement au fait que nous sommes dans une sphère qui relève du culturel et non du technique : parler de loyauté ou de sens de la communication ne se définit pas au travers de l'activité professionnelle, mais bien au travers des normes sociales partagées par un groupe à un moment donné. Considérant que toute entreprise est effectivement un corps social, il est légitime de penser que les normes dominantes consistent entre autres à partager ce que l'on entend par « compétences comportementales ».

Il est pourtant un sujet qui oblige à mettre à jour les écarts de compréhension qui peuvent se glisser derrière ces consensus apparents : ce sont les pratiques d'évaluation. Elles ont en effet ceci de particulier qu'elles obligent à définir des critères, des indicateurs, des niveaux... , bref tout ce qui permet d'objectiver un minimum ce que l'on cherche à repérer. Parler de loyauté pour définir un requis est une chose, mais vérifier que quelqu'un est loyal en est une autre. On est alors bien forcé de dire ce qu'est la loyauté et comment elle se distingue de la non-loyauté,

quelles sont ses frontières et ses limites, comment elle se met en œuvre et s'opérationnalise, bref à quoi elle sert et comment elle se prouve.

Ces problématiques d'évaluation des compétences comportementales deviennent de plus en plus importantes pour trois raisons :

- du fait de l'évolution des situations professionnelles : elles concernent tous les métiers, activités, domaines dans lesquelles la relation client devient centrale, autant dire une grande majorité d'emplois ;
- du fait de la nécessité de travailler de plus en plus fréquemment en collaboration, en réseau, par échange d'informations ;
- du fait de l'émergence de métiers structurés autour de la relation : la plupart de ceux que l'on nomme « nouveaux métiers » sont de ce registre — médiateur, auxiliaire de vie, aide à domicile...

Cela signifie que dans nombre de cas, il faut être capable d'évaluer les compétences comportementales des individus, soit pour les préparer à ces situations professionnelles, soit pour les sélectionner, soit pour les orienter. La « logique compétence » se focalise donc bien souvent aujourd'hui sur le besoin de méthode et d'outils capables d'aider les entreprises, les individus, les managers, les conseillers d'orientation à travailler dans ce domaine.

Nous voudrions ici exprimer un point de vue un peu en retrait par rapport à la floraison de réponses apportées par les gestionnaires ou les consultants, en montrant à la fois les doutes que suscitent l'appellation « compétences comportementales » et les limites des méthodes d'évaluation. (Bellier, 2000)

Nous traiterons donc deux questions clés :

- Peut-on vraiment parler de « compétences comportementales » ?
- Comment peut-on les valider ?

À quelles conditions les compétences comportementales sont-elles des compétences ?

Il existe pour nous une contradiction de fond entre la notion de compétence et celle de comportement, à moins de définir ce dernier terme de manière restrictive. Cette contradiction est évidente si l'on veut bien en revenir à la définition d'une compétence, à la manière dont elle se distingue d'autres termes comme aptitude, attitude, capacités requises, qualification ou connaissance.

La compétence se « reconnaît » au travers des trois points suivants :

- son rapport à l'action : elle se fabrique, se développe, s'actualise dans l'action, à travers la réalisation, la production ;
- son rapport au contexte : on est compétent dans une situation donnée pour résoudre un problème donné et non pas en général. La question du transfert de la compétence est un problème encore mal cerné et non pas une évidence ;
- sa nature, qui est la combinaison, l'intégration de différents éléments : des savoirs, des savoir-faire et des comportements, certes, mais aussi la compréhension de la situation, des

modes de coopération, des informations qui viennent caractériser telle situation par rapport à telle autre.

Cela signifie que savoir, savoir-faire, comportements... ne sont pas la compétence, mais des éléments de la compétence, dont l'essence réside dans la mobilisation au bon moment et de la bonne manière de ces diverses « capacités ». Cette combinaison est le fruit d'une démarche cognitive adaptée aux problèmes à résoudre. C'est cette activité mentale de guidage et d'organisation de l'action qui permet l'action réussie. Cela signifie aussi qu'une grande partie de la compétence est inconsciente, implicite, mal connue par l'acteur lui-même qui est compétent parce qu'il ne se demande plus comment être compétent. Il a développé le bon processus de résolution de problème et ne perd pas d'énergie à chercher la « méthode » : il agit. Nous ne nous attacherons pas ici à développer davantage la définition de la compétence. Mais simplement avec ces quelques éléments, nous pouvons nous reposer la question de l'existence de « compétences comportementales ».

Si l'on met derrière le terme comportement ce qui relève de la personnalité comme c'est très souvent le cas dans les discours, les pratiques de management ou les outils dédiés à ces évaluations (tests psychométriques ou questionnaires d'évaluation par exemple), alors on peut relever des contradictions profondes : ce qui relève de la personnalité est par définition non contextualisé et détaché de l'action. La personnalité correspond à ce qui est considéré comme stable dans le temps et l'espace, à cette partie pérenne de nous-mêmes et ne peut donc en aucun cas dépendre du contexte ou d'une situation particulière. Ou alors, il faut se poser des questions sur la notion même de personnalité [Bellier, 1998].

La personnalité n'est pas une combinaison de capacités guidée par des démarches intellectuelles, à moins d'en donner une vision extrêmement restrictive que tout psychologue réfuterait. Les notions de motivation, d'intérêt ou de désir sont nettement plus fondamentales que celles qui concernent la compétence.

Bien entendu, ces critiques ne concernent que l'assimilation de « compétences comportementales » à « personnalité », assimilation que nous avons eu largement l'occasion de constater tant dans nos recherches que dans la réalité professionnelle. La tendance, l'écueil quasiment inévitable est en effet de juger la personne au moment où l'on croit être en train de décrire « objectivement » ses comportements.

En fait, si l'on veut y voir clair, il faudrait sans doute mieux distinguer ce qui relève :

- de la personnalité des individus et qui ne peut être assimilé à des compétences à moins d'être dans un effet de mode très appauvrissant ;
- des comportements qui peuvent effectivement s'analyser comme les autres compétences ;
- des résolutions de problèmes passant par un type de démarche intellectuelle adaptée à la situation à traiter : adaptation, créativité, rigueur ;
- des valeurs, principes, choix idéologiques...

Seul ce qui relève de la seconde catégorie concerne réellement les compétences. Et encore ! 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 ;



- chercher comment « exprimer en compétences » des termes comme « discret, consciencieux, sérieux ». Ces qualificatifs peuvent en effet concerner un mode de traitement de l'information, une manière d'organiser son travail et son temps en fonction d'objectifs identifiés, 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 » ; dans ce cas, on peut considérer qu'il s'agit de compétences pour autant qu'ils sont :

- appris et développés dans l'action,
- liés à un contexte donné,
- combinés à d'autres éléments.

Mais s'il s'agit de compétences, alors ces comportements doivent se définir en dehors de toute échelle de valeur globalisante : ils ne peuvent concerner l'individu dans son « être »... Malheureusement, nous restons pessimistes sur cette exigence tant, dans ce domaine, évaluation et jugement sont intimement liés. « Savoir communiquer » ne sera jamais socialement équivalent à « savoir souder ». Les référentiels sous-jacents dans un cas et dans l'autre sont profondément différents, l'un étant particulièrement empreint de données socio-culturelles, l'autre beaucoup moins.

Comment valider les compétences comportementales ?
--

Si l'on part donc de l'hypothèse que les compétences comportementales existent à condition qu'on leur donne vraiment les caractéristiques des compétences, alors la question de la validation s'éclaircit. En effet, il ne s'agit plus de décrire des composantes ou traits de la personnalité qui relèveraient par exemple de tests ou d'autres outils psychométriques. Il ne s'agit pas non plus de classer les individus dans des typologies, qu'elles soient caractérogiques ou d'intérêts, à l'aide de questionnaires plus ou moins scientifiques. Toutes ces approches reposent sur des démarches d'extrapolation : si un tel est extraverti et a confiance en lui, alors il sera bon vendeur. Dans le meilleur des cas, cela a été mesuré auprès de vendeurs en exercice, dans le pire, les représentations et stéréotypes que tout le monde partage sur le métier de vendeur rendent même inutile la validation sur le terrain : « tout le monde » sait qu'un bon vendeur est extraverti !

Dans le cas qui nous occupe, 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.

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, reconstruction de situations les plus réelles possibles, simulations au plus proche 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, touriste... ) ;
- 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 » ?

Prenons l'exemple des validations qui sont en train d'être organisées par plusieurs fonds de formation dans le domaine des métiers des soins à domicile. Considérons l'emploi d'« auxiliaire de vie » pour personnes âgées, qui consiste à aller tous les jours chez des personnes encore relativement indépendantes, mais qui ont besoin d'être aidées pour le ménage, les courses, les petits soins de la vie quotidienne... Bref, un métier en plein développement pour lequel il y a plus d'offres que de demandes, donc un métier qui recrute.

La première tentative consiste à faire passer des tests et des entretiens aux personnes qui souhaitent soit entrer dans la profession, soit faire valider leurs acquis pour accéder à des formations complémentaires. On cherchera alors à vérifier que les intérêts sont bien majoritairement tournés vers les autres, que le critère « résistance aux conflits et situations relationnelles difficiles » obtient un « bon score », que l'on trouve ce qu'il faut de patience, de gentillesse, d'écoute... pendant l'entretien ! Il s'agit là d'une démarche complètement centrée sur la personnalité et sur l'extrapolation.

La seconde solution consiste à emmener les « candidats » chez des personnes âgées et à les regarder faire. Facile à dire, pas facile à organiser sur un grand nombre, délicat dans le rôle qu'on fait jouer aux personnes âgées qui n'ont pas forcément envie de se retrouver en situation de cobaye.

Une troisième solution consiste à créer de toutes pièces des situations tests qui sont considérées, après analyse sérieuse des activités, comme centrales dans l'emploi. On demande alors aux candidats de simuler une scène dans laquelle il y a un problème à résoudre, au sens d'une action à mener. Par exemple, refaire le lit d'une personne quasi impotente. La mise en situation se fait sous l'œil d'un jury de professionnels du métier. Mais c'est surtout l'entretien qui suit qui est important : on demandera alors à la personne d'expliquer pourquoi elle a cru bon de faire ainsi et pas autrement. On ne cherche pas dans cet entretien à définir la personnalité du candidat ou de la candidate, mais à comprendre ses stratégies d'action et de relation. Car ce sont elles qui expliquent la mobilisation de la compétence, y compris relationnelle.

Cette troisième approche, très proche des *assessment centers* dans son esprit, est coûteuse — en particulier dans l'analyse qui est faite, en amont, des situations critiques. Elle a comme les deux autres des biais, même si ce ne sont pas les mêmes : simulation et non-réalité, stress de l'évaluation, difficulté à organiser des jurys, etc. Néanmoins, il apparaît que c'est la « moins mauvaise solution », celle qui offre le plus de pistes d'ouverture et de recherche, celle surtout qui reste proche de la nature même de ce que l'on cherche à appréhender, à savoir des compétences.

### En conclusion

Il nous semble que les compétences comportementales peuvent être identifiées comme étant bien du registre de la compétence car elles peuvent être validées :

- dans leur rapport à l'action ;
- dans leur rapport au contexte ;
- dans les modes d'échanges avec le « client » ;
- dans les modes de coopération au sein de l'équipe.

Le meilleur mode de validation consiste à créer des mises en situations et à travailler sur l'analyse des stratégies d'action mises en œuvre pendant l'évaluation. Quoi qu'il en soit, il convient aussi de se souvenir que la tentation de transformer l'appellation « compétences comportementales » en occasion de jugement sur autrui est toujours présente et « naturelle ». Raison de plus pour rester particulièrement vigilant.

# Le métier aujourd'hui

*Table ronde animée par*

*Didier Michel, IA-IPR, et Maguy Perea, professeur*

*Participantes :*

*Monique Jany, assistante de direction, IUT Paul Sabatier - Fédération française des métiers de l'assistanat et du secrétariat*

*Christelle Henry, assistante de direction, AMITIS*

*Gersende Jean, assistante de direction, Agence Française de Développement*

*Béatrice Gosset, directrice des ressources humaines, Air France*

## **Maguy Perea**

Bonjour à tous. Didier Michel et moi-même interrogerons les quatre intervenantes. Nous avons identifié plusieurs thèmes : les relations entre l'assistant et son manager, le contexte des activités, les compétences, la dimension internationale du métier et les évolutions de ce dernier. J'invite, en premier lieu, nos orateurs à se présenter.

## **Gersende Jean**

Je travaille auprès du directeur général de l'Agence française de développement. J'ai dix ans d'expérience aussi bien en assistanat auprès d'un directeur qu'en assistanat auprès d'équipes ou dans les fonctions de ressources humaines. En effet, au cours de ma brève carrière, j'ai eu l'occasion d'encadrer une équipe en tant que responsable du recrutement. J'ajoute que j'ai toujours travaillé dans un contexte international.

## **Christelle Henry**

J'ai travaillé pendant deux ans avec l'équipe en charge du projet de rénovation du BTS. Je suis également assistante de direction dans une société sous-traitante de laboratoires pharmaceutiques. J'ai commencé mon parcours professionnel, il y a dix-sept ans, comme secrétaire médicale. Je suis assistante de direction depuis un an, dans la même entreprise qui emploie une quarantaine de personnes.

## **Béatrice Gosset**

Je suis directrice des ressources humaines à Air France pour la partie « gestion de carrières et orientation professionnelle ». Je travaille surtout sur le cadre de l'emploi (recrutement, formation professionnelle, gestion et orientation des carrières). Par ailleurs, j'ai utilisé les services de plusieurs assistantes, toujours dans le domaine des ressources humaines.

## **Monique Jany**

J'ai entamé mon parcours professionnel voilà vingt-six ans. J'ai obtenu mon BTS en 1981. Puis, j'ai travaillé douze ans dans la même entreprise où j'ai occupé des postes divers : assistante commerciale, assistante communication et marketing, responsable d'une entité opérationnelle de diversification. J'ai ensuite rejoint une société de services et d'ingénierie informatique où j'ai occupé un poste d'assistante de direction durant trois ans. Depuis 1997, je suis assistante au secrétariat de direction d'un établissement d'enseignement supérieur universitaire, l'unité Paul Sabatier à Toulouse.

En parallèle, je suis enseignante vacataire dans le domaine de l'accompagnement à l'emploi des étudiants. J'apprends à ces derniers à se positionner sur le marché du travail. Je suis également présidente de l'association des secrétaires et assistantes de Toulouse – ce qui constitue quasiment un deuxième emploi.

### **Maguy Perea**

Je vous propose de commencer par le premier thème de la relation entre l'assistant et le manager. À travers vos expériences diverses, comment pourriez-vous qualifier cette relation ? De quelle nature est-elle ?

### **Béatrice Gosset**

La relation entre l'assistant de manager et le manager est une relation de services. Je sais que ce mot est souvent considéré comme péjoratif, synonyme de soumission. Mais ce n'est pas le cas. La relation de service est une relation dans laquelle il convient d'apporter l'appui nécessaire à la réalisation du travail qui passe par le manager et par les autres cadres. Cette relation est, en effet, de moins en moins unique entre un assistant et un seul manager. Elle est devenue plus complexe mais aussi, et surtout, plus riche. L'assistant de manager doit pouvoir gérer plusieurs personnes à la fois qui ont parfois des points de vue contradictoires, donc de gérer des priorités.

Le service, c'est rendre le travail des autres efficace et efficient. Ce n'est en rien une relation de soumission ou de service au mauvais sens du terme. Il faut bien le faire comprendre aux étudiants qui préparent ce type de diplôme. À défaut, ils risquent de dévaloriser un travail qui est en fait nécessaire à l'entreprise pour lui permettre d'atteindre ses objectifs. On s'en aperçoit souvent par la négative, le jour où l'assistante de manager est absente. C'est alors qu'apparaît combien l'on a besoin de ses services.

### **Maguy Perea**

Dans le référentiel que vous avez parcouru, nous avons utilisé le terme de soutien. Traduit-il cette idée de service ?

### **Béatrice Gosset**

Oui. L'on pourrait utiliser les termes « soutien » ou « appui ». Dans mon entreprise, nous utilisons volontiers le terme de « service » dans la mesure où nous sommes une entreprise de services, c'est-à-dire au service des clients.

### **Gersende Jean**

Dans le cabinet d'avocats où j'ai travaillé durant six ans, nous utilisons le terme de « support ». En effet, les assistantes doivent être là pour l'autre, pas dans une relation de soumission, mais dans une relation de collaboration. L'assistante est un collaborateur chargé de soulager, anticiper et suppléer. Ses tâches sont différentes, mais aussi nobles que celles de son manager.

### **Maguy Perea**

Jusqu'où va la délégation ? Jusqu'où va la collaboration ? J'imagine que cela dépend du stade où l'on est dans sa carrière. Pouvez-vous dire un mot de cet aspect ?

### **Gersende Jean**

Tout dépend, en effet, de l'évolution de sa carrière mais également de la volonté de s'investir de chacun. À mon arrivée, je sortais du BTS et j'ai été recrutée rapidement, par le biais de mon lycée. On m'a proposé d'assister deux managers. Puis, après quelques mois, l'un des deux managers est devenu associé et m'a proposé de devenir son assistante à 100 %. J'ai saisi cette opportunité. Pour le dire autrement, un manager a voulu m'investir dans un projet et je lui ai répondu favorablement. J'ai alors dû m'initier et me former, compte tenu de la spécialité très pointue du cabinet d'avocats dans lequel je travaillais. Le manager auprès duquel j'ai travaillé et son équipe m'ont permis d'affirmer mes motivations et de développer différentes connaissances.

### **Maguy Perea**

Avez-vous d'autres expériences en matière de délégation ?

### **Christelle Henry**

Lorsque j'ai été nommée assistante de direction lors de la création de mon entreprise, j'étais essentiellement en contact avec le directeur administratif et financier. Ce dernier était de la vieille école et me considérait toujours comme une simple secrétaire chargée de coller des timbres. J'avoue que cette situation était très frustrante pour moi. Puis, à son départ, j'ai pu reporter directement au PDG et mon travail a totalement changé. De fait, notre travail dépend fortement du contexte et du manager pour lequel nous travaillons.

### **Maguy Perea**

Avez-vous des expériences relatives à la confidentialité ?

### **Monique Jany**

Oui. Toutefois, je souhaite d'abord revenir sur les éléments de contexte qui sont déterminants pour la gestion d'une carrière et le déroulement d'un parcours professionnel. Certes, il y a un facteur chance. Mais, il y a aussi la place que sait prendre une assistante et les opportunités qu'elle sait saisir. Pour ma part, j'ai fait mon stage de BTS au sein de l'entreprise dans laquelle je suis ensuite restée durant douze ans. À l'issue de mon stage, j'ai été embauchée pour être assistante commerciale. J'ai accepté ce poste même si je n'étais pas tellement intéressée *a priori*. Un premier emploi ne se refuse pas. Il faut savoir saisir les opportunités qui se présentent. Puis, après six mois seulement, l'on m'a permis de remplacer une assistante du service communication et marketing. Ainsi, je me suis spécialisée dès le début de ma carrière dans ce secteur. J'ai ensuite pu occuper un poste polyvalent.

Suite à un plan social et à une restructuration, après douze ans au sein de cette première entreprise, j'ai fait le choix du départ volontaire. Je suis alors devenue assistante de direction dans une société de services et d'ingénierie informatique, poste très différent des précédents. Lors du premier entretien d'évaluation, mon directeur m'a fait savoir que je ne répondais pas aux attentes et que je n'avais pas complètement saisi les tenants et les aboutissants de mon poste. Une fois le choc passé, je me suis ressaisie et j'ai décidé de développer mes compétences pour répondre à ses attentes, afin qu'il n'ait plus l'occasion de me redire de telles choses lors de l'entretien d'évaluation suivant.

Aujourd'hui je travaille dans un établissement d'enseignement supérieur de la fonction publique. Cela peut sembler plus cadré. J'occupe un poste de catégorie B alors que dans le privé, j'étais cadre. C'est un choix et, même dans ce contexte, j'ai « fait mon poste ». Il faut

encourager vos élèves et leur faire savoir que les entreprises sont pleines d'opportunités dès lors que l'on souhaite avancer.

J'en viens à la confidentialité. En environnement commercial, cette notion est indispensable. Nous devons systématiquement garder le secret, *a fortiori* dans un poste d'assistante de direction.

### **Gersende Jean**

J'ai surtout ressenti l'importance de cette notion lorsque j'ai travaillé dans un service de ressources humaines. Je travaille désormais à la direction générale. Là aussi, la confidentialité est indispensable. Dans le même temps, il faut être sociable, agréable et sympathique, tout en faisant attention à conserver secrètes toutes les informations dont nous disposons. Nous pouvons délivrer des informations. C'est d'ailleurs notre rôle. Mais nous devons savoir quelle information peut être diffusée, à qui et comment elle sera interprétée par la suite.

### **Béatrice Gosset**

Souvent, le bureau de la ou des assistantes de managers est un lieu central. C'est un pivot où les gens vont et viennent, surtout lorsque vous attendez un rendez-vous avec votre patron, par exemple. L'assistante est là et écoute, sans jamais reporter ce qui lui a été dit au patron. C'est son rôle et c'est ce que l'on attend d'elle. L'assistante doit avoir des oreilles partout, mais ne jamais répéter ce qu'elle a entendu. Elle a un rôle de confidentialité tant vis-à-vis du patron que vis-à-vis des autres cadres. Savoir beaucoup de choses permet de mesurer les enjeux du service, de comprendre les difficultés et les obstacles. Cela permet aussi de comprendre les priorités dans lesquelles on se trouvera impliquée *de facto* et dans lesquelles on devra mener son propre jeu.

La relation avec les autres membres de l'équipe est aussi une relation pédagogique. Souvent, le niveau en bureautique des assistantes est plus élevé que celui des managers. Elles doivent donc être un point de repère et un point d'aide dans ce domaine. Ce rôle n'est malheureusement jamais mis en valeur. Il ne figure d'ailleurs pas sur les fiches de poste. Pourtant, il est indispensable et très valorisant.

### **Christelle Henry**

L'entreprise dans laquelle je travaillais avant, avait donné la consigne à l'assistante de direction du PDG de ne pas dire où ce dernier était parti en vacances. Mais un incendie s'est déclaré et, à cette époque, le téléphone portable n'existait pas. Le PDG n'était donc pas directement joignable. Dans la mesure où la société était cotée en bourse, il fallait réagir vite. Pourtant, l'assistance n'a jamais voulu donner l'information du lieu où se trouvait le PDG. Elle n'avait pas su mesurer le degré de confidentialité. Il faut aussi savoir évaluer la confidentialité des informations qui remontent.

### **Monique Jany**

Dans un certain climat social, par exemple, il peut être utile de rapporter des informations à son directeur.

### **Maguy Perea**

On a souvent cru que le binôme assistant/manager était immuable. Qu'en pensez-vous ?

**Béatrice Gosset**

Ce n'est plus du tout le cas. Chacun a sa carrière à mener. La carrière du responsable de service ou du DRH suit son propre calendrier. Il en est de même pour l'assistante de manager. Il n'est pas question qu'elle reste « accrochée » à untel qui l'emmènera partout avec lui. Certes, il peut y avoir des liens privilégiés. Mais, ce n'est pas une relation que l'entreprise souhaite prolonger trop longtemps. La relation ne doit pas être trop habitée ou affective. On n'est là ni pour s'aimer ni pour se détester, mais pour travailler ensemble, en collaboration. Certaines assistantes apprécieraient d'être dans le sillage d'un patron. Je pense que cette vision est plutôt dommageable. Il faut pouvoir acquérir des compétences et construire sa propre carrière, ce qui impose de changer de poste et de patron.

**Gersende Jean**

À titre personnel, j'ai eu, à une époque, besoin d'évoluer vers autre chose, même si j'appréciais beaucoup mon manager. C'est une chose d'être loyale et attachée à son manager. Néanmoins, il est toujours bon de voir un autre environnement tous les quatre à cinq ans. Les assistantes de direction auront toujours du travail et seront amenées à rencontrer des hommes et des femmes brillants et de grande qualité. C'est une véritable chance, stimulante et motivante au quotidien.

**Maguy Perea**

La relation est donc marquée par un contexte de travail et par une durée. Je vous propose maintenant de passer au thème suivant.

**Didier Michel**

La relation se construit progressivement dans les situations de travail les plus précises et les plus concrètes. Je vous propose de lister ce qu'est le contenu réel des activités de l'assistante de manager. Quelles sont les situations de travail et les activités dans lesquelles vous vous sentez véritablement en soutien du manager ?

**Christelle Henry**

Il est difficile de vous répondre car j'ai le sentiment que nous faisons du soutien en permanence !

**Gersende Jean**

Le premier verbe qui me vient à l'esprit est organiser. Mon quotidien n'est pas du tout de rédiger des courriers, mais d'organiser et de coordonner.

**Didier Michel**

La compétence d'organisation est donc le premier soutien, d'après vous ?

**Gersende Jean**

Oui. L'assistante est un intermédiaire, le lien entre le dirigeant et les autres qu'ils soient à l'interne ou à l'externe. Elle doit pouvoir coordonner toutes les actions pour que tout se passe au mieux, rapidement et efficacement. Les maîtres-mots sont véritablement organiser et coordonner.

**Béatrice Gosset**

Je pense aussi que le verbe organiser est primordial. Je cite aussi suivi des effectifs, constitution de dossiers (intérim, stagiaires, CDD, apprentis etc.), organisation et lancement



d'évaluations pour les augmentations de rémunération ou le reclassement, recherche d'informations pour répondre aux questions des délégués du personnel dans le cadre des relations sociales ou encore accueil, gestion et diffusion de l'information.

L'assistante de manager a un rôle d'accueil de toutes les personnes qui arrivent dans le service, qu'ils intègrent l'entreprise ou qu'ils la quittent. Elle doit également être capable de récolter de l'information pour la transmettre à ceux qui en ont besoin. C'est en cela qu'elle joue un rôle d'interface.

**Didier Michel**

Jouez-vous un rôle particulier dans la prise de décision du manager ?

**Monique Jany**

Oui, même si cela n'est pas dit et ne se voit pas. Nous avons sans arrêt un rôle d'alerte à jouer, sur les délais et sur les enjeux. Le manager est toujours, et de plus en plus, dans l'urgence, avec des équipes de plus en plus nomades et disséminées dans des lieux différents, avec des moyens de communication de plus en plus rapides. Nous jouons donc un rôle d'alerte et de rappel de ce qui doit être fait, soit pour prendre la décision, soit pour que l'action permette d'atteindre le résultat attendu.

**Gersende Jean**

À défaut d'avoir un vrai rôle de prise de décision, je pense que nous facilitons la décision. Il arrive que nous ayons à constituer des dossiers ou à vérifier la qualité des informations contenues dans un dossier déjà constitué. Nous devons nous assurer que les dossiers sont complets. Tout cela facilite la prise de décision.

**Christelle Henry**

J'ai le sentiment que participer à la prise de la décision est mon activité principale. De fait, je gère très souvent des informations pour le compte de mon manager. Il m'arrive aussi de rechercher des informations et d'en faire une synthèse, tout en prévoyant les questions qui me seront posées. Le cas échéant, je dois rechercher des compléments d'information. Souvent, ces informations visent à permettre la prise de décision.

**Didier Michel**

Si vous avez réussi à construire une relation de confiance, avez-vous eu le sentiment d'être plus impliquées dans la prise de décision, grâce à la délégation ?

**Gersende Jean**

Dans le cabinet d'avocats dans lequel j'ai travaillé, il m'a été demandé de construire une nouvelle base de données pour faciliter la facturation. J'avais alors deux ans d'expérience. J'ai soumis mes propositions au dirigeant et argumenté mes orientations. Mon manager m'a fait confiance et m'a même chargée de présenter le dossier à l'ensemble des associés. La démarche n'a pas été facile ! En effet, l'on nous attend souvent « au tournant ».

**Didier Michel**

Après combien de temps vous a-t-on demandé de construire cette base de données ?

**Gersende Jean**

Après deux ans, alors que nous nous heurtions à de véritables difficultés de facturation.

**Didier Michel**

Avez-vous d'autres exemples d'initiatives qui se sont transformés en délégation ?

**Christelle Henry**

Très récemment, en tant qu'assistante qualité, j'ai réfléchi à une solution qui permettrait de remédier à certaines difficultés en matière de diffusion et de gestion des procédures et des documents et j'ai développé un intranet que nous avons fait évoluer au fur et à mesure. Cette tâche m'a été entièrement déléguée.

Aujourd'hui, mon patron me laisse complètement gérer mes dossiers, en particulier dans le cadre de mon rôle d'interface avec l'Urssaf et l'Unedic. J'ai également eu l'occasion de procéder à une étude comparative des tarifs de différentes mutuelles. En même temps que je présentais les résultats de ma recherche, j'ai favorisé la candidature de l'une des mutuelles et j'ai proposé à l'entreprise de prendre intégralement en charge la mutuelle tout en augmentant les salaires de 5 % la première année, ce qui était possible grâce à la réduction des tarifs de la nouvelle mutuelle de 5 %. À compter de cette date, j'ai eu en charge un plus grand nombre de dossiers délégués.

**Didier Michel**

Comment un jeune qui débute peut-il faire évoluer son poste ? Qu'est-ce qui a fait que vous avez évolué dans votre poste et que l'on vous a confié des responsabilités de plus en plus importantes ?

**Christelle Henry**

Il faut être très ouvert et attentif à ce qui se passe autour de soi pour être à même de saisir une opportunité. Nous avons beaucoup de travail, mais il y a toujours un moyen d'apporter du plus.

**Didier Michel**

Partagez-vous cet avis ?

**Monique Jany**

Parfaitement. La clé, pour faire évoluer sa carrière, est la curiosité. Il faut aussi développer une dynamique de réseau interne et s'interdire toute passivité. Il faut oser exprimer son ambition et dire ce que l'on aime faire. Il n'y a pas de hasard.

**Christelle Henry**

Mais, nous ne faisons pas toujours uniquement ce que nous aimons faire, contrairement à ce que l'on a tendance à croire.

**Béatrice Gosset**

Outre la prise d'initiative, il faut dire que l'on a envie de faire telle ou telle chose. C'est très important pour le manager qui ne s'en rend pas toujours compte. Et, au final, tout le monde est gagnant.

**Gersende Jean**

Je considère qu'il y a une vraie chance du débutant : on est novice et l'on peut s'ouvrir à tout. Certes, il faut se montrer curieux et désireux de s'approprier la culture d'entreprise. Le débutant n'est pas encore « formaté », il peut s'approprier des choses.

**Didier Michel**

Cela peut-il être un atout en termes de prise de risques ?

**Gersende Jean**

Oui. C'est un atout pour le manager qui réalise que l'on peut agir autrement.

**Christelle Henry**

L'assistante doit continuellement savoir prendre du recul, débutante ou pas. Il faut savoir analyser en permanence ce qui se passe autour de nous.

**Didier Michel**

Venons-en à notre troisième thème de travail.

**Maguy Perea**

Que pouvez-vous dire des compétences de l'assistant de manager ? Nous avons évoqué tout à l'heure les compétences comportementales. Quel est votre avis sur la question ?

**Christelle Henry**

C'est le volet le plus difficile à gérer.

**Maguy Perea**

Quelles sont les exigences en la matière ?

**Christelle Henry**

C'est difficile à dire. Je me souviens de mon premier entretien d'évaluation. J'aime apprendre et acquérir des compétences. Lors de ce premier entretien d'évaluation, suite au départ du directeur des affaires financières auquel j'étais attachée, je pensais que cet entretien se passerait bien car j'avais énormément appris, mais tel n'a pas été le cas, à cause de mon comportement et des subtilités que je n'avais pas perçues et ce, pas uniquement vis-à-vis de mon manager mais surtout vis-à-vis du reste de l'équipe. L'assistante ne fait pas une tâche après l'autre. Elle en fait beaucoup en même temps. Nous ne devons pas rester concentrées sur nos tâches et nous laisser submerger. C'est difficile. Depuis, je me suis rendu compte qu'il était possible de travailler sur ces éléments.

**Maguy Perea**

Comment ?

**Christelle Henry**

En travaillant sur soi, en se remettant en question et en essayant de comprendre les autres sans penser que l'on s'en prend personnellement à nous. On trouvera toujours des circonstances atténuantes à un cadre qui a les mêmes défauts que vous mais, nous, nous ne devons rien laisser transparaître des soucis de notre vie privée.

**Maguy Perea**

L'entretien d'évaluation permet-il d'exprimer des attentes relatives à votre personnalité ?

**Christelle Henry**

Je pense que ces attentes relevaient plus du comportemental. Cela fait neuf ans que j'y travaille !

**Gersende Jean**

Il faut tout le temps être souriante. Or, nous n'avons pas toujours envie de sourire, croyez-moi. Nous n'avons pas toujours le temps de « papoter ». Pourtant, ces échanges informels ont toute leur importance. Cela s'apprend. Ce n'est pas une question de personnalité. J'essaie d'être toujours d'humeur égale et disponible, mais aussi de savoir être ferme et rassurante dans les messages que je fais passer, en faisant comprendre à l'autre que je l'ai entendu et que j'ai bien compris qu'il fallait résoudre un problème.

**Maguy Perea**

Comment les DRH traitent-elles cette question des compétences comportementales ?

**Béatrice Gosset**

La problématique de la disponibilité s'applique à toutes les personnes de l'entreprise, y compris aux cadres. Les cadres ne font que répercuter la pression qui leur est faite sur leurs assistantes. Ce n'est en aucun cas une excuse, mais c'est un constat. L'interlocuteur qui essaie de faire pression sur vous pour que vous lui donniez immédiatement une réponse sera rassuré si vous savez lui dire que vous trouverez cette information dans un délai raisonnable. La disponibilité, ce n'est pas répondre tout de suite à tout le monde. C'est savoir être à l'écoute et rassurer.

**Gersende Jean**

Je pense qu'il faut savoir être diplomate. De fait, le rôle d'assistante de manager est très politique. Nous devons faire face à différentes personnalités et susceptibilités. Nous devons faire l'interface en se montrant systématiquement diplomate.

**Didier Michel**

*Quid* des compétences non-dites, implicites ? Faut-il lire le profil de poste entre les lignes ?

**Monique Jany**

Dans les offres d'emploi, nombre de choses ne sont pas dites, ne serait-ce que par manque de ressources au sein de l'entreprise. Les jeunes ne doivent donc pas se fier aux offres d'emploi, mais lire entre les lignes et anticiper sur les besoins non-dits. Après recrutement, il faut savoir jouer un rôle d'interface politique. Implicitement, l'on nous demande de faire des choses que le patron ne peut pas demander lui-même. Nous avons également un rôle essentiel à jouer dans la gestion du changement dans l'entreprise. Il n'y a rien de pire qu'une assistante qui n'est pas en synergie avec son patron et qui va à contresens. Ce n'est pas dit, mais c'est essentiel.

**Didier Michel**

Existe-t-il un profil de l'assistante de manager ? Quand vous n'avez pas la compétence, le savez-vous tout de suite ?

**Christelle Henry**

Si je n'avais pas eu un entretien d'évaluation, je n'aurais jamais su que je n'avais pas la compétence comportementale et j'aurais continué à penser que tout allait bien. Il faut distinguer les différents types de compétences. Il est aisé de comprendre que l'on manque d'une compétence technique. C'est plus difficile pour les compétences comportementales.

**Monique Jany**

Si une stagiaire ou une personne plus jeune n'a pas le profil adapté à la situation, on s'en aperçoit rapidement.

**Didier Michel**

Le lui dites-vous ?

**Monique Jany**

Ce sont souvent les situations de travail qui permettent de progresser ou de se rendre compte que l'on ne correspond pas aux attentes.

**Gersende Jean**

On peut le signifier. J'ai intégré une intérimaire qui m'est apparue compétente, mais pas pour la mission qui lui avait été confiée. J'en ai discuté avec elle dans le cadre d'un déjeuner informel. Je pense que l'on est capable de tout entendre si la forme est bonne et le ton adapté. Cette intérimaire a très bien réagi. Cette même situation s'est répétée une seconde fois et, là encore, la personne a très bien réagi.

**Maguy Perea**

Je propose d'en venir au thème suivant, qui est la dimension internationale du métier d'assistant de manager. Quels sont les dossiers qui vous ont été confiés à l'international ? Quels ont été vos partenaires ?

**Gersende Jean**

Pour suivre le BTS, j'avais décidé de mettre toutes les chances de mon côté en prenant l'option trilingue et en faisant mon stage en Espagne. Dans le cadre de mon DEUG de lettres, j'avais déjà fait un stage en Grande-Bretagne. Puis je suis entrée dans un cabinet d'avocats qui avait une dimension internationale. La langue de travail était l'anglais, y compris en interne, du fait de l'environnement clients mais aussi de notre réseau.

Après cinq ans, je suis passée en ressources humaines et j'ai eu la chance d'être la seule à parler anglais et espagnol. Un projet qualité est alors arrivé qui devait se faire au niveau européen. Il m'a été confié grâce à ma maîtrise des langues. J'ai ensuite consolidé mes compétences en RH. À l'Agence française de développement, nous sommes au quotidien avec l'ONU et le FMI. Ma langue de travail est le français, mais je suis dans un contexte de travail pleinement international.

**Christelle Henry**

Mon entreprise ne travaille pas directement à l'international. Mais, tous les documents de travail en provenance des laboratoires sont rédigés en langue anglaise.

**Monique Jany**

Dans le poste que j'occupe, il n'y a pas de réelle dimension internationale. En revanche, l'un des postes qui m'a été confié précédemment nécessitait de parler l'anglais. Ce poste a été un véritable tremplin pour ma carrière.

**Béatrice Gosset**

Dans mon service, la dimension internationale n'est pas très présente contrairement aux autres secteurs. Nous sommes alliés à KLM et la langue véhiculaire est l'anglais.

**Maguy Perea**

Les offres indiquent souvent qu'il faut être bilingue. Qu'en pensez-vous ?

**Gersende Jean**

Il faut simplement être à l'aise et pouvoir s'exprimer à l'écrit et à l'oral.

**Béatrice Gosset**

Surtout à l'oral.

**Gersende Jean**

Il faut savoir s'exprimer et comprendre. La maîtrise des langues a souvent été un atout. Aujourd'hui, c'est indispensable. Pratiquer d'autres langues facilite la communication en général avec autrui. Cela permet aussi une convivialité voire une complicité et facilite une conversation qui aurait pu, sinon, rester très formelle.

**Maguy Perea**

Nos classes sont très multiculturelles aujourd'hui. Comment les entreprises en tiennent-elles compte ?

**Béatrice Gosset**

Dans le discours et dans la réalité, au plus haut niveau de l'entreprise, la volonté d'intégrer des jeunes métissés est réelle. Certes, des résistances existent. Le PDG et son équipe doivent donner une orientation très forte. À Roissy, l'association Jérémie aide les jeunes à se reclasser dans l'entreprise, y compris à Air France. La volonté existe très fortement et n'est pas niable.

Le savoir être est une grosse valise. Ce qui reste, ce sont les comportements sociaux. Un jeune issu d'un milieu dans lequel les comportements sociaux de l'entreprise ne sont pas connus doit être capable de les apprendre. Il en est de même pour une assistante de manager : elle doit savoir comprendre, apprendre et adopter les comportements sociaux de son petit environnement. C'est un apprentissage.

**Didier Michel**

Dans les questionnaires que nous avons remis, certaines personnes considèrent que la première situation de travail est avant tout un acte social.

**Béatrice Gosset**

Ce sont des rôles qui s'apprennent et dont on ne doit pas être dupes. C'est comme au théâtre. On doit être capable de jouer des rôles différents. Dans l'entreprise, si l'on souhaite jouer le rôle d'assistante de manager, on doit être capable d'en prendre le vêtement sans en être dupe. C'est un rôle, pas une conversion. D'ailleurs, les gens qui sont capables d'avoir deux cultures, celle de leurs amis et de leur famille ainsi que celle de l'entreprise, constituent une réelle richesse.

**Didier Michel**

Notre dernier thème est celui de l'évolution du métier dans sa globalité. Avez-vous le sentiment d'être positionnées dans une organisation du travail qui est en train de changer (travail collaboratif, en projet etc.) ?

**Christelle Henry**

Dans mon entreprise, oui. J'ai de plus en plus l'impression d'être l'assistante de chaque personne à un moment donné.

**Didier Michel**

Vous êtes moins « organigrammée » ?

**Christelle Henry**

Oui. Je suis l'assistante de tel ou tel en fonction des projets et du contexte.

**Gersende Jean**

Je n'ai jamais été positionnée en-dessous, mais toujours en latéral. Nous sommes en parallèle. Nous occupons des fonctions complémentaires. Nous sommes des adjointes, des mains droites.

**Monique Jany**

Je peux témoigner du changement de notre métier. Au début de ma carrière, on était affecté à une personne ou une équipe. Puis progressivement, j'ai occupé un positionnement transversal. À présent, nous sommes de plus en plus dans un fonctionnement en réseau. Nous avons désormais un rôle de tour de contrôle.

**Didier Michel**

Je vous remercie pour ces propos très intéressants qui nourriront nos trois jours de travail.

**Brigitte Doriath**

Je vous remercie de vous être prêtées à cet exercice qui nous a permis de traiter de façon très complète de la pratique du métier.

# Présentation du projet

*Brigitte Doriath*

*Inspectrice générale de l'éducation nationale*

La méthodologie d'élaboration des diplômes professionnels
---

La définition du profil professionnel est le point de départ de toute conception ou rénovation de diplôme professionnel, du CAP au BTS. Il me semble nécessaire, avant de présenter l'analyse que nous avons menée de l'emploi de l'assistant(e), de procéder à un rappel de la méthodologie d'élaboration des diplômes professionnels car elle me semble méconnue par un grand nombre d'enseignants qui peuvent, en conséquence, s'interroger sur l'origine et la légitimité du référentiel, de la formation ainsi que de la certification qui en découlent.

## **Principes de la méthode**

1. Les référentiels des diplômes professionnels constituent un repère fondamental pour tous les acteurs sociaux : formateurs, évaluateurs, employeurs, candidats.
2. Ils sont élaborés indépendamment de la voie d'accès au diplôme : formation initiale sous statut scolaire ou par apprentissage, formation continue, acquis de l'expérience.
3. Ils sont construits selon une méthode qui fonde la lisibilité et la cohérence des diplômes de l'éducation nationale.
4. Ils sont élaborés par un groupe de travail piloté par un inspecteur général de l'éducation nationale, chef du projet et composé de professeurs, d'inspecteurs et de titulaires de l'emploi et si nécessaire, d'experts. Quatre professionnels ont participé aux travaux du groupe de rénovation, dont deux assistantes en poste qui ont, tout au long du processus, témoigné de leur pratique professionnelle.
5. Le projet est soumis à l'approbation de la CPC (commission professionnelle consultative) commission paritaire composée de représentants d'employeurs, de salariés, de personnel enseignant et du ministère de l'éducation nationale. Il est ensuite présenté devant la CSL (commission spécialisée des lycées), le CSE (conseil supérieur de l'éducation) puis le CNESER (conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche). Il est ensuite remis à la signature du ministre.

## **Étapes d'élaboration**

### **L'étude préalable**

L'étude préalable a été menée à partir de recherches documentaires, d'enquêtes et d'entretiens :

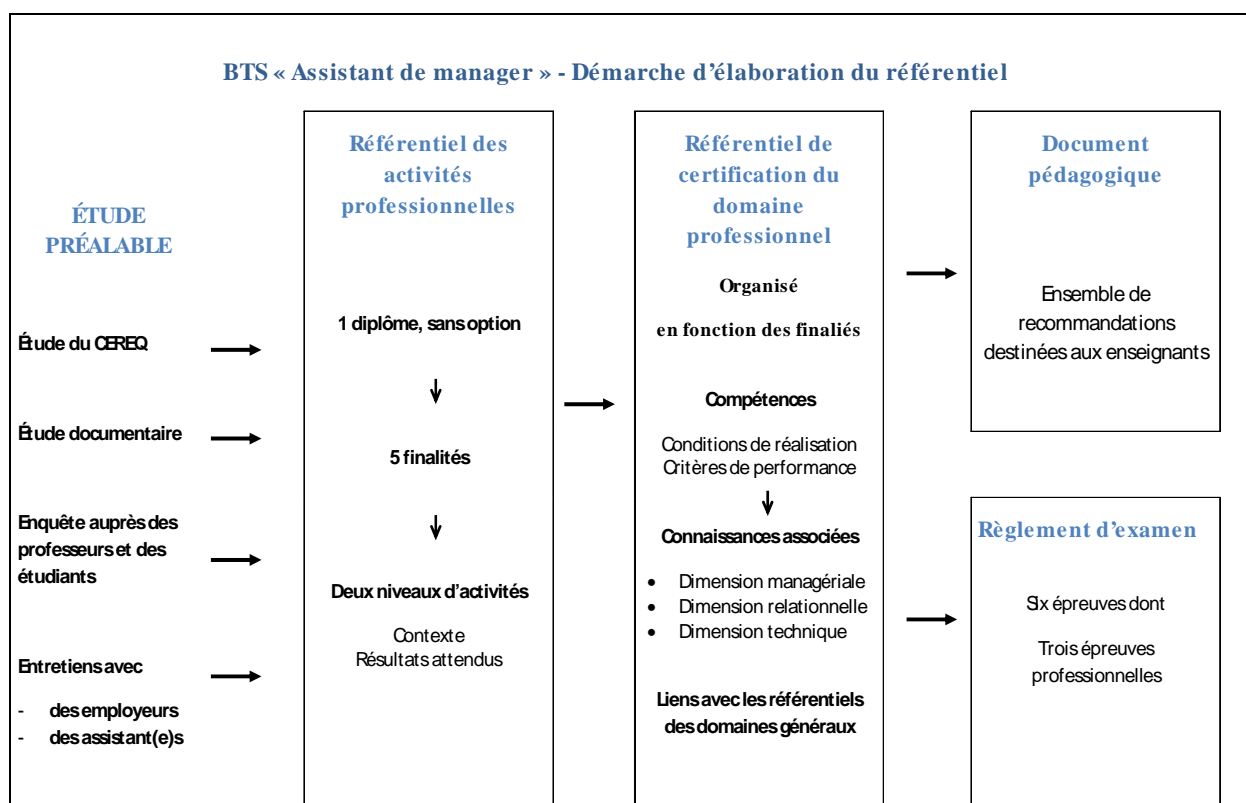


- Étude documentaire :
  - CEGOS 2004, Nouvelles tendances des métiers des secrétaires et assistants
  - CEREQ
  - Les tendances structurantes dans l'évolution des métiers administratifs Fondation travail –université - Mars 2000 (Belgique)
  - DARES : de la secrétaire à l'assistante. L'évolution d'une profession. Contrat d'étude prospective – Janvier 2000
  - Presse spécialisée
- Enquête CEREQ, à partir de génération 98 - Février 2004
- Enquêtes du groupe de travail portant sur la formation et l'insertion, menées auprès d'équipes pédagogiques enseignant en STS AD et AST(312 établissements ont répondu), étudiants et anciens étudiants (430 questionnaires) : formation, insertion
- Entretiens : menés auprès de DRH (entretiens avec 33 DRH), l'ANPE et d'assistants.

### **Le référentiel des activités professionnelles (RAP)**

Le RAP décrit les activités professionnelles exercées par le titulaire de l'emploi. Ces activités ne sont ni celles d'un débutant, ni celles d'un professionnel chevronné.

Le RAP s'appuie sur une analyse des situations de travail correspondant à la cible du diplôme. Cette analyse a été nourrie par l'étude préalable et par le témoignage permanent de quatre assistantes qui a permis aux membres du groupe de travail de mener une démarche d'analyse du travail. La description des activités tient également compte des évolutions prévisibles. Le RAP est utilisé par les enseignants pour mieux appréhender les objectifs professionnels du diplôme et finaliser la formation. Il constitue une référence pour l'analyse des dossiers de demande de validation des acquis de l'expérience.



## Le référentiel de certification

Les éléments dégagés lors de l'analyse de l'activité professionnelle constituent un socle à partir duquel est construit le référentiel de certification. Celui-ci décrit les compétences professionnelles et les savoirs associés. Il précise les conditions dans lesquelles les compétences seront évaluées et les performances attendues.

Il est le fondement de l'évaluation. Il est utilisé en même temps que le RAP, notamment pour la construction de l'évaluation, quelles que soient les modalités de celle-ci (contrôle en cours de formation, épreuves ponctuelles, validation des acquis de l'expérience)

Le RAP et le référentiel de certification ont été soumis à l'avis d'experts externes au groupe de travail : assistants, DRH, professeurs.

## Les modalités de certification

Ces modalités sont définies à partir de trois documents :

- Les unités constitutives du diplôme
- Le règlement d'examen
- La définition des épreuves

## Les résultats des études

### Les formations

#### **Le positionnement du BTS AST :**

- public en majorité issu de l'enseignement général ;
- petits effectifs en décroissance constante depuis 1998 : environ 2000 candidats, scolaires ;
- dimension « commerce international » devenue insuffisante compte tenu de la complexité croissante de cette spécialisation et qui ne correspond qu'à une des possibilités de spécialisation de l'assistant ;
- BTS peu connu des organisations

#### **Le BTS AD :**

- environ 13000 candidats : poids de l'alternance, des candidats individuels et de la VAE ;
- niveau de référence pour l'insertion des assistants mais un positionnement à améliorer par rapport au baccalauréat professionnel ;
- un bon accès à l'emploi mais constat du déclassement des assistants (rémunération, déroulement de carrière).

Les choix

#### **Fusionner les BTS Assistant de direction et Assistant-secrétaire trilingue**

Le nouveau diplôme est orienté assistantat de cadres, d'où l'intitulé « Assistant de manager ». C'est un diplôme trilingue, qui aborde les relations internationales sous l'angle de l'interculturalité et non des échanges commerciaux.

#### **Ne pas prédéterminer une spécialisation**

La spécialisation de l'assistant résulte d'opportunités offertes au fil de l'exercice professionnel plus que d'un choix préétabli. En conséquence, la formation n'offre pas une option de pré-spécialisation mais prépare les étudiants à la prise en charge d'un dossier spécialisé : approche du langage de la spécialité, de son cadre juridique, de logiciels dédiés

#### **Structurer le RAP autour des activités de soutien et les activités déléguées**

##### **Les activités de soutien**

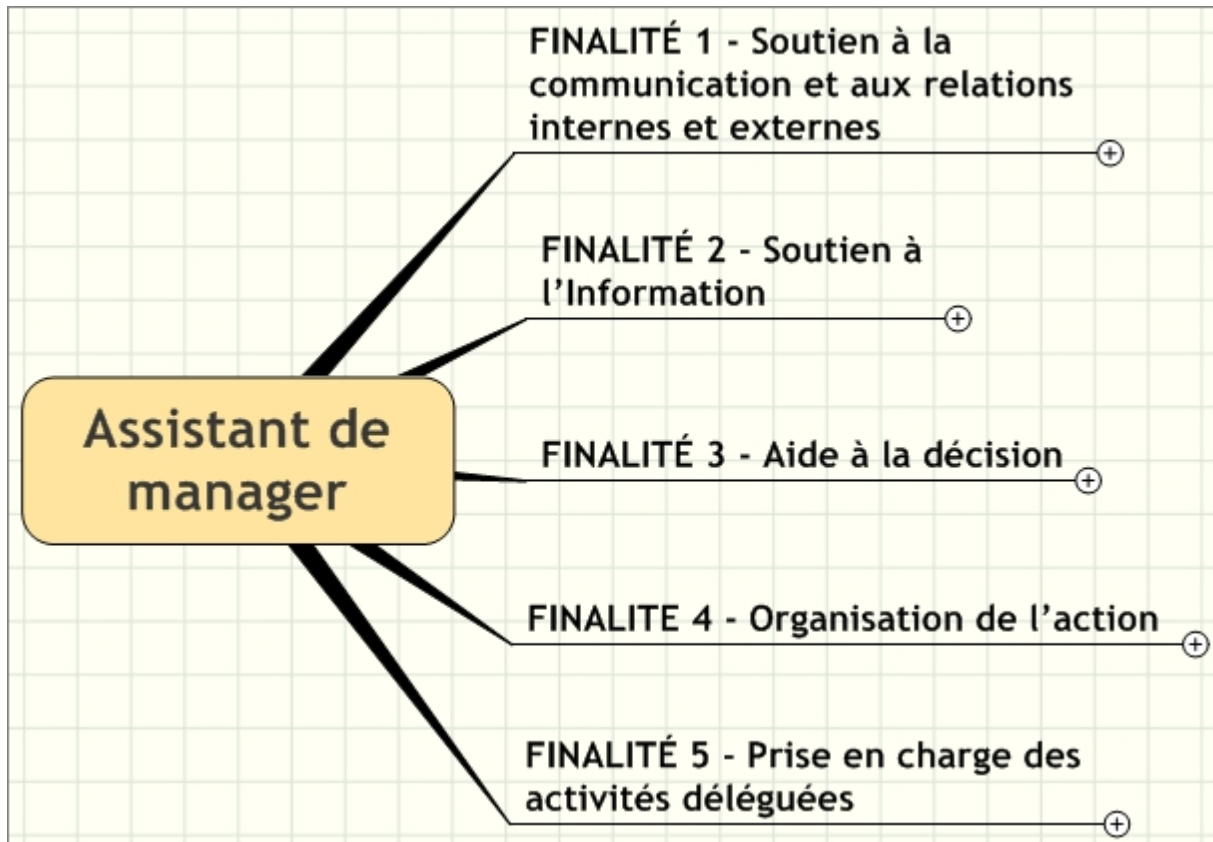
La spécificité de l'assistant de manager et la complexité du métier proviennent de l'imbrication étroite et permanente de l'activité de l'assistant et de celle du ou des managers pour lesquels il travaille. L'objectif de l'assistant est de contribuer à l'**efficacité** du manager en déployant des **activités de soutien**. Cette dimension complexe d'aide, de réponse aux attentes et d'anticipation des besoins, bien souvent dans des contextes d'urgence, constitue réellement le cœur du métier de l'assistant.

##### **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. L'objectif de l'assistant est de contribuer à l'**efficacité** du service. Les activités de l'assistant, dans ce cadre, sont des **activités déléguées**. Il peut aussi prendre en

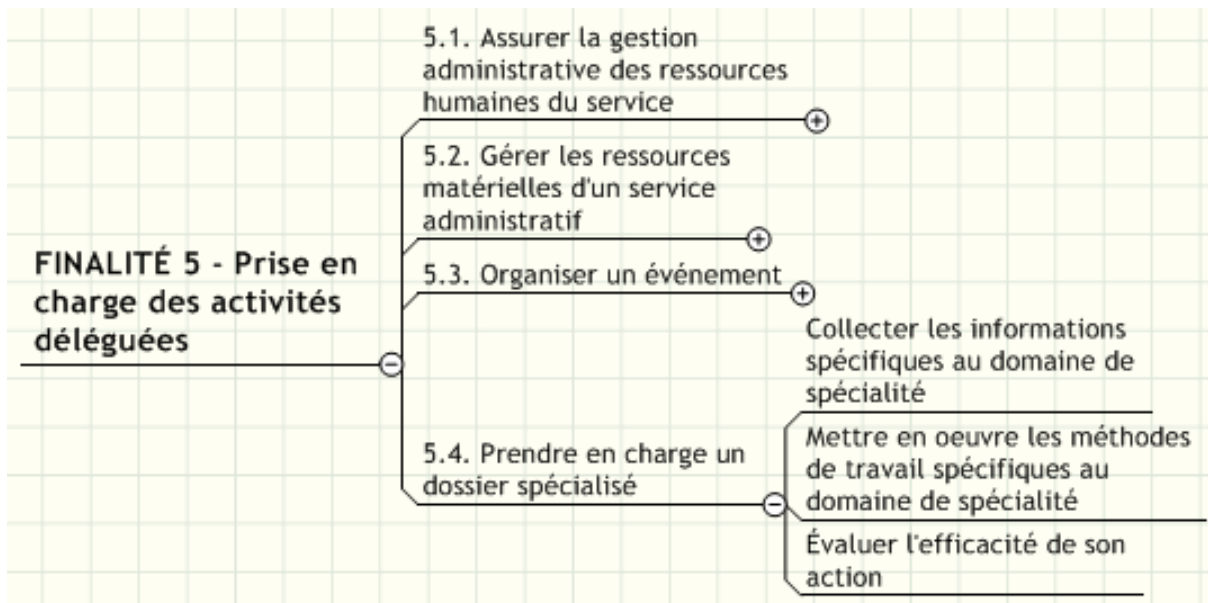
charge un dossier dans le cadre de services spécialisés, ce qui nécessite que l'assistant soit capable de s'emparer d'une terminologie, d'un cadre juridique, de ressources technologiques spécifiques propres au domaine de spécialité.

### 5 finalités



- 4 finalités regroupant des activités de soutien (rappeler l'idée) : soutien à la communication et aux relations internes et externes, soutien à l'information, aide à la décision, organisation de l'action
- 1 finalité regroupant des activités déléguées

La « Prise en charge d'un dossier spécialisé » dans la finalité 5.



### Une structure commune RAP – référentiel de certification – connaissances

Dans une optique professionnelle, les compétences et les connaissances sont acquises et mobilisées en fonction des objectifs de l'action de l'assistant

### Conséquences sur l'organisation des connaissances

Les connaissances sont exprimées en fonction des finalités et non des champs disciplinaires. Elles sont organisées, pour chaque finalité autour de trois axes : managérial, technique, relationnel.

Les dimensions informatique et bureautique sont omniprésentes dans l'exercice du métier et, en conséquence, présentes dans chacune des finalités.

### Une approche enrichie de la bureautique

Les compétences bureautiques 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'inscrit désormais dans la cadre des fonctionnalités de la « GED bureautique » et des opportunités qu'elle offre ainsi que dans l'environnement technologique qui dépasse le poste de travail de l'assistant.

## Conclusion

Hier, nous avons approché les activités professionnelles et les compétences attendues de l'assistant. Le reste du séminaire portera sur la formation et consacrera une demi-journée à la certification. Au niveau de la formation, je voudrais pointer les axes dominants du projet :

- La prise ne compte, par l'assistant du contexte dans lequel il exerce son activité, en particulier :
  - Le **contexte managérial** qui sera présenté ce matin
  - **L'environnement technologique** qui donnera lieu à une matinée de travail, vendredi.

- Le développement des compétences langagières et en communication, dans des contextes interculturels, en nous appuyant **sur les ateliers métiers** qui seront présentés ce matin et en ateliers.
- Le développement des compétences, par des méthodes pédagogiques qui prennent appui sur **la didactique professionnelle** et la **méthode des cas**.

L'ensemble des cas pédagogiques, proposés dans les différents ateliers, prennent en compte ces dimensions et vous permettront d'aborder des contenus nouveaux du référentiel. Les professeurs devront donc apprendre à construire des cas qui, eux-aussi, présenteront et prendront en compte le contexte informationnel, relationnel, et qui se prêteront à une animation dynamique, dans la résolution desquels les étudiants seront plus fortement impliqués.

Mais il nous faut aussi répondre à une question qui vous préoccupe certainement : les grilles horaires et l'organisation des enseignements. Le cadrage de cette organisation et des propositions seront présentés ce matin.



## La dimension managériale dans les finalités du BTS assistant de manager

Jean-Michel Paguet,  
IA-IPR

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 et d'une dimension relationnelle. Je vous propose de nous interroger sur le pourquoi et la nature de cette dimension managériale.

Tout d'abord, la dimension managériale des différentes finalités qui apparaissent dans le référentiel du BTS AM sera 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 au niveau d'un service ou d'une petite structure, même si il suppose une très bonne compréhension des objectifs de l'organisation.

Pour commencer, je vous propose de bien situer cette dimension opérationnelle et de la distinguer de celle qui est abordée 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. Plus encore, la communauté politique réfère à une communauté communicationnelle dans laquelle l'interaction sociale se bâtit dans un espace public segmenté, certes ; mais où des processus argumentaires viennent articuler les volontés individuelles et construire un accord favorisant le vivre ensemble. Il s'agit donc de construire un **apprentissage de l'altérité**.

La communauté politique réalise donc les conditions d'une socialisation et d'une individuation des sujets. 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, dialectiquement produites par ces résultats. »*

L'*habitus* permet de reconnaître que les compétences, les valeurs, les représentations et les rapports sociaux sont sans cesse alimentés, aménagés par des classes de situations objectives dans lesquelles elles sont mises à contribution. **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 des responsabilités 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 révéleront adaptés à ceux du manager. Cette notion de communauté politique attachée à l'organisation nous invite à reconnaître que le champ du management ne se circonscrit pas au seul contrat mais qu'il intègre par ailleurs la construction et la garantie d'un cadre permettant l'expression de la volonté et de la capacité des individus à comprendre les processus d'interaction et d'ajustement mutuel des positions.

Cette approche peut-être complétée en introduisant la notion *d'action collective*.

L'un des fondements de l'Économie institutionnaliste reste la rareté, mais elle est étudiée en fonction des effets qu'elle produit sur les relations entre les hommes. J-R. Commons identifie deux types de relations sociales :

- la *contrainte d'efficience* liée à la rareté, qui conduit les individus à coopérer créant ainsi une dépendance mutuelle ;
- la *tension* créée par la confrontation entre conflit et dépendance et qui pousse à la recherche d'un équilibre de compromis. **Cet ordre est le produit de règles, d'institutions établies par l'action collective<sup>1</sup>.**

Il définit l'action collective 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. Notons que cette notion d'action collective est intégrée dans le programme de management des organisations en classe de première STG.

---

<sup>1</sup> On aboutit alors à la position centrale de l'action collective : "les individus naissent dans ce processus d'action collective et s'individualisent par les règles de l'action collective. En conséquence, la relation stratégique dans l'activité économique est le lieu où les volontés des hommes se rencontrent. Cette rencontre des volontés peut être analysée en termes de transaction".

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 (chacun ou chaque service est alors en interface avec une partie de l'environnement) et une *coordination* afin que tous agissent en cohérence. L'information joue un rôle essentiel dans cette coordination.



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. Les contours du management étant délimités, je vous propose de nous concentrer sur 4 points :

- situer le rôle de l'assistant de Manager à partir d'une étude de cas
- identifier la dimension managériale telle qu'elle apparaît dans l'écriture des finalités du référentiel. Pour cela, nous nous appuyerons sur les travaux du groupe de rénovation de l'enseignement de management en BTS et sur le référentiel des activités professionnelles du BTS AM
- baliser quelques points d'appui théoriques pour éclairer cette dimension managériale. En particulier, nous interrogerons les notions de processus, d'autonomie et de responsabilité et d'apprentissage qui apparaissent dans le référentiel ;
- enfin, délimiter cette dimension managériale en reprenant le référentiel.

## I – un exemple de contexte de travail d'un assistant.

Comprendre le sens du management : en quoi le management est-il inhérent aux activités de l'assistant ?

Pour envisager la dimension managériale et en comprendre le sens, je vous propose de décrire une situation professionnelle vécue par une assistante, C., qui a travaillé dans le groupe de rénovation.

Son activité est révélatrice d'une assistante intégrée au sein du système d'information, voire au cœur du système d'information de son organisation et dont l'action est en relation directe avec le fonctionnement de l'organisation, notamment en termes de coordination. Elle traduit également une forte autonomie, par rapport à la formulation de propositions, une capacité à détecter des dysfonctionnements ainsi qu'à proposer des solutions adaptées au contexte et une capacité à les mettre en œuvre. L'activité de C. est également révélatrice d'une assistante qui sait développer des pratiques d'apprentissage individuel (formation), mais également d'apprentissage organisationnel (par sa capacité à faire évoluer le fonctionnement et les règles de l'organisation).

C. travaille dans une entreprise du secteur de la santé, entreprise dans laquelle l'objectif de qualité totale est obligatoire. Cette qualité est exigée des clients qui ont mis en place des audits-clients afin d'évaluer les procédures, de les faire évoluer afin qu'elles conduisent à une satisfaction totale. Au sein de cette entreprise, il existe 96 procédures<sup>2</sup> décrivant l'utilisation de 158 documents types. Enfin, notons l'existence d'enregistrements relatifs à la qualité (ERQ) qui permettent de vérifier que l'activité d'un technicien suit bien la procédure.

C. occupe un poste administratif et est intégrée dans un réseau de relations externes (avec les clients) internes à l'entreprise (techniciens et responsable qualité). Elle remplit une fonction d'Assistante qualité :

- Seconder le responsable Assurance Qualité,
- Gérer et diffuser les procédures, des documents types, du Manuel Qualité,
- Vérifier, suivre la lecture des procédures,
- Enregistrer et suivre les formations, les circuits d'intégration et de départ, la liste des paraphes. Assurer une veille réglementaire
- Mettre à jour des documents de référence (respect des normes...).

Nous pouvons prendre appui sur sa mission et en particulier sur un projet de création de site intranet pour identifier le positionnement de l'assistant dans l'organisation.

#### ***Situation avant le projet :***

Le système qualité impose aux salariés de l'entreprise la lecture de nombreuses procédures.

La mise à disposition pour les salariés se faisait de deux façons :

- via le réseau partagé, mais avec l'inconvénient d'une recherche souvent longue et difficile, et du format instable des documents ;
- au format papier, mais l'existence d'un seul jeu de procédures empêche la lecture simultanée d'une même procédure, par deux personnes.

La recherche des documents types impose une bonne connaissance du système qualité et du nom exact du document recherché. Les documents ne sont pas facilement rattachables à la procédure qui décrit leur utilisation

#### ***Phase de diagnostic***

On voit donc bien apparaître les difficultés de management en terme de qualité et de mobilisation des hommes, voire du faire fonctionner ensemble, de la mise en cohérence des actions de chacun et de la coordination. L'action de l'assistante s'inscrit dans ce contexte managérial et répond aux dysfonctionnements. Les processus de travail de chacun des agents sont perceptibles au travers, notamment, des procédures de qualité qui ont été mises en place.

Les difficultés sont multiples :

- difficultés de liaison : les salariés travaillent sur 2 sites (Sophia Antipolis, Paris), le nombre de salariés est en augmentation et le responsable qualité travaille à Toulouse. Il peut se connecter au réseau interne par liaison VPN, mais la liaison est lente et/ou se coupe assez souvent ;
- difficulté de suivi : l'entreprise a mis en place son système qualité dès sa création, il a évolué en fonction de l'étendue de ses activités et de l'augmentation de l'effectif. Pendant 5

---

<sup>2</sup> règles de travail dont l'objectif est de rendre uniforme une façon de procéder quel que soit le technicien impliqué.

ans l'entreprise a été mono site. Des améliorations constantes apportées au système qualité pour rendre plus efficace le suivi mais le taux d'erreurs n'est toujours pas nul. Ce qui entraîne, lors d'Audits Clients des remarques « si à ce niveau ça ne va pas que le suivi n'est pas irréprochable, il n'y a pas de raison pour que j'aille plus loin dans mon investigation : votre système qualité n'est pas suivi ».

- difficulté pour faire adhérer les salariés au système : les salariés ont du mal à se plier à la règle de lecture des procédures. Les assistantes qualité perdent beaucoup de temps pour relancer. Il en est de même lors des révisions et vérifications des procédures qui doivent se faire tous les deux ans.

Ces difficultés expliquent pour partie une démotivation de l'équipe Assistance Qualité. En dépit de gros efforts et une dépense importante de temps, le résultat attendu n'est toujours pas à la hauteur. Pourtant, l'élévation du niveau de qualité reste une préoccupation permanente du fait des fortes exigences des clients. La communication est rendue difficile entre le service Assistance Qualité, les dirigeants et les salariés, la qualité est jugée trop comme étant contraignante et est vécue comme une réprimande sur le travail par ces derniers.

L'objectif de C. est donc de trouver une solution technique favorisant la gestion des documents, l'accès aux procédures et documents types.

***Au delà, il s'agit de faire évoluer le Système d'Information afin de favoriser la coordination entre les acteurs.***

La solution choisie a été la création d'un intranet.

#### ***Phase de construction d'une proposition :***

Cette phase repose essentiellement sur le recensement de moyens disponibles

- Moyens humains : Faire le point sur les connaissances et compétences des assistantes Assistance Qualité et cibler, une fois les outils sélectionnés, les formations complémentaires nécessaires aux assistantes. Il est également nécessaire d'identifier les aides envisageables (administrateur réseau, en particulier). L'Organisme Paritaire Collecteur Agréé OPCA a été sollicité pour la prise en charge d'éventuelles formations sans toucher au budget formation de l'entreprise, alors que 140 heures de formation étaient nécessaires (PHP MySQL Langage de Programmation -35h00-, TCIW2 : conception de site - 1semaine= 35h00, TXML : Vue d'ensemble des documents et technologies XML - 1semaine = 35h00- et TCIW3 : Site web et bases de données - 1 semaine= 35h00).

- Moyens techniques : La société est une PME, Recherche d'une solution informatique flexible et peu onéreuse, compatible avec les usages. Le choix des logiciels a donc été orienté vers des produits simples d'utilisation (phpMyAdmin pour les bases de données => simple d'utilisation et Dreamweaver => simple d'utilisation, possibilité de travailler en plusieurs modes).

Chaque étape du projet donne lieu à une validation par la direction.

## ***Conclusions sur le positionnement de l'assistant***

Cette situation est caractérisée par les processus d'apprentissage est posé au niveau individuel, par le développement de compétences par l'assistante chargée du projet et au niveau organisationnel, par le fait que le fonctionnement de l'organisation s'en trouve facilité, notamment en termes de coordination.

Au delà, cette situation révèle un positionnement de l'assistant au cœur des processus de travail impliqué dans le système d'information de l'organisation et cherchant à les faire évoluer (recherche de dysfonctionnements phase de diagnostic, de propositions de solutions). L'assistant démontre une autonomie et une capacité à prendre des responsabilités, une capacité à observer l'organisation, à la faire évoluer et à impulser le changement (apprentissage organisationnel) et développer des compétences (apprentissage individuel).

Enfin, cette situation permet d'illustrer les finalités du référentiel.

F1 : Collaborer avec le manager (responsabilité, styles de direction), contribuer à la cohésion des groupes (modes de coordination, de décision), assurer l'interface entre le manager et l'environnement de travail (types de communication, valeurs de l'organisation)

F2 : Gérer les documents de l'entité (relations entre processus et documents), contribuer à la qualité du SI (acteurs et informations, pouvoirs et enjeux, marges de manœuvre)

F3 : Identifier un besoin (processus de décision), proposer des solutions, assurer le suivi (pilotage organisationnel)

F4 : Contribuer à l'amélioration de l'organisation de l'entité (processus, coordination,

F5 : Prendre en charge un dossier spécialisé

## **II - la dimension managériale ou le management opérationnel**

Identifier la dimension managériale du BTS, A quel niveau nous situons-nous ?

Venons en maintenant à la construction de la notion de ***management opérationnel***. Il est tout d'abord nécessaire d'affirmer que les compétences managériales sont mobilisées à tous les niveaux hiérarchiques, mais sans être distribuées de la même façon. Le management stratégique (top management) peut être distingué du management opérationnel en cela que le second 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 techniques<sup>3</sup>.

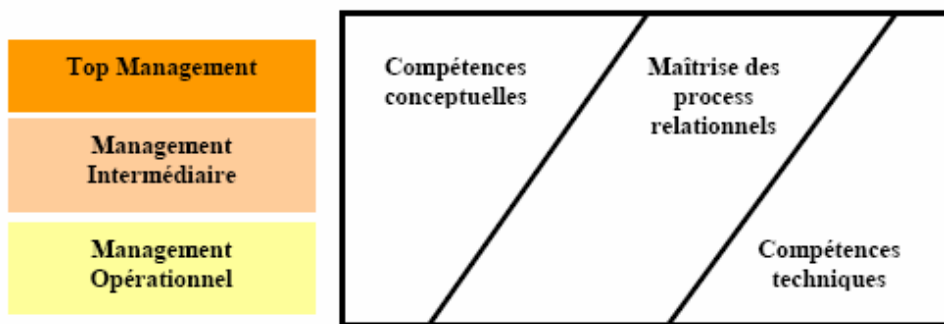
---

<sup>3</sup> 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 qui décomposerait les compétences en savoirs, savoir-faire et savoir être.

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



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. L'assistant se situe à un niveau opérationnel, voire intermédiaire, mais il doit comprendre les niveaux supérieurs, afin de comprendre les contextes et de situer son action. De cette imbrication découlent deux conséquences, d'une part la nécessité de faire référence au contexte pour construire les compétences et d'autre part la forte intégration des compétences, d'où les trois dimensions associées à chaque finalités lorsque sont décrites les connaissances associées.

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.** » Il y a donc une très forte complémentarité entre l'enseignement de management des entreprises et les enseignements liés aux différentes finalités du BTS assistant de manager.

**La dimension managériale attachée aux différentes finalités est donc avant tout opérationnelle orientée vers la recherche décentralisée de solutions adaptées à des problèmes donnés et contextualisés.** 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 au contexte. 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 pour comprendre le contexte dans lequel l'assistant(e) 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 publication de l'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. Prenons l'exemple du traitement de l'information. La notion d'information est à mettre en relation avec celle de donnée<sup>4</sup>. 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)<sup>5</sup> et gestion. Encore faut-il que le sens donné par l'assistant soit en cohérence avec les attentes et les objectifs du manager.

---

<sup>4</sup> La donnée résulte d'une acquisition, elle n'a qu'une signification et n'a pas de sens en elle-même. L'information est une donnée ou un ensemble de données articulées de façon à construire un message qui fasse sens. La connaissance est un opérateur d'informations en particulier au regard du contexte qui lui donne sens.

<sup>5</sup> 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

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.

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. »

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

- une maîtrise des techniques et compréhension des contextes d'action ;
- une autonomie et responsabilité ;
- une forte capacité à anticiper et à prendre des initiatives ;
- une 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.<sup>6</sup> Gérard VERGNAUD<sup>7</sup> 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 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 figures. Cela suppose une plasticité des ressources ;

---

<sup>6</sup> BELLIER Sandra, « La compétence » in Pierre CARRE et Pierre CASPAR (1999), *Traité des sciences et des techniques de formation*, Dunod.

<sup>7</sup> VERGNAUD Gérard, au fond de l'action, la conceptualisation in BARBIER Jean-Marie, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF 2002.



- S'il est moins démuné 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.

### **III- quelques repères théoriques : Le contexte managérial de l'assistant**

Comment baliser théoriquement la dimension managériale ?

Il convient de s'interroger sur quelques notions essentielles du management et qui donnent du sens à la dimension managériale du BTS Assistant de manager : processus, autonomie et responsabilité et apprentissage.

#### *1 – description des processus organisationnels*<sup>8</sup>

Il ne s'agit pas de poser l'hypothèse que les assistants de managers mettent en œuvre des processus, mais bien celle de l'existence de processus au sein de l'organisation, processus dans lesquels les assistants sont imbriqués. Selon Mintzberg<sup>9</sup> il y a un cours permanent d'actions qui transforme de l'information.

« Le processus est un ensemble d'activités organisées en réseau, de manière séquentielle ou parallèle, combinant et mettant en œuvre de multiples ressources, des capacités et des compétences, pour produire un résultat ou *output* ayant de la valeur pour un client externe »<sup>10</sup>.

« Un processus est défini comme un ensemble organisé d'activités déclenché par un événement et orienté vers la production d'un résultat clairement identifié. »<sup>11</sup>

En terminale CGRH, l'étude des processus permet d'appréhender le fonctionnement des organisations de manière transversale, au-delà des divisions hiérarchiques, en soulignant les interdépendances de type fournisseurs à clients intervenant entre les acteurs concernés, individus ou groupes. L'étude de processus existants en vue de leur amélioration peut s'ordonner en cinq étapes : analyse du processus, critique, recherche de solutions, mise en œuvre des solutions et contrôle des résultats. Chacune d'elles fait appel à des outils appropriés.

L'approche processus consiste à décrire de façon méthodique une organisation ou une activité en processus, de façon à organiser sa contribution à la satisfaction des clients ou d'autres acteurs. L'importance de l'approche qualité et de la satisfaction du client ont mené à cette définition de processus « orientés client » par nature inter-fonctionnelle et soutenus par la mise en place des TIC.

---

<sup>8</sup> Voir Christine Gaubert-Macon avec la participation de Mireille Flaugère, Alain Haussaire, Laurence Dujardin, Annick Lassus et Laurent Berndt, Approche des processus organisationnels et modélisation en terminale GSI, réseau Certa, <http://www.reseaucerta.org/didactique/pub.php?num=382>.

<sup>9</sup> In Social studies, 11, 1, 1990.

<sup>10</sup> J-C. TARONDEAU (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]

<sup>11</sup> programme de STG GSI définition inspirée de R. Reix.

Trois grandes familles peuvent être distinguées<sup>12</sup> :

- *les processus de réalisation* (dits aussi opérationnels) : ils contribuent directement à la réalisation du produit, de la détection du besoin client à sa satisfaction. Ils regroupent des activités liées au cycle de vie du produit : recherche et développement de nouveaux produits, commerciale et gestion des contrats, conception, achats et approvisionnements, logistique, production et maîtrise des relations avec le client, etc.

- *les processus de support* (dits aussi processus de soutien) : ils contribuent au bon déroulement des processus de réalisation en leur apportant les ressources nécessaires. Bien que ne créant pas de valeur directement perceptible par le client, ils sont nécessaires au fonctionnement permanent de l'organisation et de sa pérennité. Ils recouvrent en particulier :

- les ressources humaines ;
- les ressources financières ;
- les installations et leur entretien (locaux, équipements, matériels, logiciels, etc.) ;
- l'information et le savoir-faire, etc.

Selon l'activité de l'organisation et sa stratégie, les processus de support peuvent être considérés comme des processus de réalisation et réciproquement. C'est le cas, par exemple, des ressources humaines, ressources financières, ou encore de la logistique. Les assistants ont un rôle essentiel dans ces processus de support, en particulier dans ceux qui ont vocation à distribuer l'information ;

- *les processus de direction* (dits aussi processus de management) : ils contribuent à la détermination de la politique et au déploiement des objectifs dans l'organisation. Sous la responsabilité totale de l'équipe dirigeante, ils permettent d'orienter et d'assurer la cohérence des processus de réalisation et de support. En général, trois types de processus sont principalement évoqués :

- décision : prendre des décisions de différents types en respectant des modèles de rationalité ;
- coopération : organiser la coordination. Il faut mettre en ordre les actions des uns et des autres par rapport à un objectif commun à atteindre. L'action est organisée à partir d'un réseau de relations. Cette coopération suppose un engagement des salariés ;
- contrôle : s'assurer que les résultats ont été atteints et mettre éventuellement en œuvre des actions de régulation.

Le système d'information contribue largement à la réalisation de ces processus. C. Morley utilise l'expression de « processus système d'information » pour définir « une vue de tout ou partie d'un processus métier, focalisée sur la façon dont l'information est structurée et utilisée ».

Selon R. Reix, un processus se caractérise par des acteurs, un événement, des opérations et un résultat. Dans le référentiel, la référence à un diagramme de type événement-résultat avec acteurs est explicite.

---

<sup>12</sup> Catton M. (2000). « *Management des processus, une approche innovante* », Paris : Afnor, page 97

### *Notion d'acteur*

Un acteur est une personne physique identifiée par son rôle (sa fonction, sa responsabilité) dans le processus, une entité structurelle (service par exemple) ou une machine intervenant dans la réalisation d'une ou plusieurs activités du processus.

### *Notion d'événement*

L'événement est un fait jugé significatif dont l'apparition va déclencher une réponse de l'organisation sous forme de déroulement d'activités, de tâches, ou d'opérations. L'événement doit être considéré comme significatif par ceux qui analysent le fonctionnement de l'organisation. Ces événements peuvent être externes, internes ou temporels. Le référentiel BTS AM, en inscrivant la mission de l'assistant dans une dimension managériale ou des processus de travail, amène le repérage d'événements déclencheurs d'opérations.

### *Notion d'opération*

L'opération est une action ou un ensemble d'actions, déclenchée par un ou plusieurs événements. Cette opération décrit des transformations de flux informationnels et/ou physiques et produit un résultat observable.

### *Notion de résultat*

Le résultat est ce qui est produit par le déroulement normal de l'opération.

La notion de processus est fortement liée à celle d'information. En effet, le déroulement du processus consomme de l'information afin d'identifier l'événement, de permettre le déroulement de l'opération... Et produit de l'information qui peut constituer elle-même un événement, dans le cas de processus interdépendants. L'échange d'informations devient alors indispensable afin que les processus soient coordonnés et pour que les objectifs de l'organisation soient atteints. Cette coordination nécessite donc des besoins de partage de l'information, des représentations et donc de communication.

La compréhension globale des processus dans lesquels les assistants de managers sont impliqués est donc indispensable afin qu'ils puissent construire une contribution adéquate. Ils doivent les observer et les comprendre.

## **2 - Les notions d'autonomie et de responsabilité**

Le RAP délimite les conditions générales d'exercice et notamment en termes d'**Autonomie et responsabilité**. Il est précisé que l'assistant dispose d'une importante marge d'initiative, attendue par l'encadrement pour lequel il travaille (notion d'altérité), du fait même de la définition de la fonction d'assistant et de la capacité d'anticipation qu'elle comporte. Cependant, cette autonomie et cette responsabilité doivent être envisagées dans le cadre d'une action collective. Cela pose le problème de l'intégration des comportements non spontanément convergents, et donc celui de la gestion des interdépendances des acteurs du champ considéré.

La construction de cette coopération constitue le problème fondamental que doit résoudre l'organisation. Cette approche organisationnelle comporte des implications car elle permet de dépasser l'opposition trop simpliste entre d'un côté l'étude des organisations et de l'autre l'analyse de l'action collective et de mettre l'accent sur les facteurs qui influencent le fonctionnement des organisations.

A la base de cette approche, nous pouvons évoquer les travaux d'Herbert Simon. En effet, avant lui, la personne humaine est posée de manière abstraite et isolée de son contexte. Ce type de raisonnement a recours à des postulats a priori. Le comportement humain est alors

décrit de manière très mécanique, en réaction à des stimuli économiques et affectifs. H Simon a complètement renouvelé la compréhension des comportements en proposant le concept de la rationalité limitée. Pour lui, la rationalité humaine est soumise à des limites qui dépendent de l'environnement organisationnel dans lequel se trouve placé un acteur ou un décideur. La rationalité humaine est limitée par deux grandes contraintes : l'information d'un décideur est toujours incomplète et sa capacité de traitement est limitée. De ce fait, le décideur doit se contenter d'une solution satisfaisante. Ainsi, un décideur quel qu'il soit, soumis à un contexte de résolution de problème, ne peut obtenir toute l'information nécessaire au meilleur choix possible. Le choix d'une imprimante est soumis à une multitude d'aléas tels que la durée de vie du matériel, l'évolution du prix des cartouches d'encre, la quantité de pages imprimées...

Par ailleurs H. Simon propose une conception moins instrumentale et plus complexe de l'organisation en cessant d'opposer les objectifs et les structures de l'organisation aux motivations affectives et irrationnelles de ses membres<sup>13</sup>. Cette approche s'intéresse aux mécanismes de régulation développés au sein de l'organisation, mécanismes qui gouvernent l'ensemble du système organisation/environnement, et qui conditionnent les réponses que les membres de l'organisation comme les acteurs de l'environnement peuvent apporter aux contraintes et aux opportunités qu'ils perçoivent dans leur contexte commun d'action<sup>14</sup>. La notion de système d'action désigne des situations dans lesquelles les relations formalisées (les structures d'action collective) sont incomplètes et laissent la possibilité à chacun d'agir. Les acteurs parviennent à stabiliser au moins provisoirement leurs relations et leurs interactions. Ces systèmes d'action sont construits afin de proposer une régulation des comportements des acteurs impliqués. Par exemple, les sources du pouvoir reposent d'une part sur la pertinence des possibilités d'action de chacun des participants pour la solution ou le contrôle et la gestion des problèmes et, d'autre part de la liberté ou la zone d'autonomie dont dispose chaque agent dans ses transactions avec les autres et qui détermine la prévisibilité de son comportement pour les autres. Si votre comportement est parfaitement prévisible, il est alors automatique et personne ne s'en préoccupera, ni n'offrira quoique ce soit en échange. Si on reprend le contexte rencontré par Christelle, il apparaît que les techniciens bénéficiaient d'une large gamme de possibilités d'action ce qui rendait le comportement pour partie imprévisible et la coordination difficile. Cette situation était difficilement compatible avec un objectif de qualité totale.

Les théories des organisations distinguent des modes de régulation formels et des modes de régulation informels. Les premiers sont officiels, structurés, codifiés, les seconds sont plus spontanés, non prévus officiellement, voire clandestins. Dans la réalité, la régulation effective est toujours le produit d'un mixte dans lequel se mêlent des règles formelles et informelles s'enrichissant mutuellement. La régulation formelle est toujours essentielle dans la mesure où elle sert de fondement à une légitimité, à figer des hiérarchies, à organiser les rapports de force c'est à dire à délimiter les contextes de chacun.

---

<sup>13</sup> Ainsi on n'oppose plus l'affectivité des hommes et la rationalité des structures, mais on comprend les caractéristiques structurelles à partir des problèmes que cette affectivité et les limites cognitives de l'être humain posent au fonctionnement de tout effort collectif, et notamment au fonctionnement satisfaisant des entreprises.

<sup>14</sup> **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.

Il devient possible d'envisager un continuum des contextes d'action en fonction de quatre dimensions :

- le degré de formalisation et de codification de la régulation (ex contrôle qualité) ;
- le degré de finalisation de la régulation qui renvoie à l'existence des buts formalisés et l'articulation des mécanismes de régulation autour de ces buts. La prise en considération des résultats de tout système d'action par les participants augmente l'intégration réelle du système sans que s'accroisse nécessairement sa formalisation (rôle des objectifs) ;
- le degré de prise de conscience et d'intériorisation de la régulation par les participants. L'idée de système d'action concret suppose un minimum d'interconnaissance, de circulation d'information et de connaissances communes, permettant des anticipations correctes des comportements des autres, ainsi qu'un minimum d'inter-contrôle (rôle des valeurs) ;
- le degré de délégation explicite de la régulation. Tout système d'action concret dispose de ses intégrateurs c'est à dire des acteurs qui se trouvent en position d'arbitre entre les intérêts conflictuels des participants et assurent de fait une partie de la régulation en opérant les ajustements et les équilibrages entre acteurs (rôle des intégrateurs).

La rationalité des agents et leur action ne peuvent donc être analysées et comprises que replacées dans le cadre des jeux et du système d'action concret englobant à l'intérieur desquels elles se déploient.

Tout problème comporte toujours une part d'incertitude. S'il y a incertitude, les acteurs capables de la contrôler, au moins partiellement, pourront en tirer avantage et s'imposer face à ceux qui en dépendent. Ce qui est incertitude du point de vue des problèmes est pouvoir du point de vue des acteurs. Le pouvoir est alors envisagé comme un mécanisme d'échanges de comportement nécessaires à la cohérence entre acteurs relativement autonomes et aux intérêts parfois divergents.

L'acteur est donc engagé dans un *système d'action concret* et doit "découvrir, avec la marge de liberté dont il dispose, sa véritable responsabilité".

### **3. La notion d'apprentissage organisationnel<sup>15</sup>**

Cela explique pourquoi cette notion n'est pas dans le référentiel, cependant, en développant les compétences explicitées, l'assistant contribue au changement. L'apprentissage organisationnel<sup>1617</sup> est un concept aux multiples facettes qui se fonde sur une distinction entre les perspectives qui mettent l'accent sur les aspects organisationnels de l'apprentissage et celles qui mettent l'accent sur les connaissances propres à l'organisation et aux processus de développement. Pour qu'il y ait « apprentissage organisationnel, il faut que de nouvelles capacités collectives émergent du processus au travers duquel se construit, s'approprie et s'évalue le changement conduit »<sup>18</sup>. Cela permet de « bâtir une organisation flexible,

---

<sup>15</sup> Pour une approche de la notion d'apprentissage organisationnel, voir Y. PESQUEUX, Cahier du LIPSOR, n°6, septembre 2004.

<sup>16</sup> V-I. de la Ville le définit comme un processus d'acquisition et d'élaboration des connaissances et des pratiques participant au remodelage permanent de l'organisation in *Apprentissage Organisationnel, perspectives théoriques*, les Cahiers Français n°287.

<sup>17</sup> On peut rapprocher cette notion de celle de Knowledge Management qui se construit sur une graduation de trois notions : donnée – information et connaissance.

<sup>18</sup> CAZAL D. et DIETRICH A. (2003) « Gestion des compétences, savoirs tacites et production de connaissances, Les cahiers de Recherche CLAREE, Université de Lille.

décentralisée, propice à la mobilisation des salariés, perfectible en permanence en fonction des niveaux de formation atteints... »<sup>19</sup>. L'apprentissage organisationnel repose sur une gestion des informations reliant l'organisation à son environnement, dont il est possible de donner une classification sur la base de trois flux : ceux qui ont pour origine les transactions effectives avec les parties prenantes, ceux qui proviennent de l'environnement au sens large et ceux qui proviennent de l'organisation elle-même. Cette conception de l'apprentissage suppose l'existence de processus de mémoire, dont deux niveaux peuvent être distingués : un niveau individuel (interprétation de l'information, rétention, stockage, diffusion) et un niveau organisationnel (filtrage et encadrement de l'information à travers des structures de croyance partagées, des structures partagées). Le SI est alors considéré comme un support de mémorisation. Le rôle de veille du personnel devient essentiel dans la mise en place d'un climat d'apprentissage. La constitution d'un réseau de relations tient déjà de l'apprentissage organisationnel dans la mesure où cela consiste à apprendre des autres.

Argyris et Schon<sup>20</sup> expliquent que l'apprentissage d'individus qui interagissent est essentiel pour l'apprentissage organisationnel, qui, en retour, influence leur apprentissage au niveau personnel. Les individus contribuent donc à l'évolution de l'organisation. Lorsque les membres d'une organisation agissent pour elle, on peut dire qu'elle apprend quand ses membres apprennent pour elle, se livrant en son nom à un processus de recherche et d'investigation qui aboutira à un produit d'apprentissage (contenu d'informations). Le processus de recherche n'acquiert une dimension organisationnelle que lorsque qu'il est conduit par des agents d'une organisation se conformant aux rôles et aux règles en vigueur. L'apprentissage organisationnel est envisageable lorsque les agents d'une organisation sont confrontés à une situation problématique et qu'ils conduisent une recherche au nom de l'organisation. Pour devenir organisationnel, l'apprentissage résultant de cette recherche doit s'intégrer aux représentations mentales que les membres ont de l'organisation. Cela exige des agents un sens de l'identité collective ainsi que de la mission, une conscience des responsabilités sociales. Enfin, les auteurs définissent le processus d'apprentissage organisationnel, comme un processus qui modifie les principes d'actions sans modifier les valeurs directrices de l'organisation<sup>21</sup>. Cet apprentissage organisationnel repose sur la mise en valeur d'informations et le SI apparaît donc comme un support essentiel de cet apprentissage. « Le problème n'est pas de faire circuler toute la connaissance, mais de la rendre économiquement accessible à la demande sans contraindre tous les acteurs de l'organisation à la consommer malgré eux »<sup>22</sup>. Selon R. Reix (1999), l'impact le plus sensible des TIC se situe sans aucun doute au niveau de la distribution des connaissances. Au quotidien, l'amélioration des moyens de communication dans l'organisation facilite l'accès partagé aux données de base, donc la diffusion des connaissances factuelles élémentaires. Les TIC peuvent participer à l'amélioration des comportements routiniers autorisant une stabilité nécessaire à l'organisation et soutenir des comportements exploratoires qui contribuent au développement de l'organisation.

---

<sup>19</sup> Y-F. LIVIAN Y-F. (2000), Organisation – théories et pratiques, Dunod.

<sup>20</sup> C. ARGYRIS et D.A. SCHON (1996), Apprentissage organisationnel – Théorie, méthode, pratique, De Boeck Université.

<sup>21</sup> Y. PESQUEUX distingue :

- un apprentissage cognitif (cognitivisme) qui se traduit par une modification des représentations concernant aussi bien les perceptions que les modèles de raisonnement

- un apprentissage comportemental (behaviorisme) qui concerne les procédures organisationnelles et l'évolution des *habitus*.

<sup>22</sup> J-L. LEMOIGNE, « vers un système d'information organisationnel ? », Revue Française de Gestion, nov-déc 1986.

A coté de cet aspect support de mémorisation, les TIC sont également objet de mémorisation. En effet, un artéfact technologique produit de l'action humaine. Les connaissances liées aux TIC sont structurées par un processus, à partir des représentations qu'elles suscitent chez les utilisateurs<sup>23</sup>.

En posant l'hypothèse d'un assistant agissant en situation d'autonomie et de responsabilité, nous devons nous interroger sur sa capacité à faire évoluer ses pratiques, à les améliorer ou encore à suggérer une évolution des procédures. Cet aspect est essentiel dans la construction de la dimension managériale. En effet, l'assistant de manager doit sans cesse s'interroger sur le sens de ses propres pratiques, sur les conditions de son efficacité et sur leur contribution à l'efficacité de l'organisation<sup>24</sup>. Les modes de fonctionnement ainsi que l'organisation administrative, la qualité de la circulation de l'information ou encore la motivation du personnel sont intégrées dans cette dimension sans pour autant être exclusifs. La formalisation des connaissances devient essentielle. Par exemple, l'assistant peut chercher à reproduire le mieux possible la richesse d'une conversation. A cet effet, il existe des méthodologies de rédaction structurée permettant de concevoir des documents plus lisibles autorisant un repérage des informations.

#### **IV - Délimitation de la dimension managériale dans chacune des finalités du référentiel**

Comment délimiter et introduire la dimension managériale dans les enseignements ?

Dans le BTS Assistant de Manager, la dimension managériale des activités professionnelles intègre pour partie deux dimensions : **L'assistant(e) 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).

L'analyse des interactions Assistant(e) / 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) permet de cerner la dimension relationnelle dans le métier d'assistant(e) ;
- la finalité 2 (Soutien à l'information) intègre l'activité de l'Assistant(e) dans le système d'information de l'organisation ;
- la finalité 3 (Aide à la décision) contribue à placer l'Assistant(e) comme interface pour une aide à la décision ;
- la finalité 4 (Organisation de l'action) positionne l'Assistant(e) comme force de proposition pour la manager et l'organisation ;
- la finalité 5 (Prise en charge d'activités déléguées) présente les différents aspects managériaux dans le cadre d'une GRH, d'une gestion des ressources matérielles ou de l'organisation d'un évènement.

---

<sup>23</sup> « Le Knowledge Management se définit comme un ensemble de processus et de technologies permettant de collecter, d'organiser, de diffuser, de partager et de faire vivre la connaissance. Il intègre des outils tels que la GED » in Y. PESQUEUX .

<sup>24</sup> L'assistant organise son travail et éventuellement celui d'une équipe de secrétaires (RAP).

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

On abordera donc cette dimension managériale en s'appuyant sur 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.

Il s'agit donc d'une approche **spécifique** au métier de l'Assistant(e) et non d'un enseignement sur le management des entreprises (tronc commun).

Par ailleurs, il est fortement recommandé de travailler en liaison avec le professeur enseignant le Management des entreprises et le Droit pour aborder les notions complémentaires suivantes :



MANAGEMENT BTS ASSISTANT DU MANAGER

<i><b>FI</b></i>	<i><b>Activités</b></i>	<i><b>Connaissances managériales</b></i>	<i><b>Commentaires</b></i>
1.1 Collaborer avec le(s) manager (s)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instaurer et entretenir la relation avec le(s) manager(s)</li> <li>2. Recueillir des consignes de travail</li> <li>3. Rendre compte, informer, faire le point</li> </ol>	<p>Fonctions du manager, fonctions de l'assistant</p> <p>Styles de direction</p> <p>Délégation, responsabilité, confidentialité</p>	<p>L'objet de cette finalité est de positionner l'assistant(e) comme interface entre son (ses) manager(s) dans l'organisation. L'organisation étant 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(e). La relation interpersonnelle fera apparaître les liens avec les compétences comportementales. Le degré <b>d'autonomie</b> et de <b>responsabilité</b> de l'assistant(e) 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 en fonction des besoins et des situations.</p>
1.2. Contribuer à la cohésion des groupes	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Installer les conditions d'un climat de travail favorable</li> <li>2. Animer un travail collaboratif</li> <li>3. Gérer une réunion</li> </ol>	<p>Leadership :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Types</li> <li>- Styles</li> </ul> <p>Modes de collaboration :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordination,</li> <li>- Coopération,</li> <li>- Adhésion</li> </ul> <p>Modes de décision dans le groupe</p> <p>Sécurité et santé au travail : le stress au travail</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facteurs de stress au travail</li> <li>- Conséquences pour l'individu, pour l'organisation</li> <li>- Aspects législatifs et réglementaires</li> <li>- Prévention du stress au travail</li> </ul>	<p>L'assistant(e) 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</p>

<p>1.3 Assurer l'interface entre le (ou les) manager(s) et l'environnement de travail (interne, externe, international)</p>	<p>1. Créer, entretenir et activer un réseau relationnel (à l'interne, à l'externe, à l'international)  2. Accueillir et informer en français et en langue étrangère  3. Communiquer par écrit (en interne, à l'externe, en langue française et étrangère)  4. Négocier en langue française et étrangère</p>	<p>Types de communication :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Communication interne/externe</li> <li>- Communication stratégique/opérationnelle</li> <li>- Communication institutionnelle</li> <li>-Communication globale</li> <li>- Communication formelle/informelle</li> </ul> <p>Image, valeurs, culture de l'organisation</p>	
---	--	---	--

<i>F2</i>	<i>Activités</i>	<i>Connaissances managériales</i>	<i>Commentaires</i>
2.1 Rechercher l'information	1. Evaluer les besoins d'information 2. Mobiliser les méthodes de recherche d'information 3. Assurer une veille informationnelle	L'information - Définition - Nature, forme, statut - Qualités et coûts - Fonction	L'objet de cette finalité est de positionner l'assistant(e) au cœur du système d'information de l'organisation.  Les flux d'information doivent être analysés comme un continuum que l'assistant(e) doit savoir gérer (collecter, traiter, stocker) dans une contexte de qualité et de respect des règles déontologiques.
2.2. Produire une information structurée	1. Créer et modéliser un document 2. Élaborer un dossier documentaire, une revue de presse	- Le document comme élément de communication (interlocuteurs, message, support) ; - Le document comme réservoir ou véhicule de l'information (document de position, de liaison) - Chaînes documentaires (documents en interaction dans le cadre d'un processus métier) - Cadre juridique	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 des activités et donc en inférer ses caractéristiques et ses usages.
2.3. Gérer les documents de l'entité	1. Procéder à l'acquisition numérique de documents 2. Trier, classer et archiver les documents du service	- Les fonctions et enjeux de la gestion documentaire - Les relations entre processus et gestion des documents	Sur cette finalité, la dimension managériale

<p>2.4. Contribuer à la qualité du système d'information</p>	<p>1. Optimiser la circulation de l'information  2. Participer à l'évolution du système d'information  3. Participer à la sécurité du système d'informations</p>	<p>Les acteurs et l'information : pouvoirs et enjeux, marges de manœuvre</p> <p>Règles déontologiques dans le cadre de la fonction d'assistant (confidentialité, partage de l'information)</p>	<p>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.</p> <p>La notion d'enjeux est éminemment à connotation managériale.</p> <p>Les processus métiers sont abordés en relation avec la finalité 4 "Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre des processus administratifs"</p> <p>L'assistant(e) 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(e) en tant qu'acteur adopte des stratégies qui tiennent compte des relations de pouvoir et qui majorent ses gains personnels</p>
--	--	--	---

<i>F3</i>	<i>Activités</i>	<i>Connaissances managériales</i>	<i>Commentaires</i>
3.1. Identifier un problème ou un besoin	1. Déceler un problème ou un besoin 2. Définir les objectifs 3. Identifier les contraintes et les opportunités	La prise de décision : Niveaux de décision Processus de décision	L'objet de cette finalité est de placer l'assistant(e) 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 analyse sur ce thème. Il convient de mobiliser les courants de pensée traditionnelle en s'appuyant notamment sur la rationalité limitée.
3.2. Proposer des solutions	1. Rechercher des solutions 2. Analyser les solutions 3. Présenter les solutions		
3.3. Assurer le suivi de la décision	1. Définir un plan d'action 2. Élaborer un tableau de bord 3. Analyser les écarts, les tendances 4. Alerter et proposer des mesures correctives	Le pilotage des organisations : - notion de pilotage organisationnel - prévision, contrôle, régulation - la performance : approches, évaluation	Le pilotage organisationnel permet d'aborder la notion de performance. Cette approche managériale doit démontrer qu'il existe des outils qui permettent de contrôler la mise en œuvre de la décision.

<i>F4</i>	<i>Activités</i>	<i>Connaissances managériales</i>	<i>Commentaires</i>
4.1. Seconder le(les) manager(s) dans ses (leurs) activités	1. Préparer et suivre l'action du manager  2. Tenir les agendas personnels et partagés  3. Organiser les déplacements	Modes de management Décisions stratégiques/opérationnelles Délégation, collaboration	L'objet de cette finalité est de placer l'assistant(e) 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

<p>4.2. Contribuer à l'amélioration de l'organisation de l'entité</p>	<p>1. Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre des processus administratifs</p> <p>2. Participer à la coordination des activités des membres de l'entité</p> <p>3. Fournir une assistance à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication</p>	<p>Les processus métiers de l'organisation</p> <p>Les relations clients/fournisseurs internes</p> <p>La qualité administrative</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Efficacité administrative</li> <li>- Démarche qualité ; enjeux, principes, normes, certification.</li> <li>- Gestion de la qualité par les processus</li> </ul> <p>Travail collaboratif</p> <p>Les groupes projets caractéristiques, acteurs rôle de l'assistant</p> <p>Performance collective</p> <p>Les technologies de l'information et de la communication : apports et enjeux</p>	<p>Cet enseignement se fait en liaison avec la finalité 1 "Collaborer avec le(s) manager(s) » et avec le finalité 2 "Contribuer à la qualité du système d'information".</p> <p>Les modes de management permettent de positionner l'assistant(e) lorsque celui-ci (celle-ci) doit le seconder.</p> <p>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(e). Là encore, l'assistant contribue donc au processus d'apprentissage organisationnel. Son action nécessite une connaissance des processus de travail.</p> <p>Il faut privilégier les méthodes pédagogiques actives basées sur des exemples très concrets, voire sur la capitalisations des savoirs acquis pendant les stages.</p>
---	--	--	---

<i>F5</i>	<i>Activités</i>	<i>Connaissances managériales</i>	<i>Commentaires</i>
5.1. Assurer la gestion administrative des ressources humaines du service	1. Participer au processus de recrutement	Recrutement : - Enjeux du recrutement - Recrutement interne, externe - Cadre juridique du recrutement - La gestion administrative du recrutement : - Objectifs - Composantes - Gestion administrative du personnel dans le cadre de la GRH	L'objet de cette finalité est d'aborder les activités déléguées. Ces activités sont plus ou moins spécialisées selon le service dans lequel exerce l'assistant, qui 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.
	2. Préparer et suivre les formations	Les enjeux de la formation Le cadre juridique La gestion individuelle des compétences	La GRH est abordée par ses dimensions administratives et opérationnelles. Cette enseignement doit se faire en liaison avec les cours de Droit et de Management (tronc commun).
	3. Assurer le suivi des congés annuels	L'offre de formation continue Enjeux économiques et sociaux	
	4. Gérer les absences	Cadre juridique	En liaison avec les connaissances de la finalité 2 "Assurer une veille informationnelle"
	5. Participer à l'information sociale des membres du service	L'absentéisme indicateur du climat social La veille juridique	L'apprentissage d'un logiciel spécifique à la GRH est exclu. On se limite à la saisie d'informations par une interface graphique.
	6. Mettre à jour des données administratives du personnel	Les processus de gestion du personnel : les acteurs, les flux, les informations Les règles déontologiques et législatives de protection des données personnelles.	La gestion administrative du personnel assurée par l'assistant(e) doit être basée sur des cas concrets.  La recherche d'une efficacité dans son travail nécessite une réflexion sur ses propres pratiques (apprentissage individuel).



<p>5.2. Gérer les ressources matérielles d'un service administratif</p>	<p>1. Gérer les achats de petit matériel et de fournitures</p> <p>2. Aménager l'espace de travail</p> <p>3. Élaborer et suivre le budget de fonctionnement du service</p>	<p>Les enjeux de la gestion des stocks</p> <p>La sécurité et la santé au travail</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ergonomie</li> <li>- Problèmes de santé et de sécurité liés au travail administratif</li> <li>- Réglementation</li> <li>- Types d'implantation (sédentaire ou nomade)</li> </ul>	<p>La gestion des ressources matériels 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</p>
<p>5.3. Organiser un évènement</p>	<p>1. Assurer la logistique</p> <p>2. Assurer la communication</p> <p>3. Prévoir et gérer les coûts</p> <p>4. Évaluer les résultats</p>	<p>La gestion des événements</p> <p>Notion d'évènement : spécificités, enjeux</p> <p>La démarche d'organisation d'un évènement</p> <p>Détermination du budget</p>	<p>Les enjeux organisationnels et financiers de l'organisation d'évènements sont appréhendés par l'analyse de situations concrètes.</p> <p>La recherche d'une efficacité dans son travail nécessite une réflexion sur ses propres pratiques (apprentissage individuel).</p>
<p>5.4. Prendre en charge un dossier spécialisé</p>	<p>1. Collecter les informations spécifiques au domaine de spécialité</p> <p>2. Mettre en œuvre les méthodes de travail spécifiques au domaine de spécialité</p> <p>3. Evaluer sa performance</p>		



## En conclusion

**La référence au management est explicite dans la formulation des connaissances, au travers de la dimension managériale.**

**La référence au management existe également avec les relations que l'assistant doit nouer 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 fonction ou encore les objectifs ou les styles de direction adoptés par le management.

Cette dimension managériale s'appuie sur contextes professionnels réels ou simulés validés en fonction **du sens** qu'ils donnent à l'analyse des situations de travail. Cette dimension n'est pas théorique, mais avant tout opérationnelle, même si la référence aux notions est nécessaire afin de construire des grilles d'analyse ou de poser des principes. Il s'agit d'aider l'étudiant à « décoder », à décrypter des contextes et à agir face à des situations récurrentes, complexes voire imprévisibles.

Ensuite, les concepts de management ne doivent pas être abordés de manière statique, mais en étant reliés aux autres dimensions techniques et relationnelles des finalités. Il y a une très forte imbrication entre ces différentes dimensions.

Enfin, les références aux enjeux, au processus, à l'information, au système d'information sont essentielles afin de poser cette référence au management.

## BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

### 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

BARBIER Jean-Marie, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF 2002

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

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

CARRE Pierre et CASPAR Pierre (1999), *Traité des sciences et des techniques de formation*, Dunod

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

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

COMMONS J-R. *The Economics of Collective Action*, 1950

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.

NANCI D., Espinasse B. (1996). *Ingénierie des systèmes d'information Merise*. Paris : Sybex.

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

## Reuves et articles

GAUBERT-MACON C. avec la participation de Mireille FLAUGERE, Alain HAUSSAIRE, Laurence DUJARDIN, Annick LASSUS et Laurent BERNDT, Approche des processus organisationnels et modélisation en terminale GSI, réseau Certa, <http://www.reseaucerta.org/didactique/pub.php?num=382>

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

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

PESQUEUX Y. (2004), Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ?, Série Recherche, Cahier du LIPSOR, Septembre.

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.

de la VILLE V-I. *Apprentissage Organisationnel, perspectives théoriques*, les Cahiers Français n°287

« Comprendre la 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

# L'organisation des enseignements

Annie Sadarnac  
IA-IPR

L'analyse des activités de l'Assistant de manager conduit à une distinction entre les activités de soutien au manager (finalités 1 à 4 du référentiel) et les activités déléguées (finalité 5).

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 métiers, 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.

**L'analyse de la grille horaire** permet de préciser les compléments liés à l'enseignement des langues vivantes, d'une part, et aux enseignements professionnels, d'autre part :

## Les langues vivantes

- Pour chacune des langues A et B, il est préconisé de **séparer les deux heures de cours**.
- Pour les étudiants issus du baccalauréat professionnel, qui n'ont pratiqué qu'une seule langue étrangère, un enseignement « grands débutants » doit être assuré avec un **renforcement de deux heures hebdomadaires la première année**.

## Les enseignements professionnels :

- la grille précise la spécialité des professeurs d'économie et gestion concernés par ces enseignements : **économie et gestion administrative et bureautique et communication administrative**. Ceci exclut a priori les professeurs des autres spécialités, notamment comptables, sauf s'ils enseignent d'ores et déjà la partie administrative du BTS Assistant de direction ; en tout état de cause, la grille spécifie **qu'une finalité ne peut être scindée entre plusieurs enseignants** et toutes les finalités ont uniquement un caractère administratif ;
- les enseignements professionnels **d'un même niveau** doivent être conduits par **deux professeurs** qui suivent la classe **sur les deux années**. Il n'est pas envisageable de multiplier le nombre de professeurs intervenant dans ces enseignements.

Les **Ateliers métiers**, véritable nouveauté par ses objectifs pédagogiques, sont menés en co-animation par deux professeurs : 2 h élève, 4 h professeurs, quels que soient les effectifs, assurées par le professeur de la finalité 1 et le professeur de français ou un professeur de langue vivante étrangère A ou B.

Les **Actions professionnelles de synthèse** sont assurées par les professeurs qui enseignent les finalités 1 à 5 (économie et gestion administrative ou bureautique et communication administrative) : 4 h en première année et 6 h en deuxième année. Lorsque l'effectif est suffisant, ces heures sont dédoublées et assurées en **co-intervention**. Dans le cas contraire, **deux organisations** sont possibles : partage du bloc horaire entre les deux enseignants (2 + 2 et 3 +3) ou horaire complet par quinzaine.

A l'appui de ces remarques, plusieurs **répartitions des services** pour les enseignants d'économie et gestion sont possibles. Des exemples de répartition, conformes aux principes énoncés, sont fournis en annexe. ;

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<sup>re</sup> ;
- d'Information et gestion en 1<sup>re</sup> ;
- de Communication et gestion des ressources humaines en terminale.

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

- approche notionnelle,
- 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 ».

# Les ateliers métiers

*Maguy Perea,  
professeur*

Les ateliers-métier figurent sur le projet de grille horaire à raison de deux heures hebdomadaires. Ils concernent l'enseignant d'économie et gestion pour la totalité de cet horaire et, avec lui, son collègue de français pour une heure, ses collègues de langues vivantes pour l'autre heure, en alternance.

Des contenus tournés vers les compétences de communication.

L'objectif des ateliers-métier est de privilégier les compétences langagières écrites et orales, en français et en langues vivantes, ainsi que, plus largement, les compétences relationnelles. Le travail conjoint et les apports complémentaires des enseignants permettront de sensibiliser tout particulièrement les élèves à la dimension interculturelle de la relation de communication.

Un espace pédagogique innovant

Les ateliers-métier constituent une nouveauté importante dans la pédagogie mise en œuvre dans la formation professionnelle de niveau BTS  
En effet, ils offrent un espace multidisciplinaire exceptionnel puisque des enseignants de français, de langues et d'économie et gestion vont les préparer et les animer ensemble. Chaque discipline y intervient dans le champ qui lui est propre, avec ses apports spécifiques, sans être au service des autres mais bien dans un rapport de complémentarité.

Pourquoi parler « d'ateliers » ?

On peut parler d'ateliers car les modalités de travail diffèrent clairement de ce qui peut se faire en classe entière ou TD, pour tendre vers du "travail rapproché" avec de petits groupes. Cette forme d'organisation de la classe permet une meilleure implication des étudiants. Ces groupes peuvent travailler en autonomie ou avec leurs professeurs. Les activités seront organisées par rotation des groupes, selon un planning établi.



Ces ateliers peuvent être très divers. Quelques idées parmi d'autres citées dans le projet de référentiel :

- un atelier de simulation de situations professionnelles ou sociétales ;
- un atelier d'observation et analyse de situations de communication, de jeux de rôles ;
- un atelier de verbalisation et partage d'expériences ;
- un atelier d'auto formation ;
- etc. (cf. texte du référentiel).

Et pourquoi « métier » ?

Parce que ces ateliers visent bien l'acquisition de compétences professionnelles propres au métier d'assistant de manager et, plus particulièrement, celles qui lui permettent de s'adapter à la diversité des interlocuteurs et des contextes qu'il (ou elle) rencontre dans l'exercice de son métier.

Quelles sont ces situations liées au métier ? Elles tournent autour de quatre thèmes qui sont communs à toutes les disciplines impliquées dans les ateliers-métier :

- les situations d'accueil et d'information ;
- les situations de conflit ;
- les situations de communication dans un contexte de différences culturelles ;
- les situations de négociation, auxquels s'ajoute, pour l'économie et gestion, la recherche d'emploi.

L'apport spécifique de l'économie et gestion aux ateliers-métier

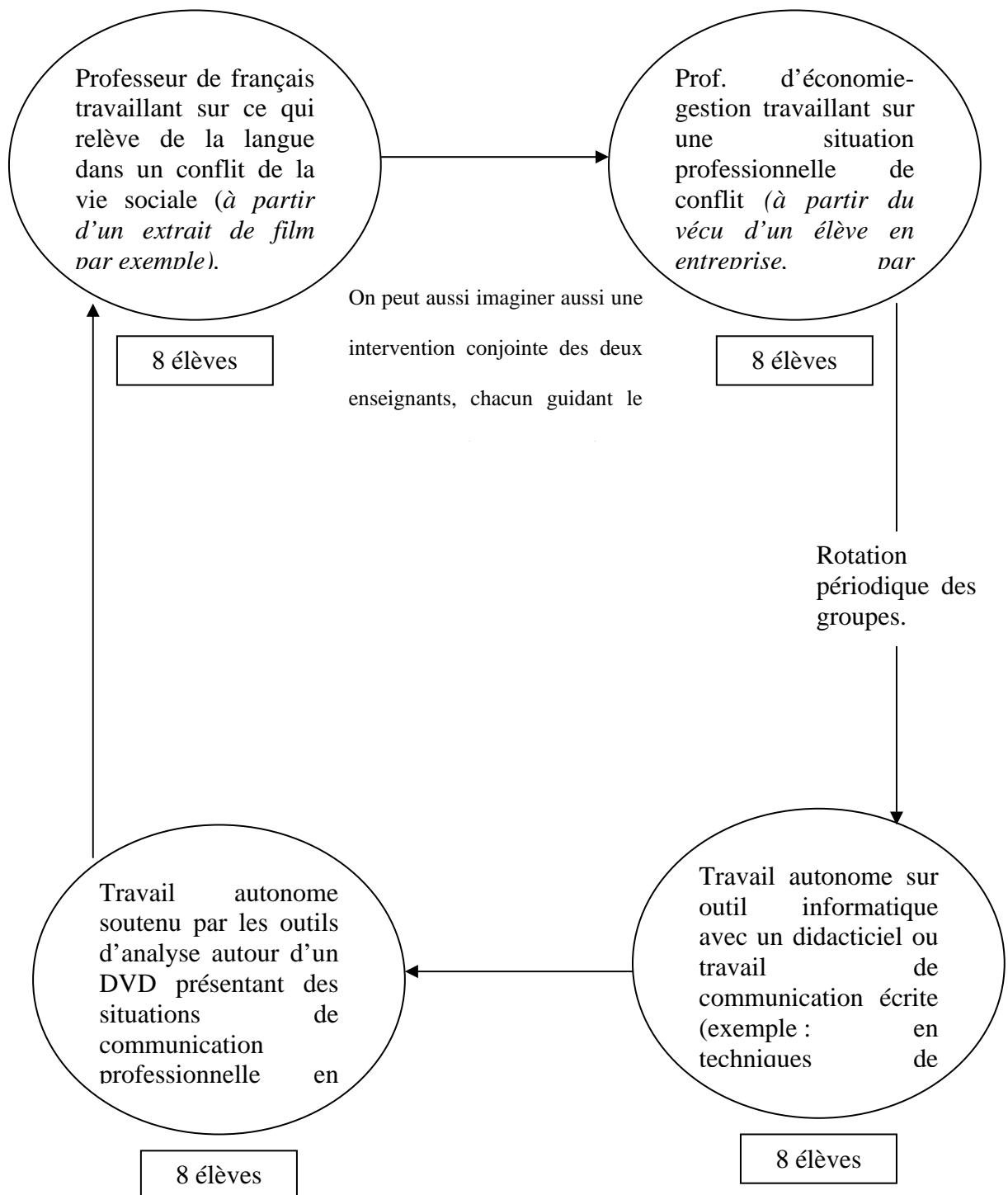
Le professeur d'économie et gestion enseignant la finalité 1 intervient dans les ateliers-métier avec des pratiques qui exploitent directement des situations professionnelles liées au métier. A partir d'elles, il invite les élèves à l'analyse réflexive, à la mobilisation des concepts acquis, à la transposition de l'expérience par la simulation, vers d'autres contextes ou d'autres situations plus critiques ou plus complexes.

Avant les stages, il prend appui sur des situations professionnelles sur support vidéo, cas, témoignages et jeux de rôles pour observation, analyse, transposition dans d'autres contextes.

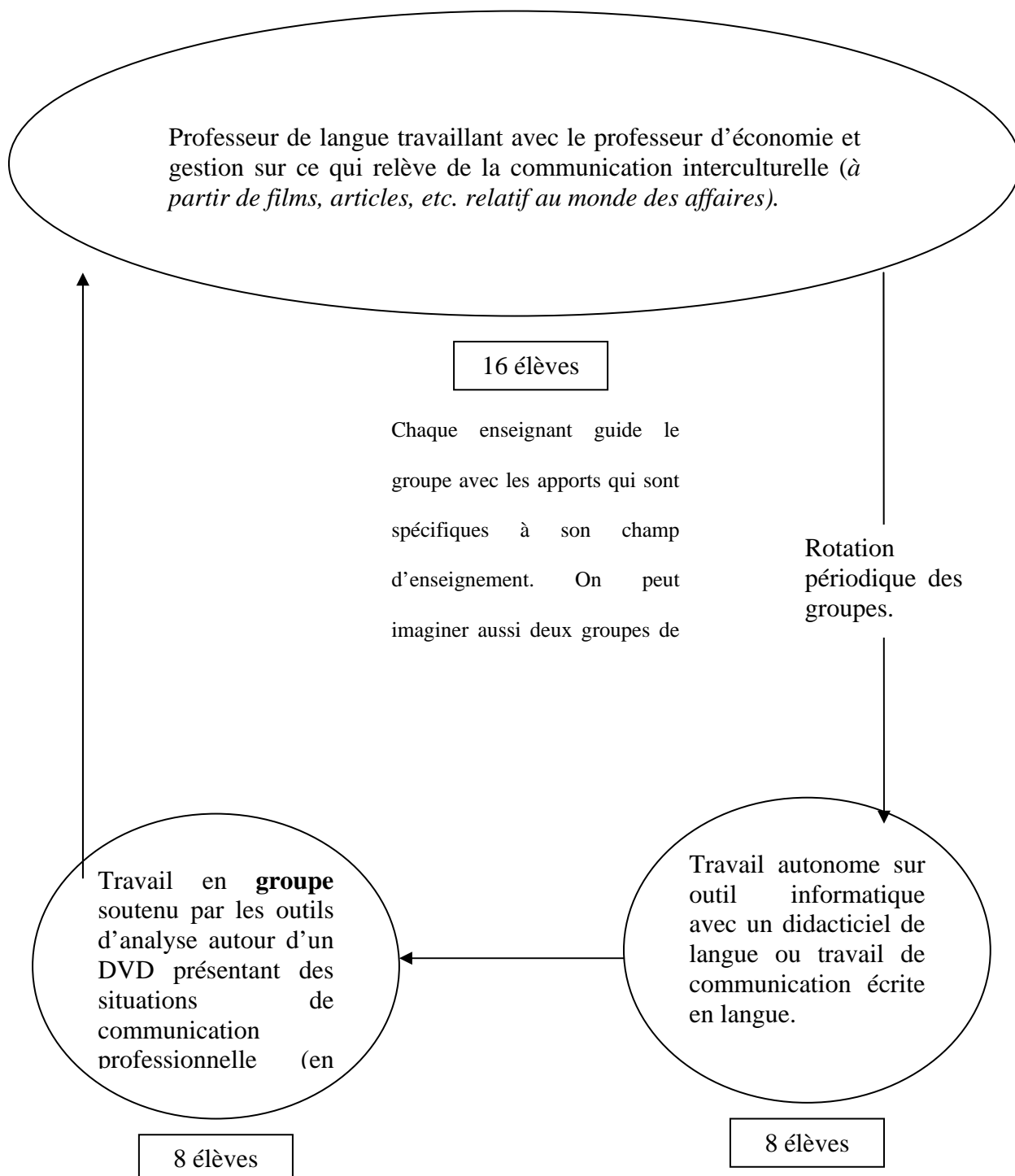
Après les stages, il tire bénéfice des retours d'expérience et des récits de situations recueillis en entreprise par les étudiants eux-mêmes. L'enseignant d'économie et gestion favorise alors, par un travail en petits groupes, les échanges autour de ces expériences, toujours en vue d'un ancrage des compétences professionnelles de communication.

Deux exemples d'organisation possible pour ces séquences :

**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) :**



# Principes de didactique professionnelle

*Didier Michel,  
IA-IPR économie et gestion – académie de Nantes*

Introduction Générale

## **Objectifs de la conférence**

Donner quelques principes de didactique professionnelle – champ de recherche qui a alimenté la réflexion lors de la rénovation du BTS AM notamment dans la mise en place des dispositifs de formation et de certification –

Créer un appétit suffisant pour explorer les éléments de didactique professionnelle, ferment de toute activité de formation professionnelle.

Registre de la « vulgarisation éclairée », aucune prétention à faire des spécialistes de DP mais des formateurs capables de donner du sens à ce nouveau référentiel, à faire évoluer leurs pratiques notamment par la prise en compte systématique de l'expérience professionnelle des jeunes (et des moins jeunes)

## **L'énigme de l'activité de travail**

Exemples : Aides maternelles – Conducteurs de trains – Dactylos – Travailleurs vieillissants...mystère et énigmes du travail

Citation : « Lorsqu'on arrive sur un lieu de travail "c'est comme si nous pénétrions sur une scène de théâtre où la représentation a déjà commencé : l'intrigue est nouée; elle détermine le rôle que nous pouvons y jouer et le dénouement vers lequel nous pouvons nous diriger.

Ceux qui étaient déjà en scène ont une idée de la pièce qui se joue, une idée suffisante pour rendre possible la négociation avec le nouvel arrivant » Bruner, 1991.

*Problématique générale*

*Les discours et les pratiques dans la formation professionnelle s'inscrivent dans 3 dynamiques de réflexion*

### **La dynamique des compétences :** « *On ne parle que de compétences... »* »

- passage d'une logique de qualification à une logique de compétence...
- Les compétences sont au cœur des problématiques de GRH et description des métiers : bilans de compétences, référentiels de compétences, utilisation de grilles formulées en compétences
- « savoirs- savoir faire – savoir être » comme un leitmotiv certes non scientifiquement établi
- CCF = contrôle (Evaluation était peut-être plus pertinent) en cours de formation...des compétences !

***On manie un objet la plupart du temps méconnu, énigmatique, niché au cœur du travail... Qu'est ce qu'une compétence ? comment se développe t-elle ?***

### **La dynamique de formation :**

- multiplicité des voies de formation : compagnonnage, alternance, apprentissage scolaire initial, formation continue, formation tout au long de la vie...
- légitimité des voies de formation ? Opposition stérile entre théorique et pratique, entre professionnels et professeurs, entre le centre de formation et l'entreprise...
- les acteurs de formations se multiplient : Formateurs, professeurs, tuteurs... On assiste même parfois à une crise de légitimité de celui qui n'a pas été professionnel... on oublie souvent les apprenants et leur point de vue sur leur apprentissage, sur leur expérience...

***Et s'il y avait réconciliation entre ces différentes approches ? Et si l'apprenant s'invitait au cœur du dispositif de formation ?***

Qu'est ce que la formation professionnelle ? quels dispositifs de formation à mettre en œuvre ? Qu'est ce qu'être formateur ?

### **La dynamique de certification :** *La multiplication des accès à la certification et des modes d'évaluation :*

- comment transformer une expérience professionnelle en diplôme ?
- accès de tous à la certification : VAE... ?
- Comment observer, apprécier, rendre compte d'expériences professionnelles (aussi minimales soient-elles pour les candidats de la formation initiale)
- Comment partir d'une activité de travail pour observer une compétence ?
- Quel rapport entre un jury et un candidat « déclarant » ?
- Comment distinguer « expérience – tâche - savoirs – résultats » ?
- Quel rôle donner au « dossier professionnel » objet sensible de formalisation d'une expérience professionnelle..(ou formulaire d'examen !)
- Les arrangements certificatifs se multiplient, on se crée des règles : liste de situations de travail admises, acceptées, reconnues, modalités d'interrogation...Risque de développement d'une approche normative de l'évaluation

***L'évaluation de la compétence est souvent masquée par l'appréciation du couple « tâches réalisées/résultats atteints » (logique de qualification) Et si toutes les modalités de certification (ponctuel, VAE, CCF...) procédaient d'une même logique***

*d'évaluation ? même si « La réussite peut rendre difficile l'observation de la compétence... »*

Comment observer une compétence à partir d'une restitution d'activité ? Qu'est ce qu'évaluer une compétence ? [VU EN ATELIER](#)

## **Annonce du plan**

### **L'essence et le sens**

L'activité de travail et plus précisément les situations de travail et l'expérience professionnelle sont au cœur des préoccupations de formation. **Elles constituent l'Essence** même de l'apprentissage des compétences: Apprendre des situations de travail, apprendre par les situations de travail, apprendre dans les situations de travail ... pour **donner du sens** à la formation professionnelle.

*On voit ici que pour donner du sens à l'évaluation des compétences, à la formation professionnelle, à l'analyse de l'expérience, il faut remonter à l'essence de l'activité de travail*

Pour donner du sens qui ne soit pas le « sens commun », l'intuition... Il faut convoquer les approches scientifiques et théoriques... Des chercheurs ont travaillé depuis des années sur les questions de l'analyse des activités de travail et de l'émergence des compétences dans les situations de travail.

- 1 – Cadre théorique de la didactique professionnelle
- 2 – L'essence de l'activité de travail
  - L'action de travail
  - Les situations de travail
  - La formation des compétences
- 3 – Le sens donné à la formation professionnelle

## **1/ LE CADRE THEORIQUE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE**

### **I. 1.1 Cadres théoriques**

La didactique professionnelle bénéficie principalement des apports de **deux sciences de l'action : l'ergonomie<sup>25</sup> et la didactique<sup>26</sup>** engagées l'une et l'autre dans des évolutions importantes depuis une dizaine d'années : D'une part, les pratiques ergonomiques considèrent de plus en plus la formation comme un moyen d'agir sur les situations de travail et d'autre part les milieux de la formation ressentent de plus en plus la nécessité de concevoir des contenus proches des réalités du travail.

---

<sup>25</sup> Ergonomie : Comprendre et agir sur les situations et les conditions de travail en vue de les améliorer

<sup>26</sup> Didactique : Comprendre et agir sur les processus qui relèvent de la transmission et de l'acquisition des domaines de savoirs en vue de les améliorer

Mais ce qui est commun, c'est *l'analyse du travail* vue comme :

- *objet* : on forme à l'analyse du travail différents acteurs qui s'en servent pour agir sur leur situation de travail ;
- *outil* : c'est un moyen pour analyser les compétences, leur développement et concevoir des situations de formation

La didactique vise à comprendre et à agir sur les processus qui relèvent de la transmission et de l'acquisition des domaines de savoirs en vue de les améliorer  
L'ergonomie vise à comprendre et agir sur les situations et conditions de travail en vue de les améliorer

## II. 1.1 La DP – (op cité : Renan Samurçay CNRS-Université de Paris 8)

- La notion de compétence constitue le coeur des interrogations et du système conceptuel de la didactique professionnelle.
- La DP a comme objet de recherche : De quoi sont constituées les compétences, leur nature et dimension ? Comment et par quels mécanismes évoluent-elles ? Quels sont les facteurs et les conditions qui influent positivement ou négativement sur cette évolution?
- Définition : La 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.
- La Didactique Professionnelle étudie la construction et le développement des compétences professionnelles à partir de l'analyse du travail.
- La DP s'intéresse aux situations de travail pour faire émerger des apprentissages.

*La didactique professionnelle 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.*

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 ; c'est pourquoi la didactique professionnelle emprunte à l'ergonomie et à la psychologie du travail une série de concepts et de méthodes propres à analyser le travail en situation ;
- 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.

## 2/ L'ESSENCE DE L'ACTIVITE DE TRAVAIL

### 2.1 L'essence de l'action ...élaboration de l'action ou Comment naît l'action de travail ? (Savoyant - CEREQ 2006)

➤ Des tâches et des problèmes sont proposés à un sujet. Pour y répondre celui-ci va initier des actions qui sont réalisées par des opérations. Galperine (1996) donne trois catégories d'opérations selon leur fonction : **opérations d'orientation, opérations d'exécution, opérations de contrôle**

➤ Les opérations d'orientation sont des opérations essentielles à travers lesquelles le sujet va se représenter le résultat à atteindre comme but de son action et ainsi définir la séquence des opérations d'exécution.

Leplat(2000) parle ici de « *redéfinition de la tâche* » et Savoyant (2005) de « *construction du problème par le sujet et pour lui-même* ». **Il s'agit de la partie cognitive de l'action.**

➤ Cette construction du problème sera plus ou moins immédiate, plus ou moins difficile pour le sujet en fonction des connaissances dont il dispose. Ces connaissances sont organisées et structurées dans **la base d'orientation (BO) de l'action le « sac à dos professionnel » qui évoluera en permanence au cours de la formation.** Il y a d'abord la BO constituée par ce que disent les experts du domaine concerné et qui constitue la référence. Il y a aussi les BO effectivement utilisées par le sujet qui seront plus ou moins *riches* (la BO reflète plus ou moins toutes les conditions pertinentes) et *générales* (la BO permet plus ou moins de traiter la variabilité).

La BO comprend : discours des experts, outils, artefacts, mémoire des situations vécues, observées, simulées, connaissances, savoirs en actes, personnes ressources, etc

Savoyant affirme que l'élaboration de la BO peut être fort bien être séparée de la tâche ; le sujet peut être amené à interrompre une action productive pour s'engager dans une action cognitive visant à produire des connaissances.

*Ex : Un jeune étudiant va disposer d'un guide méthodologique de formation, puis le faire disparaître petit à petit, puis le faire vivre par la discussion avec son tuteur, puis s'enrichir avec les situations simulées, vécues...etc.*



### ➤ **Assimilation de l'action**

Disposant d'une BO, le sujet dispose de tout ce qui est nécessaire pour réaliser correctement l'action. Encore faut-il qu'*il la réalise effectivement*. Il s'agit pour lui d'assimiler l'action Galperine (1966). L'assimilation est une intériorisation des opérations. Le débutant disposant du modèle d'action de la BO (*ex : modèles de fiches méthodologiques*) va réaliser l'action lentement, en faisant de fréquentes opérations d'orientation (redéfinir à chaque fois le problème) et de nombreuses opérations de contrôle (vérifications, comparaisons). Toutes ces opérations vont être automatisées, réduites (utilisation de raccourcis) et intériorisées. Pour les sujets expérimentés, tout cela est complètement intériorisé à tel point qu'il n'y a plus besoin de faire appel au savoir externe. Ce savoir a servi de base pour élaborer et assimiler l'action ; *quand cette action est complètement intériorisée, ce savoir n'est plus « détachable » il est constitutif de l'action.*

*Exemple 1: utilisation d'un logiciel bureautique – En VAE, les professionnelles expérimentées ne parlent même plus de la maîtrise des fonctions d'un logiciel bureautique – Ces savoirs ne sont plus détachables de l'action.*

*Exemple 2 :* Mentionnons ici l'exemple trivial du montage ou de l'installation d'un appareil avec un mode d'emploi. Certains vont se contenter de la BO constituée par la documentation produit et le mode d'emploi. Cette BO est peu généralisable à d'autres actions et le sujet devra à chaque fois procéder de même pour une autre installation. D'autres choisiront de se passer de cette BO minimale et préféreront se constituer leur propre BO par tâtonnements empiriques (AR incessants entre les opérations d'orientations, d'exécution, de contrôle). D'autres enfin disposant d'une BO généraliste (connaissances de référence, concepts d'action, connaissances issues d'expériences assimilées, etc.) vont être capables de se créer une BO immédiatement applicable et agir sans le mode d'emploi avec une grande efficacité. Cette BO leur permet donc d'affronter la variabilité.

### **Action, conceptualisation** ou *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<sup>27</sup>*

➤ **Postulat :** *Il y a bien des objets conceptuels en actes qui permettent à chacun de prélever sur la situation l'information juste pertinente pour agir* (Vergnaud). On parle ici de **concepts pragmatiques** au sens où ils ne retiennent que les propriétés et relations utiles pour l'action.

---

<sup>27</sup> Voir par exemple la « vitesse de frappe » en bureautique qui apparemment n'incorpore pas de connaissances en dehors de l'action

Le développement est permis par la **conceptualisation des situations**. Le travail de conceptualisation s'appuie sur des mécanismes de **prise de conscience**<sup>28</sup> et prend sa source dans l'action.

La **conceptualisation** participe à la construction **d'invariants de l'action** à un niveau supérieur en **les décontextualisant** des situations particulières et en étendant ses organisateurs d'activité, le sujet peut construire des **classes de situations de plus en plus riches** lui permettant d'affronter la **variabilité** des situations.

Si les compétences sont très « situées », il existe cependant des « invariants » pris comme « raccourcis » reproductibles à une classe de situations.

*Ex : « vérifier l'exactitude orthographique et la prononciation du nom d'un interlocuteur » peut être un invariant qu'un assistant, au départ familiarisé avec le téléphone, peut étendre à toutes les situations de prise de contact. Il utilisera des organisateurs d'activité (répétition, carte de visite, prise de note) et mobilise, entre autres, un concept en action du type « respect de l'identité » (qui n'est pas la connaissance « identité »)*

## 2.2 L'essence des situations

➤ **Cognition située** (Suchman, Greeno, Conein): A côté de la psychologie cognitive traditionnelle fondée sur des processus internes, la « cognition située » dit que les contextes, les acteurs, les enjeux, les contraintes, les ruptures. Bref, les **SITUATIONS** sont sources d'apprentissage des connaissances<sup>29</sup>. Elle s'inscrit aussi dans la filiation de la théorie de l'activité (Vigotsky).

### **Cognition située :**

- **L'activité est un processus d'adaptation à la situation locale par ajustement réciproque**
- **Les représentations externes (artefacts cognitifs) jouent un rôle primordial dans la cognition et l'action**
- **Les connaissances construites pour répondre aux exigences de la situation ne sont pas facilement transférables à d'autres situations**

➤ **Définition des situations :** par situation on n'entend pas seulement un cadre (ou un univers) mais quelque chose qu'il faut maîtriser et transformer : elle est donnée par l'extérieur (identification des buts) en même temps qu'elle est créée par le sujet. Une situation ne se répète pas à l'identique. Elle subit toujours des variations normales, attendues ou imprévues.

---

<sup>28</sup> d'où l'importance de l'analyse réflexive

<sup>29</sup> 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 SITUEE »

**La part visible de l'activité correspond à son exécution. Or sa réussite dépend de sa construction (pour quoi faire ?) d'où l'importance de la clarification du ou des buts.**

### ➤ Les différents types de situations

- **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 »<sup>30</sup>. *pannes matérielles, erreur de destinataire, absence de personnel, perte de document...etc.*
- **Situations à fort potentiel de développement** sont des 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*

### ➤ Diversité et variabilité des situations

**Diversité** : une situation n'est jamais complètement la même d'une entreprise à l'autre, d'un poste à l'autre...

**Variabilité** : une situation ne se réalise pratiquement jamais dans les mêmes conditions

## 2.3 L'essence des compétences... comment faire émerger les compétences ?

**Définition** : 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*<sup>31</sup>. (Samurçay 98)

➤ Les compétences sont relatives à des **situations** ou **classes de situations**.

➤ Les compétences au travail peuvent être **implicites** ou **explicites** et sont organisées en **plusieurs niveaux et champs**

➤ Le **développement**<sup>32</sup> **des compétences** se fait par un double processus :

- apport de connaissances opérationnelles socialisées (ou constituées antérieurement) = « **héritage professionnel** »
- apport de l'activité propre du sujet

---

<sup>30</sup> Certains parlent de « compétences critiques » (Samurçay. 1998)

<sup>31</sup> voir à ce propos la distinction entre *tâche* : description procédurale de ce qui est prévu de faire, et *activité* qui exprime la réalité de l'action. Remarquons aussi que la tâche est considérée par plusieurs auteurs comme l'équivalent de **problème**.

<sup>32</sup> Cette double hypothèse conduit la DP à s'inscrire dans le cadre théorique de Piaget (constructivisme) et de Vygotsky (médiation)

Les compétences s'inscrivent dans une **dynamique d'évolution**. Elles ne peuvent être évaluées en termes binaires (acquise ou non-acquise) mais suivent un processus qui les fait passer par un certain nombre d'états et qui *ne peut pas s'arrêter*<sup>33</sup>...

Une première approche (dite synchronique) consistant à déceler les compétences par différences entre la tâche prescrite et l'activité effective « *entre ce qui se fait est ce qui était prévu* » est importante mais pas suffisante car elle ne prend pas en compte la dynamique des compétences. Une approche (dite diachronique) prend en compte les **situations** où il y a **rupture** ou **continuité** dans la mobilisation des compétences pour repérer **des évolutions** (d'où l'intérêt de travailler sur des situations de travail évolutives)

➤ **Modèle dynamique de développement des compétences** proposé par Samurçay(95) en plusieurs plans :

1) Les compétences commencent à se construire autour des **situations prototypiques** où la *conceptualisation est presque confondue avec les règles d'action*. Ex : « faire signer un courrier à l'externe ». Ces situations sont tellement systématiques et intégrées au sujet qu'il omet la plupart du temps d'en parler.

2) Elles continuent à se développer par la construction des **classes de situations qui intègrent les variétés rencontrées** : les schèmes s'organisent en niveaux en relations avec des niveaux de concepts pragmatiques qui servent alors comme bases d'organismes d'activité incluant des *critères de choix d'actions adaptées à la situation*. Ex : le schème « je mémorise les noms propres » associé au concept de « qualité de l'information » devient l'organisateur de l'activité « A chaque nouveau contact, j'enregistre le nom après l'avoir contrôlé »

3) La **prise de distance avec les situations concrètes**, les représentations circonstanciées et le répertoire d'actions constitue une étape de plus vers la conceptualisation des situations de travail. Dans ce processus de schématisation qui ne retient que les données pertinentes pour l'action peut être mis en perspective avec la notion de représentation bien connue de l'ergonomie. *Ici, non seulement on sait faire mais on comprend pourquoi on ne fait pas autrement. (Cf. la méthode des cas, le « projet » comme logique d'action).*

4) Enfin, une dernière étape consiste pour l'opérateur à pouvoir **se libérer également de ces schématisations** pour faire face à des situations imprévues ou très rares. On pense que c'est sur ce plan que situent *les compétences dites critiques*.

## 2/ LE SENS DONNE A LA FORMATION

### 2.1 Le sens de la formation professionnelle

➤ **Préambule : Eléments sur les modalités de formation vues par la DP**

---

<sup>33</sup> voir les études sur le vieillissement au travail qui montrent que certaines compétences se remodelent pour faire face à la régression d'autres compétences

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.

## 2. La didactique de l'alternance

Geay (1998) élabore une « didactique de l'alternance », où il invite à :

1- **Mettre en mots**, à travers « l'analyse des situations de travail les plus complexes, pour y repérer les « savoirs outils » (technique, mathématique, linguistique, scientifique...), afin de les mettre en scène ou en chantier ou en problème »

2- **Donner du sens par des situations problèmes** (complexes, ouverts, non encore définie et dont la solution dépend du contexte) dites aussi « a-didactiques » (posant véritablement problème pour l'apprenant), que le formateur doit identifier parmi les problèmes ouverts rencontrés. « C'est donc à une didactique de la problématisation qu'il faut recourir dans l'alternance pour faire surgir le sens », annonce Geay, qui précise : « la situation problème signifiante, quand elle émerge, ne peut être que produite par l'alternant lui-même et elle vaut mieux que toutes celles élaborées par l'enseignant ». Mais, cela impose un travail moins confortable, pour le formateur qui doit considérer des éléments pas toujours connus, et pour qui chaque situation d'apprenant devient un cas d'étude.

3- **Développer une pédagogie de l'incident**, puisque « c'est à partir des pannes, des anomalies, des imprévus, bref des problèmes rencontrés que se développent les capacités de résolution de problème en situation et se constituent les compétences professionnelles ». Mauduit Corbon et Martini (1999) mettent en garde contre le fait que : « **se référer implicitement ou explicitement à des situations moyennes, standards, efface ou bloque la verbalisation, renvoie l'expérience à quelque chose que l'on va qualifier de détail, de « hors norme », d'inutilisable pour apprendre quelque chose à portée générale** ».

## 3. Apports de la didactique professionnelle

Le recours aux séances de débriefing de Pastré, initiateur de la didactique professionnelle (1991), pour qui il semble que le « moyen le plus efficace dans le développement des compétences ne soit pas la reproduction de l'exercice, mais bien plutôt l'analyse de l'action ».

Pastré (1999) indique que les deux formes de développement des compétences : formation en alternance et formation sur simulateur (ou par simulation) relèvent bien d'une « **didactique des situations** ».

➤ Il émet deux types de critiques à l'égard de l'alternance. Elle est « risquée » (« seul un bon expert peut oser faire fonctionner un système technique réel dans la zone de ses limites ») et soumise à la logique de production ; il peut y avoir conflit d'objectifs entre production et apprentissage.

➤ Par ailleurs, il faut préciser que dans le système alternance, la distanciation vis-à-vis de la situation de travail, permettant la prise de conscience, se réalise à plusieurs niveaux : à un niveau proche de l'activité, via le tuteur, ou via les outils de suivi, comme la fiche navette, et à un niveau indirect, a posteriori, en centre de formation, via les séances de récupération des vécus professionnels et leur exploitation. Cependant, ce niveau de retour sur les pratiques n'apparaît pas suffisamment fin, comparativement à celui qui est rendu possible sur les simulateurs, mais aussi par rapport à ce qui pourrait être développé au regard des concepts et méthodes de la didactique professionnelle. Ainsi, est-il légitime de se poser des questions sur les améliorations à apporter.

Quelle méthode de débriefing peut être développée dans l'alternance ? Quels outils par exemple, pourraient permettre d'aider les apprenants à repérer des déterminants de leur activité (en termes de concepts-en-actes ou structure conceptuelle de la situation), pour alimenter plus pertinemment les séances de récupérations de vécus professionnels et aider les formateurs à repérer parmi les diversités d'observations les « invariants opératoires » (Vergnaud, 1996) pour une même classe de situation ? Comment aider les acteurs à mieux réaliser ces distanciations promptes au développement de la prise de conscience et à la généralisation des vécus en concepts ?

Munoz (2001) propose un dispositif d'observation-débriefing selon une méthodologie d'élaboration de « **traces de l'activité** » (à partir de grilles d'observation, de chroniques d'activités, d'analyse de poste, etc.), analysées ensuite, au sein de laquelle tous les acteurs de l'alternance pourraient prendre part (apprenants y compris en tant que co-analyseurs de leur propre activité), à différentes étapes du processus de travail et de formation. Il mentionne également l'utilisation de vidéo de l'activité, approche plus solide quoique plus difficile à mettre en œuvre.

### ➤ **Processus de conceptualisation/généralisation**

**Faire acquérir des compétences par les situations de travail** c'est avant tout *élargir, enrichir les classes de situations de travail proposées à l'étudiant*

#### **2 axes de travail**

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 modification<sup>34</sup> 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<sup>35</sup> et croisée ;

---

<sup>34</sup> Cette modification fait référence directement à la psychologie cognitive ( situations problèmes)

- phase de conceptualisation par le repérage des invariants, la mise en évidence des concepts « pragmatiques »<sup>36</sup> *ex : Ecoute active = concept – la reformulation est un concept pragmatique ;*
- phase de généralisation afin de transférer ses compétences dans tout autre type de situation.

**3. 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.**

### **Enseigner les concepts à partir des situations de travail**

La situation n'est ni l'illustration d'un cadre théorique, ni l'application ...Il s'agit de fédérer des expériences, faire apparaître le concept comme un invariant (*ex : la confidentialité*) en formation.

➤ **L'Expérience. Qu'est ce que l'expérience professionnelle ? Comment se constitue-t-elle ?**

Plusieurs facteurs sont source d'expérience :

4. Le temps est une variable essentielle mais non suffisante
5. la diversité et la densité des situations rencontrées
6. 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 » (Vigotsky) bref via un médiateur.<sup>37</sup>

### ***En conclusion***

Légitimité des professeurs formateurs dans les enseignements professionnels ?  
Opposition théorique/pratique ?

*Nécessité de développer la conceptualisation de l'action, de faire apparaître les concepts en actes, de didactiser les situations - voir **La méthode des cas.***

<sup>35</sup> Simple : « L'étudiant se visionne, s'entend et réagit sans intervention extérieure » « croisée : « idem mais en compagnie du professeur avec lequel il échange »

<sup>36</sup> Connaissances utiles à l'action

<sup>37</sup> 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.



Quelle est la voie de formation idéale ?

*Celle qui intégrerait l'expérience professionnelle dans tous les enseignements et qui conduirait à impliquer tous les formateurs/professeurs dans le suivi professionnel ?*

### **L'assistant dans le groupe projet**

Quelle Co-formation ? Quel contenu des partenariats ?

*Tout ce qui contribue à renforcer le rôle des tuteurs, des formateurs pour alimenter le jeune en situations professionnelles, pour le faire conceptualiser « à la source », l'immerger dans une réflexivité permanente...*

Qu'est-ce qu'un bon stage ? Une bonne entreprise ? De bonnes missions ?

*Couvrir l'ensemble des situations de travail répertoriées dans le référentiel ; placer le jeune en observateur ou acteur – (Il n'y a plus lieu de s'interroger sur la position d'acteur/observateur de l'étudiant) ; ce qui importe c'est de remplir son « sac à dos » de situations observées ou vécues<sup>38</sup>, verbalisées, conceptualisées.*

### **L'analyse de situations de travail**

Y a-t-il une différence entre les pratiques de formation et d'évaluation ? Redonner un statut au dossier professionnel comme réceptacle de l'expérience professionnelle... ?

**Voir L'analyse et l'évaluation des compétences.**

*« Le moyen le plus efficace dans le développement des compétences n'est pas la reproduction de l'exercice, mais bien plutôt l'analyse de l'action », Pastré, initiateur de la didactique professionnelle (1991)*

---

<sup>38</sup> une situation observée est vécue !





# L'influence des cultures

*Roisin Donohoe,  
Ingénieur d'études - INT*

## Introduction :

Dans le monde du travail du 21ème siècle, les termes "internationalisation", "globalisation" et "mobilité" sont devenus des mots clés. Les entreprises tendent de plus en plus vers un travail hors les frontières nationales et depuis quelques années nous assistons à l'essor des partenariats internationaux, ainsi qu'à une recrudescence des implantations à l'étranger des grandes entreprises. De ce fait les jeunes personnes que nous formons vont inévitablement être appelées à travailler dans un contexte multiculturel et force est de constater que la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères n'est plus ressentie comme un atout dans la formation mais est maintenant devenue une nécessité pour nos étudiants. Cependant, l'échec de certains partenariats internationaux tend à démontrer que la seule compétence linguistique ne produit pas forcément une communication satisfaisante.

L'étude de ces partenariats ainsi que les difficultés rencontrées durant la phase de négociation a conduit au constat que la réussite du partage des informations par le biais d'une langue commune n'implique pas nécessairement la compréhension réciproque de la culture des partenaires ni des influences de ces cultures sur l'approche du projet. L'influence des cultures d'un collaborateur (culture régionale, professionnelle ou d'entreprise) peut être un facteur décisif dans le développement d'une transaction commerciale. La communication n'est pas une manipulation abstraite d'une série de mots et le processus d'encodage/décodage d'un message ; elle ne se base pas simplement sur des éléments linguistiques mais plutôt sur un mélange complexe de différents éléments. Les termes « bilingue » ou « exactitude linguistique » n'ont de sens que placés dans une situation de communication identifiée. L'efficacité d'une « performance » dans le marché global demande, alors, une adaptabilité à de multiples situations de communication. La compréhension des divergences culturelles ainsi que des problèmes de communication que peuvent provoquer ces divergences est maintenant aussi importante qu'une maîtrise linguistique.

Toutefois, pouvoir s'intégrer dans une communauté étrangère demande une remise en question de ses propres représentations mentales, processus difficile et, parfois même, déstabilisant. Sans une préparation adéquate, la collaboration peut échouer.

### **Problématique pour la formation des étudiants**

L'enseignement des langues étrangères présente actuellement de nombreux enjeux. Autonomisation de l'apprenant, acquisition de compétences interculturelles et transversales sont devenus des objectifs fondamentaux de toute formation en langue, au même titre que l'acquisition de savoirs et savoir-faire langagiers. Préparer des étudiants

à un séjour à l'étranger, ou à un emploi dans un contexte d'entreprise internationale, ne relève plus uniquement d'une formation purement linguistique. Certes, la capacité à comprendre des messages oraux et écrits, à s'exprimer de façon autonome dans toute situation de communication professionnelle ou autre déterminera en grande partie les conditions d'intégration dans la communauté cible. Toutefois, fonctionner de manière autonome dans un contexte professionnel ou social requiert également une grande capacité d'adaptation, une aptitude à gérer des projets, et, par conséquent, à établir des objectifs précis, à définir des stratégies pour atteindre ces derniers et à s'auto-évaluer. Plus important sans doute, s'intégrer dans une communauté étrangère, demande une remise en question de ses propres représentations mentales acquises au cours d'une formation et d'une expérience ancrées dans un contexte culturel précis (Blin, Donohoe 2000). Le développement de ces compétences multiples peut être facilité par des approches pédagogiques axées sur des projets interdisciplinaires. L'apprentissage d'une compétence interculturelle ne peut se limiter aux seuls cours de langues et ne peut que s'enrichir par un travail en mode projet, faisant appel aux connaissances d'enseignants de plusieurs disciplines (langues, économie, histoire pour n'en citer que quelques exemples). Nombre de ces projets trouvent leur origine dans les théories socio-culturelles de l'apprentissage ainsi qu'en témoigne l'abondante littérature consacrée aux travaux de Vygotsky et de ses disciples et à leurs applications possibles.

### **Théories socioculturelles de l'apprentissage et théorie de l'activité**

Le concept vygotkien de *Zone de Développement Proximal* (ZDP) (Vygotsky, 1978) offre un cadre théorique permettant de mieux appréhender les processus d'apprentissage en jeu lorsqu'apprenants et enseignants prennent part à des activités d'apprentissage collaboratif. Dans le cadre de projets multidisciplinaires, chaque membre de l'équipe prendra un rôle différent selon ses compétences particulières et les besoins du groupe à un moment donné de l'activité en cours. Un apprentissage collaboratif s'effectue donc au sein d'une "communauté de pratique" dans laquelle, selon Lewis (1997 : p.211), les connaissances individuelles se chevauchent et se complètent. De plus, dans de telles communautés, la ZDP d'un individu coïncide avec les connaissances des autres (Lewis, op.cit.). Ce type de travail ne peut que sensibiliser les étudiants à la nécessité de prise en compte des référentiels de ses partenaires.

## 2. L'influence des concepts interculturels dans le monde de l'entreprise

La mondialisation du travail a provoqué non simplement une mobilité croissante des cadres mais également une réinterprétation des liens hiérarchiques et un glissement des stratégies de management. L'organigramme traditionnel se trouve souvent remplacé par un système de management transversal et l'organisation du travail par le management de projet plutôt que par la division en départements. Ceci impose une nouvelle définition du management et, a fortiori, dans le contexte d'une équipe multiculturelle. La définition du Management Interculturel serait donc « la création de synergies et de pratiques communes entre collaborateurs et cadres dirigeants de cultures différentes par l'articulation des composantes des concepts universels et des concepts locaux. » (Jean-Claude Usinier, 1992).

Nous pouvons interpréter ces « concepts locaux » de différentes manières. Nous proposons ici trois définitions qui sont généralement utilisées par les consultants en management interculturel.

- ⇒ **Une manière commune de résoudre les problèmes** (E. Schein)
- ⇒ **Un système partagé de significations** (Fons Trompenaars)
- ⇒ **La programmation mentale collective** (Geert Hofstede)

## **2.1 L'Adaptation à un environnement interculturel**

A partir de la plus jeune enfance les valeurs et normes culturelles d'une société donnée sont assimilées de façon quasi-intuitive par le biais d'imitation, d'acceptation et d'interdiction. L'enfant observe le monde qui l'entoure, interprète les réactions des adultes et, de ce fait, se crée un système de jugements des comportements « acceptables » ou « non acceptables » à l'intérieur de son environnement. L'enfant se construit ainsi un code de conduite, un stock de références implicites à laquelle il fait appel pour juger de l'acceptabilité d'une situation donnée. Confronté à un référentiel culturel qui diffère de ses propres références normatives il aura tendance à adapter un mode de décodage familier, ce que nous pouvons appeler notre « mode par défaut ». Ceci fait appel aux types de comportement permis dans la culture de référence. Notre acceptation ou notre refus d'une situation donnée est donc filtré à travers notre compréhension de ces normes que nous avons apprises. Ces normes s'appliquent aux conventions sociales, à la communication orale, à notre utilisation du temps, à notre attitude envers nos supérieurs hiérarchiques mais aussi à ce que l'anthropologue américain Edward T. Hall appelle la dimension cachée, c'est à dire la perception sensorielle (l'odorat, la proximité, etc.) La non-conformité à nos normes peut nous amener à une fausse interprétation du message que notre interlocuteur nous envoie. Cette fausse interprétation peut avoir pour conséquence une sensation de malaise, de confusion, de choc et même une réaction de rejet. On doit constamment se rappeler que l'expérience est perçue comme à travers un filtre culturel et que ce filtre est différent d'une culture à une autre. Autrement dit, notre système de valeurs peut être en totale contradiction avec le système de notre interlocuteur et donc notre application de ce que nous considérons un comportement « correct » peut produire à une interprétation totalement erronée du message.

## **2.2 La Théorie de l'iceberg**

La comparaison d'un ensemble culturel à un iceberg est peut-être d'une certaine façon simpliste mais l'image reste assez parlante pour faciliter la prise de conscience.

### 1° niveau

Les différences présentes à ce niveau peuvent être définies comme étant les **différences évidentes** (la littérature, la danse, l'art, la cuisine, l'habillement, la musique etc.). Ce sont des différences généralement liées à nos visions un peu stéréotypées d'une culture étrangère, l'exotisme recherché lors de vacances à l'étranger.

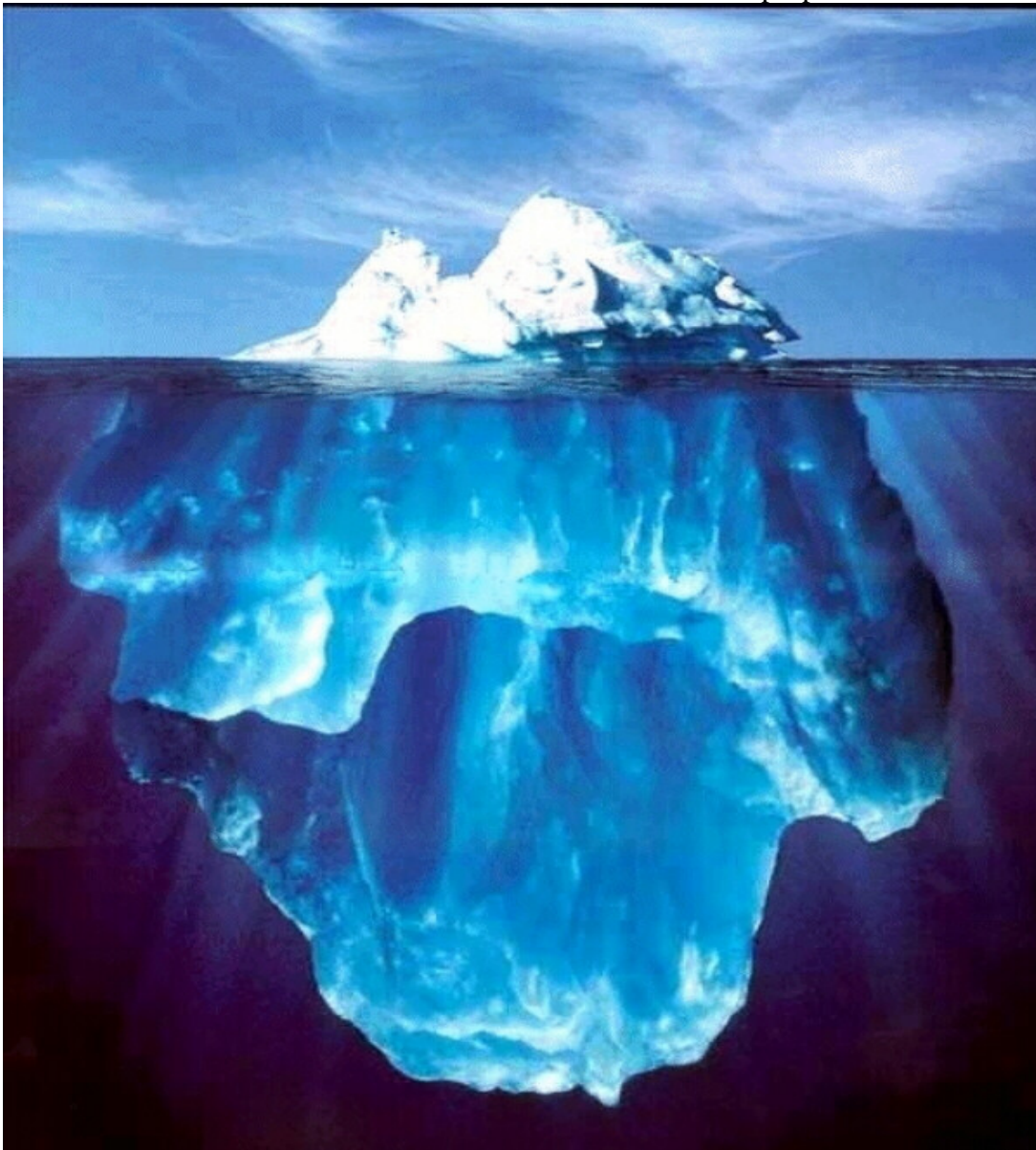
### 2° Niveau

Cette deuxième partie de l'iceberg, la partie juste sous la surface de l'eau, peut être vue comme l'expression des **différences subtiles**, les différences qui s'observent après une certaine période de familiarisation (la prise de parole, les expressions corporelles, les gestuelles etc.). Celles-ci demandent une observation plus attentive et plus réfléchie.

### 3° Niveau

Les vraies difficultés se présentent au niveau profondément submergé de l'iceberg, nous pouvons même parler du niveau subconscient, et c'est à ce niveau qu'apparaissent les **différences normatives**. (approche de problèmes, conception du temps, attitude envers la hiérarchie, expression d'émotion, prise de décision, nature de l'amitié, relations entre les sexes, image de l'âge, importance de classe sociale, de la famille etc.).

Les notions présentes à ce niveau sont fortement liées à notre identification du « moi », à notre conception de la société et à nos valeurs. Toute divergence d'attitude à ce niveau peut être ressentie comme une mise en cause de soi ou d'un refus de valeurs que nous considérons universelles car essentielles à l'intérieur de notre propre entité culturelle.



### 3. Conclusion

Face à la mondialisation du travail, ainsi qu'au développement des partenariats entre les entreprises, les étudiants d'aujourd'hui doivent obligatoirement être préparés à un emploi à l'étranger et à évoluer au sein d'une équipe multiculturelle. Dans ce contexte, la sensibilisation aux enjeux culturels devient un facteur essentiel dans la formation de nos futurs diplômés. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que pour bien aborder une expérience interculturelle, la réflexion personnelle et l'introspection sont primordiales. En effet, dans toute expérience interculturelle, le premier étranger que nous risquons de rencontrer est, en fait, nous-mêmes. La compréhension d'une autre culture et notre adaptation à celle-ci ne peut se faire que si nous avons déjà pris conscience de notre propre système de valeurs.

### Bibliographie

- Alder, P.S. *Beyond Cultural Identity: Reflections on cultural and multicultural man*. Belmont: Wadsworth, 1976.
- Asselin, G. & Mastron, R. *Au Contraire*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 2001.
- Axtell, R. *Gestures. The DO's and TABOOs of Body Language Around the World*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1991.
- Blin, F. & Donohoe R.. "Projet TECHNE". Vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuel bilingue, *Revue ALSIC, Numéro 1, vol. 3* alsic.univ-fcomte.fr, 2000
- Carroll, Raymonde. *Evidences Invisibles*. Paris: Editions du Seuil, 1987.
- Donohoe, R. & Blin, F. « Team Building and Project Management across Cultures » Conférence SIETAR *Cultural Identity and Diversity in Building Europe*, Bruxelles, 2000
- Hall, Edward T. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, 1976.
- \_\_\_\_\_ *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books, 1966.
- \_\_\_\_\_ *The Silent Language*. New York: Doubleday, 1959.
- Hofstede, Geert. *Culture's Consequences. International differences in work-related values*. London: Sage, 1984.
- \_\_\_\_\_ *Cultures and Organisations: The Software of the Mind*. London: HarperCollins, 1994.
- Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Learning*. Oxford: OUP, 1993.
- Lewis, R. (1997). "An Activity Theory framework to explore distributed communities". *Journal of Computer Assisted Learning*, 13, pp 210-218.
- Mole, John. *Mind your Manners*. London: Nicholas Breadley, 1990.
- Trompenaars, Fons. *Riding the Waves of Culture*. London: The Economist Books, 1992.
- Usinier, J.C. *Commerce entre Cultures*, Paris : PUF, 1992
- Vygotsky, L. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press., 1986.



# Territoires de l'interculturel

*Josée Kamoun,*

*inspectrice générale de l'éducation nationale – Groupe langues vivantes*

Qu'il s'agisse de formations tertiaires ou industrielles, l'interculturel – contact, rencontre, « commerce » au sens économique et humain du terme avec une autre culture - guette les étudiants des STS à des titres divers, en cours de formation comme dans leur future carrière. Certains BTS se distinguent en outre par la nécessité immédiate de ce rapport avec l'étranger. Or l'accès des étudiants à une autre culture est extrêmement variable; paradoxalement, l'autre culture qui peut leur être la plus familière, voire familiale, est parfois celle de la langue facultative ; d'autres fois, au contraire, elle ne leur est connue que de façon sinon livresque du moins médiatique ; ce peut-être le cas de la culture anglophone, omniprésente, ce qui ne veut pas dire bien représentée.

Les élèves de STS ne constituent pas une catégorie homogène à quelque titre que ce soit. Outre leur division en groupes de spécialités on y trouve des étudiants issus des voies générale, technologique et même professionnelle. On peut avancer que leur bagage culturel est variable, et qu'il est déficitaire ou perçu comme tel dans bien des cas. On sait aussi qu'une proportion non négligeable d'élèves de BTS considèrent ce diplôme comme une étape vers la poursuite d'études plus longues et plus ambitieuses (étape qui les rassure et assure leur progression), ce que le positionnement du BTS dans le système LMD leur permet et leur permettra toujours davantage avec l'harmonisation des diplômes, titres et certifications. Cela veut dire qu'ils seront en formation, mais aussi en concurrence avec des étudiants à la culture plus « académique ».

On n'étudie plus la philosophie et l'histoire dans les STS, au programme déjà chargé. Mais il reste des humanités un enseignement nouveau, confié à nos collègues de lettres et qui a ainsi défini ses objectifs et modalités : « le but de l'enseignement du français dans les STS est de donner aux étudiants la culture générale dont ils auront besoin dans leur vie professionnelle *et dans leur vie de citoyen...* de créer une culture commune chez des étudiants arrivant d'horizons scolaires variés ; de développer leur curiosité dans le sens d'une culture générale ouverte sur les problèmes du monde contemporain (questions de société, de politique, d'éthique *ou d'esthétique*) » Les préconisations acceptent tous les supports et en recommandent la diversité. L'interculturel est déjà dans ces formulations, et, de fait, les références bibliographiques et filmographiques qui accompagnent le programme, sont elles-mêmes résolument internationales.

Mais quel interculturel voulons-nous en STS, ou encore, quel interculturel pour quelles STS ? De toute façon, le concept est en soi une notion à géométrie variable.

On peut partir du plus pragmatique, une sorte de trousse de survie en pays, ou en milieu étranger, qui consiste en une double liste de prescriptions et proscriptions visant à respecter les usages, éviter de heurter les sensibilités, mettre le partenaire en confiance, gérer des transactions minimales telles qu'une réservation d'hôtel, etc. Ces occurrences



peuvent d'ailleurs être présentées et préparées par certains logiciels efficacement élaborés.

On peut aussi s'intéresser à un interculturel de l'entreprise, c'est à dire à la diversité des cultures d'entreprise : ici ou là, la mobilité sera diversement appréciée ; les syndicats, l'état, joueront un rôle variable ; l'ancienneté aura plus ou moins de prestige, etc. Nous nous plaçons alors au palier suivant, qui est celui d'un état des lieux comparatif, état des lieux qui peut d'ailleurs devenir précis et fouillé ; on imagine le professeur d'éco-gestion, celui d'anglais et celui d'espagnol comparant les entreprises de culture hispanophone et anglophone aux USA, avec leurs différences d'échelle, de secteurs, de pratiques, d'histoire.

Centrale dans l'histoire des mentalités et des goûts, la notion de bien culturel renvoie à celle de marché culturel. Cependant, pour prendre un exemple frappant, si on s'attache à l'étude de la mode, du goût orientaliste, cet exotisme en dit très long sur la représentation qu'une culture se fait de l'autre, mais aussi et peut-être surtout, en creux, d'elle-même. Autrement dit, ce qu'une culture achète à l'autre, « achète de » l'autre, aussi, intéresse, outre le spécialiste en marketing, le sociologue, le linguiste, le philosophe. Ce n'est pas par hasard que la diffusion des langues s'est faite le plus souvent par les grandes voies du commerce. La Route de la Soie a été une artère vitale pour les arts, les techniques et les idées, elle a créé le besoin d'interprètes et de traducteurs.

La question fondamentale que pose l'interculturel, c'est la pensée et l'imaginaire de l'autre; et pour en envisager les manifestations, il est plus fécond de les observer en tension, dans le dialogue (jusqu'au conflit) des langues et des cultures, tel qu'il a effectivement eu lieu, a lieu aujourd'hui même. Ainsi, à imaginer un programme notionnel, on verrait bien y figurer la notion d'influence dans toutes ses déclinaisons, et celle de médiation.

Pour cette raison, un autre angle d'attaque de l'interculturel se rattache au domaine géopolitique. La francophonie, les mondes anglophone, hispanophone, lusophone, arabophone sont ainsi le lieu de rapports complexes entre colonisation, décolonisation et échanges commerciaux favorisés par la pratique perdurant d'une langue commune et de références partagées, non sans ambivalence parfois. (Pour le monde anglophone, on pense aux traces du Commonwealth dans les échanges commerciaux actuels, où l'Australie ne doit pas se situer tout à fait de la même façon que l'Inde, par exemple, et ce pour des raisons tant internes qu'externes.).

Ces considérations sur les « traces de l'empire » amènent enfin à s'interroger sur les phénomènes de mondialisation culturelle Va-t-on vers une mondialisation esthétique sur le mode du métissage (musiques du monde, « fusion-cuisine », déco « ethnique », parures exotiques.)

Quels sont les rapports entre hégémonie culturelle et hégémonie linguistique ; comment l'anglais est-il devenu l'espéranto de la mondialisation ?

Cette ébauche de tour d'horizon de l'interculturel se proposait de mettre en relief la plasticité de la notion. Il est clair que, selon les acceptions, les modalités d'enseignement, ou de sensibilisation ne seront pas les mêmes. On voit bien que la

« trousse de survie » peut faire l'objet d'une acquisition en ligne ; qu'une étude sur la culture d'entreprise ici et ailleurs peut avoir des applications assez directes sur la négociation avec des partenaires étrangers pour intéresser les professeurs qui animent un atelier. Mais d'autres thèmes comme la circulation des biens culturels peuvent simplement être abordés, au choix des professeurs de langue, à travers des supports, qu'ils soient extraits de la presse ou d'ouvrages sur la question. Il ne s'agirait alors que de faire des suggestions dans ce sens à l'intérieur des documents d'accompagnement. L'enseignant de langue pourrait aussi, à l'occasion, s'associer à celui de lettres pour l'évocation d'une œuvre étrangère. On peut même imaginer que, dans le temps imparti aux ateliers, il arrive d'inviter un intervenant extérieur pour faire une communication, de géopolitique, par exemple.

Par le passé, dans bien des STS, l'éclairage de l'enseignant de langue a consisté à traduire des rapports de stage conçus et pensés à la française. C'était le degré zéro de l'interculturel. Nous ne pouvons que nous réjouir du surcroît de sens (sens de l'apprentissage des langues, en l'occurrence) apporté par n'importe laquelle des formules choisies.



# L'interculturalité : pour un nouveau positionnement de l'enseignement du français

Anne Armand

inspectrice générale de l'éducation nationale – Groupe Lettres

La langue est un ensemble de mots et de règles d'organisation et de fonctionnement, que l'on peut « assimiler assez mécaniquement », pour reprendre les termes de Josée Kamoun. Mais il n'y a pas d'usage neutre du langage. La façon de parler qu'adopte chacun traduit ce qu'il est, son histoire, ses intentions, ses goûts, sa vision du monde. Et la façon dont les usagers d'une langue l'utilisent n'est pas la même d'un pays à l'autre. Dans les relations commerciales et interpersonnelles, une négociation aboutie, une relation sereine avec autrui, une gestion efficace des échanges dans un groupe, passent nécessairement par la compréhension du contexte culturel à partir duquel chacun s'exprime, donc de la dimension interculturelle de tout échange entre locuteurs qui ne parlent pas la même langue.

Pour illustrer ce point de vue, je voudrais réfléchir avec vous autour de deux termes, « interculturalité » et « travail en atelier ».

## I - Interculturalité

Dans l'adjectif « interculturel », il y a l'idée de passer d'une culture à l'autre. Je vous propose quatre entrées pour une exploration concrète de ce terme.

### 1- L'interculturalité dans le cours de français

Dans le cours de français, le terme « interculturalité », qui n'est jamais prononcé, pourrait signifier :

- passer du texte à l'image (peinture, publicité) ;
- passer du texte au film (le texte est-il mort si le cinéma est le nouveau mode de narratologie ?) ;
- passer du texte à la représentation (lire du théâtre / voir du théâtre ; étudier un journal télévisé et prendre la dimension du spectacle de la parole) ;
- passer du contemporain du passé ;
- passer du domaine français, avec ses sources gréco-latines, au domaine de la francophonie, au domaine de l'étranger.

L'enseignement du lycée (en dehors du programme de spécialité littéraire) s'est peu ouvert à l'étranger, au cinéma, au contemporain. D'où la création du nouvel enseignement de « culture générale et expression » en BTS, avec la préconisation de supports d'enseignement variés (dans la présentation des thèmes annuels, une liste de

textes littéraires et d'essais, de toute époque et de toute culture, une liste de films et de supports visuels, une liste de sites).

## **2 – L’interculturalité dans l’enseignement reçu au lycée**

Pendant les années de lycée, les élèves ont vécu des apports cloisonnés, sans relation interculturelle (sans lien entre différents champs culturels) : en français, en histoire et en géographie, en philosophie, en économie. Pour un élève de lycée, répondre à une question, engager une réflexion, c'est le faire en fonction du professeur qui pose la question.

Au niveau post-baccalauréat, l'enseignement de français – philosophie en classes préparatoires scientifiques, de culture générale en classes préparatoires économiques, de culture générale et expression en BTS, ont tous pour finalités non pas d'apporter de la culture générale, mais de faire les liens entre les différents domaines de connaissances, déjà en partie étudiés, qui construisent la culture générale. Interculturalité, dans ce sens, signifie abattre les cloisonnements entre champs culturels fermés, passer d'une culture à l'autre pour mener une réflexion, pour interroger le monde, pour se situer dans ce monde.

## **3 – L’interculturalité linguistique au niveau BTS**

Il y a pour les ateliers du BTS Assistant de manager une dimension supplémentaire, celle de l'interculturalité linguistique, qu'il faut définir si l'on veut éviter de donner aux étudiants le sentiment de reprendre indéfiniment un enseignement qui les ennue.

La langue française est souvent vécue par eux comme celle où l'on fait des fautes, qu'il faut veiller à corriger. La langue serait un ensemble de règles, jamais bien sues, et au fond sans grand intérêt sauf le jour de l'examen, de la soutenance, de l'entretien d'embauche.

L'objectif est, au contraire, de leur faire découvrir que la langue française est aussi souple et variée que les autres langues que l'on continue d'apprendre. Plutôt que de corriger des fautes, il s'agit pour eux d'apprendre (de continuer à apprendre) l'histoire de cette langue, son fonctionnement (et non ses règles), d'apprendre à contourner la difficulté rencontrée (par le jeu des synonymes, des équivalents syntaxiques, des schémas de phrases et de pensées), surtout, d'apprendre à saisir comment l'autre (celui qui m'écoute, celui qui me lit) ressent la façon dont je m'exprime.

L'interculturalité linguistique signifie qu'une langue n'est pas l'enveloppe neutre d'un message. Si c'était le cas, il serait aisé avec un simple dictionnaire de transposer un propos d'une langue dans l'autre. Mais la langue traduit ce que l'on est, le monde dans lequel on vit, la représentation qu'on a des relations sociales, de l'organisation des rapports humains, la langue traduit une perception morale et esthétique de l'univers dans lequel on vit. C'est pourquoi on ne passe pas d'une langue à l'autre par un simple jeu d'équivalents lexicaux.

#### **4 – L’interculturalité dans le BTS Assistant de manager**

Il existe une dernière dimension, propre cette fois au BTS Assistant de manager. L’assistant, par définition, se trouve dans l’exercice de son métier en relation permanente avec le « dirigeant » qu’il assiste. Il y a fatalement entre eux un écart d’âge (écart générationnel), peut-être un écart social et culturel, un écart de langage, de références ; pourtant l’un doit pouvoir, dans certaines circonstances professionnelles, accompagner, voire remplacer l’autre. L’interculturalité, en ce sens, désigne le passage entre *la culture du « je » et la culture de l’autre*, dont les caractérisations sont d’autant plus à travailler qu’elles sont moins visibles.

Lorsqu’un français parle avec un anglais, il a une conscience immédiate des écarts entre lui et l’autre. Mais lorsqu’un jeune adulte français parle avec un collègue de travail, ils peuvent parler tous la même langue sans utiliser le même langage, sans utiliser les mêmes références, les mêmes échelles de valeurs. Le programme de « culture générale et expression » a mis en avant cette prise de conscience des codes du langage que l’on a caractérisés dans nos réunions inter académiques par « *la discussion autour de la machine à café* ». Pour les assistants de manager, j’imagine que c’est l’intégralité du temps professionnel qui peut être concerné par cette prise de conscience nécessaire.

Quelques exemples de ce qui paraît aller de soi à l’un et sera opaque ou mal interprété par l’autre :

- Les modes à l’oral : « Fumer, c’est mortel », pour un adulte publiciste et pour la cible, les adolescents de 15 ans.
- L’usage, à l’écrit, du point d’exclamation (voire, des points d’exclamation) : « Rousseau l’avait dit à propos de la démocratie, et c’est un auteur du XVIII<sup>e</sup> siècle ! » : au moins deux interprétations possibles et contradictoires de cette exclamation.
- Dans les codes sociaux, l’usage du tutoiement et du vouvoiement, du prénom, le port de la cravate, le rapport à l’alcool.
- Dans les outils professionnels, l’usage du power point, des connecteurs logiques remplacés par la mise en page en tirets, le recours aux couleurs et aux changements de styles (feuille de styles), interprétés comme une mise en valeur ou une faute de goût.

#### **II- Travailler en ateliers**

Les ateliers vont permettre de sortir d’une relation individuelle à l’objet d’enseignement considéré.

La situation traditionnelle de l’enseignement, c’est la rencontre entre un enseignant qui prévoit, organise, transmet, valide, contrôle, et des enseignés qui reçoivent, apprennent, restituent. Il n’y a guère de risque d’interpellations par l’autre.

Travailler en atelier, c’est au contraire faire jouer les interactions :

- entre les enseignants présents conjointement dans l’atelier, qui viennent avec leurs champs de référence, leur vision de l’objet d’enseignement, leur projet, et doivent partager un moment d’enseignement ;

- entre les enseignants et les étudiants présents dans l'atelier : si les étudiants tournent par groupe sur un atelier, il y a toutes les chances pour qu'il s'y passe à chaque fois quelque chose de différent, en raison des interactions entre les étudiants, entre enseignants, entre étudiants et enseignants, autour d'un objet d'enseignement qui est une situation à explorer et non une connaissance à transmettre ou un savoir faire à construire ;
- entre une connaissance, un savoir-faire et une situation contextualisée : dans un cours, je peux faire étudier l'écriture d'un conflit dans une pièce de théâtre, la résolution d'un conflit dans une bande dessinée, etc ; de l'une à l'autre, des effets d'écriture varient, des stratégies réussissent ou échouent. Mais ces études portent sur des « objets scolaires » (choisis, voire fabriqués, en fonction de la démonstration que le professeur veut faire). Choisir une situation contextualisée (un conflit entre collègues de travail, entre gens d'une même génération, entre membres d'une famille lors du repas de Noël, entre partenaires d'un couple) et la faire vivre dans un atelier (mime, jeu de rôle, montage de séquences filmiques choisies par les membres de l'atelier), c'est se donner les moyens d'observer, donc d'analyser et de comprendre :
  - qu'aucun de ces conflits ne s'exprime de la même façon (quel mot est utilisé ? quel geste ? quelle cible pour attaquer ? quelle parade pour esquiver ? quelle position dans le groupe ?).
  - Qu'aucun de ces conflits ne convoque les mêmes images, les mêmes références (ainsi, demander à des étudiants de choisir des extraits représentant pour eux le conflit recherché conduira à des montages différents d'un étudiant à l'autre, d'un groupe d'atelier à l'autre).
  - Qu'aucun de ces conflits n'emprunte les mêmes voies de solutions.

Travailler en atelier, c'est se mettre ensemble (chacun venant de son univers culturel, professionnel, générationnel) pour explorer une situation, sans que le cheminement de cette exploration et, surtout, son aboutissement, soient totalement définis.

Pour conclure : ma formation littéraire me fait sentir comme cœur de ce travail en atelier le domaine du français, du langage. C'est pourquoi l'enseignant de français doit en être partie prenante. Je suppose que mes collègues linguistes ressentent de la même façon l'importance de leur enseignement dans ces ateliers. Vous êtes, ici, des enseignants d'économie – gestion, et vous ressentez que ces ateliers sont avant tout les vôtres. Tout est donc réuni pour que l'alchimie attendue fonctionne entre les trois champs d'enseignement concernés.

# Les stages à l'étranger

*Susan Cammas,  
Laurence Caillerec*

L'objectif de notre intervention est de :

- présenter les stages professionnels et leurs enjeux
- souligner les aspects auxquels il convient d'être attentif
- rassurer les collègues chargés de leur mise en œuvre sur leur faisabilité.

*Les numéros des paragraphes renvoient aux numéros des diapositives du diaporama de présentation.*

## **1 – Pourquoi des stages ?**

Le référentiel le rappelle et l'expérience le vérifie, l'étudiant tire le plus grand profit de la confrontation des contenus appris avec la réalité professionnelle dans laquelle ils s'appliquent. Le stage professionnel permet à la fois :

- d'améliorer la connaissance du milieu professionnel
- d'approfondir les compétences professionnelles

## **2 – Pourquoi des stages à l'étranger ?**

(Extraits du référentiel de la formation)

- « L'activité de l'Assistant est fortement marquée par un contexte souvent international »
- « L'ouverture internationale de la plupart des organisations exige des compétences linguistiques »

Aucune PME aujourd'hui, et cela est vrai également dans le bassin d'activités d'une ville moyenne comme Evreux, ne conçoit son action à l'intérieur des seules limites de sa région. Non seulement elle doit pour survivre se construire des perspectives internationales, mais elle est au quotidien en contact avec des interlocuteurs étrangers lorsqu'elle achète, vend, transporte. Dans ce contexte l'assistant, au niveau linguistique qui est le sien, est parfois la seule personne dans l'entreprise qui puisse lire un mail en allemand ou rédiger un courrier en espagnol. Il apportera à l'entreprise qui l'emploie une contribution d'autant plus forte qu'il mettra à profit les habiletés linguistiques et culturelles acquises lors de son stage à l'étranger, voire les contacts qu'il y aura pris.

## **3 – Le but des stages à l'étranger**

Le stage à l'étranger permet d'appréhender l'activité de l'assistant dans sa spécificité :

- langagière - L'étudiant rentre de son stage à l'étranger tonifié en compréhension et en expression à l'oral, confiant dans sa capacité à comprendre et à être compris.



- organisationnelle - Le stage à l'étranger représente souvent pour l'étudiant de BTS la première expérience d'autonomie véritable, il le met en situation de faire des choix et de prendre des décisions qui impliqueront sa vie d'adulte
- culturelle – C'est dans l'action avec ses collègues étrangers que l'étudiant s'éprouve et prend conscience d'autres modes de fonctionnement. Au quotidien cela peut concerner la gestion du temps, la délégation de tâches, le marquage hiérarchique, la transparence de l'information, l'importance de l'autonomie.

Pour ne donner qu'un exemple : Allemands et Français n'ont pas la même conception de l'information, les Allemands la diffusent largement parce qu'elle est un moteur de l'action, les Français la diffusent de manière perlée parce qu'elle constitue pour eux un instrument de pouvoir.

#### **4 – Quand ? Combien de temps ?**

- Quand ? De préférence en première année de formation, de manière à pouvoir éventuellement prolonger le stage à l'étranger pendant le mois de juillet.
- Combien de temps ? 6 semaines, pour tenir compte d'une nécessaire période d'adaptation professionnelle et linguistique (une semaine à 10 jours).

#### **5 – Où ?**

Dans tous les pays où l'on parle la langue enseignée, soit

- pour l'anglais : la Grande-Bretagne, l'Irlande, Malte, les USA, les Pays Bas, les pays scandinaves
- pour l'espagnol : l'Espagne et les pays d'Amérique du Sud hispanophones
- pour l'allemand : Allemagne, Autriche, Suisse, pays d'Europe Centrale travaillant avec l'allemand

#### **6 – Comment trouver des stages à l'étranger ?**

- grâce à la base de données créée au lycée au fur et à mesure que la formation se construit une histoire. Chaque stage réussi est gage d'obtenir demain un stage dans la même entreprise. Cela signifie aussi que chaque étudiant engage plus que lui-même lors de son stage, il représente sa formation et son lycée à l'étranger
- à partir des relations personnelles et professionnelles des élèves et des professeurs
- à l'aide des répertoires d'entreprises mis à disposition par les Chambres de Commerce
- sur internet : tous les ans certains étudiants trouvent leur stage à l'étranger en surfant 'à l'aveugle' sur internet
- par le démarchage et la prospection par les élèves et les professeurs. Il s'agit pour les étudiants d'activer leur réseau en s'appuyant sur un contact, un jumelage de villes, un échange scolaire qui s'est bien passé, une passion, un projet...
- en s'appuyant sur les réseaux de partenaires EUROAST (cf présentation de Brigitte Doriath, inspectrice générale de l'éducation nationale)

#### **7 – Questions et réponses**

## **8 – Compréhension des enjeux du stage par les entreprises ?**

Une fois le premier contact pris par l'étudiant, le professeur de langue est souvent amené, au cours d'une seconde conversation téléphonique, à apporter à un interlocuteur étranger dont le système de référence est complètement différent un certain nombre de précisions. Ainsi le terme 'action ou activité professionnelle' qui a un sens très précis pour les élèves et enseignants de BTS, ne signifie rien pour un interlocuteur étranger que la question de sa jeune stagiaire française : 'Où sont mes actions professionnelles ?' plongera dans un abîme de perplexité.

Ces précisions concernent :

- le positionnement du niveau d'études de l'étudiant ;
- ses compétences professionnelles réelles ;
- son niveau de langue, en privilégiant une évaluation *sincère*. L'expérience montre que, dans un contexte très concurrentiel, une appréciation par trop optimiste des compétences linguistiques de l'étudiant peut s'avérer contre-productive.

## **9 – Recherche du lieu de stage ?**

La prospection requiert :

- l'implication de l'ensemble de l'équipe pédagogique : elle indique les ressources documentaires, guide les recherches sur internet, met du temps à disposition (temps d'enseignement et temps de projet) ;
- de l'organisation et de l'anticipation : les recherches débutent tôt dans l'année, ce qui peut permettre de trouver un 2<sup>ème</sup> stage lorsque l'entreprise initialement sollicitée et intéressée revient sur sa décision !;
- de la persévérance : certains étudiants doivent envoyer plusieurs dizaines de candidatures ;
- l'utilisation du courrier postal et électronique.

Pour seconder les étudiants dans la prospection de stages, les professeurs doivent développer des qualités de chasseurs, choisir le lieu du stage en fonction du dynamisme économique de la région, le moment opportun où le responsable de l'entreprise sera plus détendu et réceptif, 'vendre' leurs étudiants et montrer ce qu'ils peuvent apporter à l'entreprise.

## **10 – Absence de réponse ?**

Dans ce cas il ne faut pas hésiter à :

- relancer régulièrement ;
- rester diplomate et poli (ceci concerne les étudiants !).

## **11 – Hébergement**

Avec le temps la recherche de l'hébergement prend le pas sur la recherche du stage. De plus en plus d'entreprises nous disent : ' D'accord pour accueillir votre étudiant dans notre entreprise, à condition qu'il ait un point de chute. Ce point de chute peut être :

- une chambre chez un salarié de l'entreprise, possibilité que l'on peut évoquer une fois le stage obtenu et qui, lorsqu'elle se réalise, présente un grand nombre d'avantages pratiques pour l'étudiant ;
- l'auberge de jeunesse, sachant que ses tarifs comme ceux du foyer étudiants, avoisinent 130€-140€ la semaine dans la région de Munich, par exemple ;
- le foyer étudiant (cf. ci-dessus) ;
- la colocation, solution moins satisfaisante sur le plan linguistique si ce sont deux étudiants *français* qui cohabitent dans le même logement.

Pour les stages en Grande-Bretagne la région de Londres, si prisée des étudiants, est à éviter absolument en raison des loyers prohibitifs, et peut-être aussi d'une trop grande proximité avec la France à portée de *shuttle*.

## 12 – Coûts ?

Hébergement + transport sur place :

- Grande-Bretagne : 900€ à 1100€;
- Espagne : 500€ à 1000€;
- Allemagne : 450€ à 800€

Il faut y ajouter le voyage depuis la France

## 13 – Moyens de financement

La bourse régionale : dans l'académie de Rouen elle s'élève pour 6 semaines à 360 € pour les non boursiers et 600€ pour les boursiers. Elle est cumulable avec la :

- bourse rectorale (DARIC), d'un montant de 120€ et avec le
- remboursement des frais de transport par le lycée : environ 100€
- *pour les étudiants germanistes* : bourse de l'OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse), non cumulable, d'un montant de 550€ à 620€

Le coût réel d'un stage à l'étranger sera donc pour l'étudiant d'environ 500€ dans le cas le moins favorable. Ce montant reste raisonnable si l'on considère le coût de la vie d'un étudiant pendant 6 semaines en France.

## 14 – Responsabilité de l'entreprise

Elle signe :

- la convention de stage (BO N°33 du 14 septembre 2006). Le service juridique du rectorat conseille de la faire signer par le responsable étranger dans sa version française, mais en l'accompagnant de sa traduction dans la langue du pays d'accueil
- l'attestation de stage (cf. documents joints)

## **15 – Organisation sur place et suivi**

Un échange régulier, par courrier électronique et/ou téléphone, s’instaure entre :

- le(s) professeur(s) et l’étudiant ;
- le(s) professeur(s) et le responsable dans l’entreprise.

Ce suivi est généralement l’affaire du professeur de langue, à la fois bien au fait des contenus et enjeux de la formation et mieux armé linguistiquement. Ils s’enquerra au cours d’une conversation téléphonique longue, préparée et annoncée, des activités conduites par l’étudiant, des qualités qu’il y révèle, des ajustements nécessaires en fonction de ses capacités réelles et des contraintes de l’entreprise. Il faut rappeler ici l’importance pour l’entreprise étrangère d’avoir côté français un interlocuteur référent qu’elle puisse contacter dans et hors les heures de bureau, qui comprenne le problème éventuel et le solutionne rapidement. Elle n’en fera pas un usage abusif et cela la rassurera.

## **16 – Divers**

- Certaines familles devront être convaincues du bienfait de laisser partir seul(e) leur fils ou leur fille et de leur permettre cette expérience de liberté.
- Il faut noter les difficultés que peut représenter pour certains étudiants non titulaires d’un passeport français un stage dans un pays n’appartenant pas à l’espace Schengen (comme la Grande-Bretagne ou le Danemark) et pour lequel il est nécessaire de posséder un visa.

## **17 – Le stage sera-t-il profitable ?**

OUI sur tous les plans :

- sur le plan linguistique, l’apport est évident ;
- en termes d’autonomie, le gain est considérable et irremplaçable pour des jeunes dont le stage est souvent la première forme de vie indépendante ;
- sur le plan personnel, des élèves happés à la maison par des situations difficiles et compliquées prennent à l’étranger conscience d’eux-mêmes et découvrent ce dont ils sont personnellement capables ;
- dans la recherche d’emploi, les professionnels que nous invitons régulièrement dans nos formations nous disent que le stage à l’étranger prouve ‘une capacité d’autonomie, une ouverture d’esprit, un certain cran. C’est indéniablement un plus à l’embauche’ (F. Marc, PDG Printerfas, Louviers).

## **En conclusion**

Les élèves qui nous reviennent après un stage à l’étranger sont très différents de ceux qui sont partis pleins d’appréhension 6 semaines plus tôt. Ils ont pris confiance en eux, en leur capacité à résoudre les problèmes du quotidien et à gérer des situations délicates. Ils ont appris beaucoup sur eux-mêmes et sur l’autre culture. Ils disent leur reconnaissance aux équipes pédagogiques qui ont rendu cette expérience possible, et s’en souviennent longtemps après (cf la Rencontre des dix promotions 1996-2006, le 26

janvier 2007, au lycée Aristide Briand, Evreux). Les stages à l'étranger contribuent fortement à donner du sens à notre travail d'enseignant.

Deux conditions à leur réussite:

- un vrai bagage linguistique chez l'étudiant. En effet, si à une époque de plus grande prospérité certaines entreprises ont pu accorder des stages de complaisance, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Elles demandent au contraire à ce que le jeune soit rapidement opérationnel :
- une forte implication et un engagement de l'ensemble de l'équipe pédagogique qui facilite et accompagne le projet.

Lorsque ces conditions sont réunies, les stages professionnels à l'étranger sont une belle et irremplaçable expérience.

## Les sections européennes

*Annie Sadarnac,  
Olivier Launay,  
IA-IPR*

### ► Sections européennes, ouverture internationale et environnement interculturel

Le thème des sections européennes s'intègre dans le champ de l'ouverture internationale qui lui-même s'intègre dans la partie de ce séminaire intitulé « l'environnement interculturel ».

Déjà des liens évidents apparaissent entre construction européenne, mobilité, ouverture internationale des économies, multiplication des échanges culturels, autant de termes-clés qui ouvrent les textes fondateurs des sections européennes (B.O n°33 du 3 septembre 1992).

### ► Sections européennes et rénovation du BTS "assistant de manager"

La question qui se pose est donc la suivante : en quoi le dispositif des sections européennes peut-il être particulièrement porteur pour des élèves de filière technologique et permettre de renforcer leur formation linguistique et leur connaissance de la culture des pays étrangers, offrant ainsi un tremplin pour réussir son parcours post-bac ? A cet égard, il convient de rappeler le poids des langues vivantes dans le BTS « assistant de manager » (évaluation des langues A et B à hauteur d'un coefficient 2 pour chacune), le rôle central de l'oral, et l'importance accordée aux ateliers métiers qui se fondent sur la complémentarité entre professeurs d'économie gestion, lettres **et** langues vivantes étrangères.

L'orientation donnée à ces ateliers insiste sur le fait que la communication, tout particulièrement à l'oral, est étroitement liée à la situation sociale dans laquelle la communication s'exerce. Cette dimension essentielle est constamment rappelée dans l'enseignement des langues vivantes au travers de la reconnaissance de la compétence sociolinguistique à construire chez nos élèves. On perçoit donc très clairement comment un parcours européen peut préparer au mieux les élèves à poursuivre avec succès leur cursus post baccalauréat.

## **Fonctionnement des sections européennes**

### ► Rappels sur le dispositif "sections européennes":

- *un parcours sur trois ou cinq ans*

Ce parcours débute en collège en classe de 4<sup>e</sup> et prévoit un renforcement linguistique à hauteur de deux heures hebdomadaires durant deux années. Il est également possible d'intégrer le dispositif en classe de seconde.

- *une D.N.L (Discipline Non Linguistique)*

Ce renforcement linguistique fait place en lycée à l'enseignement dans la langue de la section de tout ou partie du programme d'une D.N.L

- *une ouverture internationale*

Parallèlement, dans le cadre du projet d'établissement, l'organisation d'activités culturelles et d'échanges tend à l'acquisition d'une connaissance approfondie de la civilisation du pays.

- *une mention européenne au baccalauréat*

L'objectif visé est l'obtention de la mention européenne au baccalauréat. Pour ce faire, il faut obtenir une note de 12/20 à l'épreuve commune de la langue vivante de la section et 10/20 en D.N.L. Cette note se fonde à la fois sur les résultats reflétant la scolarité de l'élève en section européenne de classe terminale (20%) et sur une épreuve spécifique orale de vingt minutes (80%). Cette note globale est attribuée conjointement par le professeur de langue et le professeur de DNL et résulte donc d'une co-évaluation.

- *Philosophie de l'enseignement en section européenne*

La langue vivante n'est pas un objet d'étude en soi. Elle ne s'auto-suffit pas et elle ne s'auto-justifie pas. Bien au contraire, elle est utilisée comme moyen de communication au sens plein du terme dans d'autres disciplines.

### ► Les sections européennes en série technologique tertiaire

S'il est vrai que la DNL histoire géographie est fortement représentée, il convient de rappeler que dans les textes fondateurs il est spécifié que « les sections européennes pourront également être implantées dans les filières technologiques et professionnelles ».

Lors du séminaire de janvier 2001 dévolu à la formation des enseignants en section européenne des lycées professionnels qui s'est tenu au CIEP, un intervenant rappelait qu'il « importe que les LEP ne soient pas laissés en dehors de ce mouvement d'ouverture internationale et d'apprentissage des langues. C'est un moyen de valoriser cet enseignement professionnel dont l'image ne correspond pas au dynamisme, à la modernité et précisément à la capacité à prendre en compte les besoins économiques du pays par la liaison qu'il a depuis très longtemps avec les entreprises.[...] Il est évident que les élèves auront de meilleures possibilités d'embauche, et de meilleures possibilités de carrière s'ils ont précisément cette formation internationale ». Ces observations valent, à plus d'un titre, pour les sections européennes en lycée technologique.

## **Rappel du contexte général: les langues vivantes en série STG au baccalauréat**

*Une évaluation adossée au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*

Ce référentiel européen met l'accent sur l'idée de profil de compétences en identifiant précisément différentes activités langagières (compréhension orale, expression orale en continu, compréhension écrite, expression écrite, interaction orale). Le cursus scolaire en langues est donc balisé par une succession continue d'étapes concrétisées par des niveaux de compétence à atteindre.

*Une reconnaissance du champ de l'oral au sein de cette évaluation certificative.*

L'introduction au baccalauréat session 2007 d'une épreuve obligatoire d'expression orale et, à titre expérimental, d'une épreuve de compréhension orale souligne l'importance du champ de l'oral et son égale dignité. Ce changement a permis de mettre en lumière des capacités souvent inexploitées chez les élèves. Ces élèves se sont souvent révélés lors de ces épreuves orales à la surprise de leurs professeurs. En conclusion, la rénovation de l'enseignement des langues vivante et la modification du format des épreuves en filière STG constituent un cadre extrêmement favorable pour la promotion des sections européennes en série technologique.

## **Le développement des sections européennes en série technologique suppose :**

### ► Une volonté académique : l'exemple de l'académie de Rouen

La politique de Monsieur le Recteur au travers de l'instance de la coordination académique pour les langues vivantes a pour objectif de promouvoir les sections européennes en martelant le message suivant : les sections européennes constituent un pôle d'excellence auquel tout élève authentiquement motivé doit avoir accès. Il ne s'agit pas d'une filière élitiste. Partant de là, la coordination veille à diversifier les langues représentées, les types d'établissements représentés (LG, LT, LP) et les D.N.L. proposées. Cette volonté est bien évidemment relayée par les corps d'inspection de toutes les disciplines linguistiques et non linguistiques qui se traduit par un accompagnement des équipes dans la constitution des projets d'ouverture puis dans la vie de la section (réunions d'animation pédagogique, réunion de choix de supports pour l'épreuve spécifique au baccalauréat, contacts réguliers avec les uns et les autres).

### ► Une volonté des équipes de direction

L'équipe de direction doit bien évidemment s'engager pleinement dans ce dispositif en soulignant l'intérêt de suivre un tel enseignement en filière STG, en marquant la cohérence avec le post-bac, en multipliant les efforts d'information auprès des familles et des élèves de collège pour diffuser le message suivant : les sections européennes ne sont pas réservées « aux forts en thème », il s'agit d'une opportunité à saisir pour quiconque aime les langues et les inscrit clairement dans son projet personnel.

Dégager des moyens au sein de la DHG et ménager des temps de concertation entre enseignants constituent des mesures qui assurent un fonctionnement optimal de la section.



► Une volonté des enseignants

Tout d'abord, un ou des professeurs doivent s'engager dans une formation afin de pouvoir se présenter à l'examen de certification complémentaire qui atteste des compétences à enseigner en section européenne. L'Académie de Rouen propose à cet effet des modules de formation qui se déclinent sur une ou deux années afin que les professeurs renforcent leurs acquis linguistiques et qu'ils réfléchissent à ce que représente, sur un plan didactique, le fait d'enseigner sa discipline dans une langue étrangère. Le projet de section européenne doit être partagé par l'ensemble de la communauté éducative et pas seulement par les enseignants de DNL et de langue. Ce dispositif doit rayonner sur l'ensemble de l'établissement et participe de son identité. Enfin, la mise en place des enseignements suppose un travail de collaboration et de concertation étroit entre les professeurs linguistes et les professeurs de DNL, sans oublier l'intervention souhaitable de l'assistant.

Afin de promouvoir la section, l'action conjointe des professeurs est essentielle : journées « portes ouvertes », interventions ponctuelles du professeur de DNL en collège pour sensibiliser les élèves à une discipline qui sera, de toutes les façons, nouvelle en lycée, information auprès des familles, des élèves mais aussi des collègues de collège afin de travailler sur les représentations associées à la section européenne (démontrer le bien-fondé d'une section européenne en STG et sa spécificité) et travailler ainsi sur le vivier et sur la motivation.

**Quelques témoignages de professeurs de l'académie de Rouen pour répondre aux questions suivantes:**

► Quelle plus-value pour ce dispositif ?

*- sur le plan "humain"*

Les élèves qui intègrent une section européenne en seconde IGC ne sont pas forcément très assurés. Au terme des trois années, ils ont gagné en estime de soi et sont fiers d'avoir relevé un défi qui leur semblait très ambitieux.

La section européenne est vécue comme une véritable promotion. La dynamique qu'elle crée les porte et leur permet d'exporter de la réussite dans toutes les autres disciplines : moins d'inhibitions, sentiment que l'on peut y arriver à force d'efforts, méthodes de travail plus sûres, oral plus fluide et plus aisé...Il s'agit d'un investissement personnel qui donne du sens à la scolarité.

*- sur le plan pédagogique*

Globalement, une meilleure compréhension des élèves est attestée. Le paradoxe apparent est le suivant : le passage par une langue étrangère permet souvent de mieux comprendre une notion alors qu'elle n'avait pas toujours été appréhendée clairement dans la langue maternelle. Comment expliquer cela ?

- la répétition et le rebrassage de connaissances vues en français permettent une meilleure appropriation ;
- le temps consacré à ce travail se développe sur un rythme adapté, sans pression et sans urgence ;
- le passage par une langue étrangère suppose que le professeur lui-même fasse des efforts (chercher le « bon » mot) et vise une clarté optimale ;

- la situation de « DNL » est neuve, elle invite à utiliser d'autres voies que celles utilisées de manière traditionnelle dans la discipline enseignée en langue maternelle : supports différents et variés, recours à de véritables activités, importance de la gestuelle et de la communication. Souvent, l'enseignant n'hésite pas à rebondir sur une remarque de l'élève, à placer les élèves en interaction, à susciter l'entraide, la reformulation, la prise de position personnelle... ;

- la situation de classe est en parfaite cohérence avec ce qui se fait dans les disciplines « cœur » de la filière (travail en petits groupes, recherches, échanges d'information, présentation orale devant la classe... ) ;

- le travail avec l'assistant qui du fait de sa proximité (âge, positionnement...) rassure et met en confiance.

► Quel impact sur les pratiques professionnelles?

La section européenne invite au décloisonnement, au travail en équipe entre disciplines générales et technologiques. Elle suppose une articulation fine entre le cours de langue et celui d'économie gestion afin de travailler de manière parallèle et complémentaire des thématiques identiques. Le fait de bâtir des évaluations communes et de pratiquer la co-évaluation est aussi très enrichissant. Enfin, cette collaboration permet de définir des pratiques professionnelles partagées au-delà des disciplines : maîtrise de la langue orale au travers de reformulation, de pauses synthétiques, approche actionnelle au travers de la réalisation de tâches finales dictées par le sens et non par une conformité scolaire artificielle...

### **Conclusion**

A ce jour, il existe trois sections européennes en filière STG dans l'académie de Rouen mais plusieurs projets sont en cours d'élaboration et une véritable impulsion est donnée en la matière au niveau académique. Les résultats enregistrés au baccalauréat sont excellents tant pour ce qui relève de l'obtention du diplôme que de l'obtention de la mention européenne. Quant à la poursuite d'études, si trop peu d'élèves se « risquent » encore à demander une CPGE, beaucoup choisissent des BTS auxquels ils pensaient ne pas pouvoir prétendre au regard de l'exigence attendue en langue vivante : les BTS « Commerce International » ou les BTS « Tourisme » font ainsi partie des orientations suivies par des élèves issus de section européenne. Plus généralement la poursuite d'études après le baccalauréat est envisagée avec confiance dans une dynamique de réussite.



# Le projet EURO-AST

*Thierry Lefeuvre*

Le projet EURO-AST a pour objectif principal de définir, au plan européen, le métier d'assistant de manager et de construire des parcours de formation qui favorisent la mobilité. Les travaux qui ont abouti en France à la mise en place de la nouvelle formation « Assistant de Manager » constituent un point de départ très élaboré, tenant compte des attentes des employeurs et de l'évolution des technologies. Les travaux d'EURO-AST vont se dérouler dans un « bain multiculturel » confrontant des démarches nationales différentes. La volonté commune est de s'appuyer sur la richesse que constitue la variété des points de vue et des expériences pour rassembler les partenaires sur des invariants qui fourniront une assise stable ainsi qu'une visibilité renforcée pour le métier d'assistant de manager.

## **I- Les objectifs et les partenaires du projet**

Le projet EURO-AST poursuit une démarche volontariste initiée par la France au début des années 2000. Dans le secteur tertiaire le projet COMINTER (domaine du commerce international) et EURASMENT (domaine de l'assistant de gestion pour les PME) ont ouvert la voie. EURO-AST est dans la continuité de ces projets et a la chance de bénéficier de leurs méthodologies et résultats. Il s'agit là de mutualiser les productions dans un processus de « transfert d'innovation », chaque projet apportant sa pierre à l'édifice en construction.

### **A- Transparence et mobilité : des objectifs généraux très européens**

La transparence des qualifications est une préoccupation commune à l'ensemble des projets de ce type. Le métier d'assistant de manager recouvre des réalités et des représentations variables d'une zone géographique à l'autre. Le positionnement de ce métier, dans une filière professionnelle partant de l'emploi de secrétaire à l'assistant de cadre supérieur, mérite d'être clairement établi. L'énoncé des compétences professionnelles débouchant sur un référentiel de certification commun, donne de la lisibilité pour des parcours personnels ou professionnels qui s'inscrivent dans la perspective de formation tout au long de la vie. La diffusion d'un profil professionnel commun européen de l'assistant de manager est de nature à éclairer aussi bien les employeurs que les candidats à la formation ou les salariés travaillant avec ce type de mission.

La libre circulation des hommes, point clé de la construction européenne, nécessite de donner aux citoyens les moyens de leur mobilité. Le projet EURO-AST participe à cette entreprise en permettant aux salariés d'être reconnus dans un métier dont la définition est identique en Europe. La mobilité européenne n'est plus gênée par la peur de ne pas pouvoir valoriser sa qualification dans un espace national différent du sien.

Le projet EURO-AST installe également la mobilité au cours de la formation des jeunes, en leur donnant la possibilité de suivre une partie de celle-ci à l'étranger. Au-delà des gains évidents en compétence langagière, la confrontation précoce à des réalités différentes de la sienne favorise à la fois la perception d'une altérité culturelle et le renforcement d'une identité européenne compatible avec un ancrage dans sa culture nationale.

## **B- Des objectifs opérationnels centrés sur une mise en œuvre en 2010**

Mettre en œuvre réellement les résultats du projet EURO-AST en 2010, c'est la préoccupation qui va mettre sous tension les partenaires du projet pendant les deux prochaines années. Passer de l'intention à l'action pour réellement modifier les perspectives d'emploi et de formation pour les assistants de manager, c'est l'ambition et le challenge du projet EURO-AST.

Trois objectifs opérationnels, développés ultérieurement, sont assignés au projet :

- construire un référentiel de certification commun ;
- construire des modules communs de formation ;
- construire un réseau d'écoles et d'entreprises.

## **C- Onze partenaires aux compétences complémentaires**

Le « tour de table » est fédéré par l'AFDET (Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique), le promoteur du projet. Il rassemble onze partenaires qui représentent huit pays. L'intérêt et la force du partenariat résident dans les capacités d'expertises différentes des partenaires et dans leurs possibilités de promouvoir la mise en œuvre des résultats obtenus.

### Les partenaires du projet EURO-AST

Partenaire	Pays	Activité
AFDET	France	Promotion de l'enseignement technique en France et en Europe
CIEP	France	Ingénierie de formation dans un contexte international, en lien avec le Ministère de l'Education Nationale
AGEFA PME	France	Association professionnelle
EUMA	France	Association professionnelle
CFA	Royaume Uni	Organisme responsable de la construction des cadres de certification
ECABO	Pays Bas	Organisme responsable de la construction des cadres de certification
MES	Espagne	Ministère de l'Education

CECOA	Portugal	Réseau d'écoles pour la formation professionnelle
ZDZ	Pologne	Réseau d'écoles pour la formation professionnelle
SSC	Roumanie	Ecole professionnelle
SEC *	Suisse	Association professionnelle

\* la Suisse ne faisant pas partie de l'Union Européenne, la SEC a le statut de partenaire silencieux, c'est-à-dire non financé par le projet.

## II- Le contexte du projet

Le projet EURO-AST débute dans une période où de nouveaux cadres de référence européens pour l'enseignement professionnel se « déploient » (le CEC, Cadre Européen des Certifications), et s'expérimentent (les ECVET, European Credit system for Vocational and Education Training). La période du projet, 2007-2009 va permettre de tester l'opérationnalité de ces cadres qui demandent encore à être décrits pour en saisir le fonctionnement et l'intérêt.

### A- Le cadre européen des compétences

Le CEC fournit dorénavant des descriptions de qualifications organisées en huit niveaux et proposant une écriture systématique en KSC (Knowledge, Skills, Competences). Organisé du niveau 1, le plus faible, au niveau 8, le plus élevé, il inscrit le diplôme français du BTS au niveau 5. Le projet EURO-AST reprend cette nouvelle obligation comme une contrainte rédactionnelle dans la description des finalités de l'activité de l'assistant de manager.

#### Description du niveau 5 du CEC en KSC

Savoirs (Knowledge)	Aptitudes (Skills)	Compétences (Competences)
<i>Les savoirs sont décrits comme étant théoriques ou factuels</i>	<i>Les aptitudes sont décrites comme étant cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments)</i>	<i>Les compétences sont décrites en termes de prise de responsabilité et d'autonomie</i>
Au niveau 5		
Savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou	Gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions	Gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les

d'études, et conscience des limites de ces savoirs	créatives à des problèmes abstraits	changements sont imprévisibles Réviser et développer ses performances et celles des autres
--	-------------------------------------	---

*Source : extrait du texte sur le CEC, adopté par le Parlement Européen le 24-10-2007*

## **B- Les ECVET**

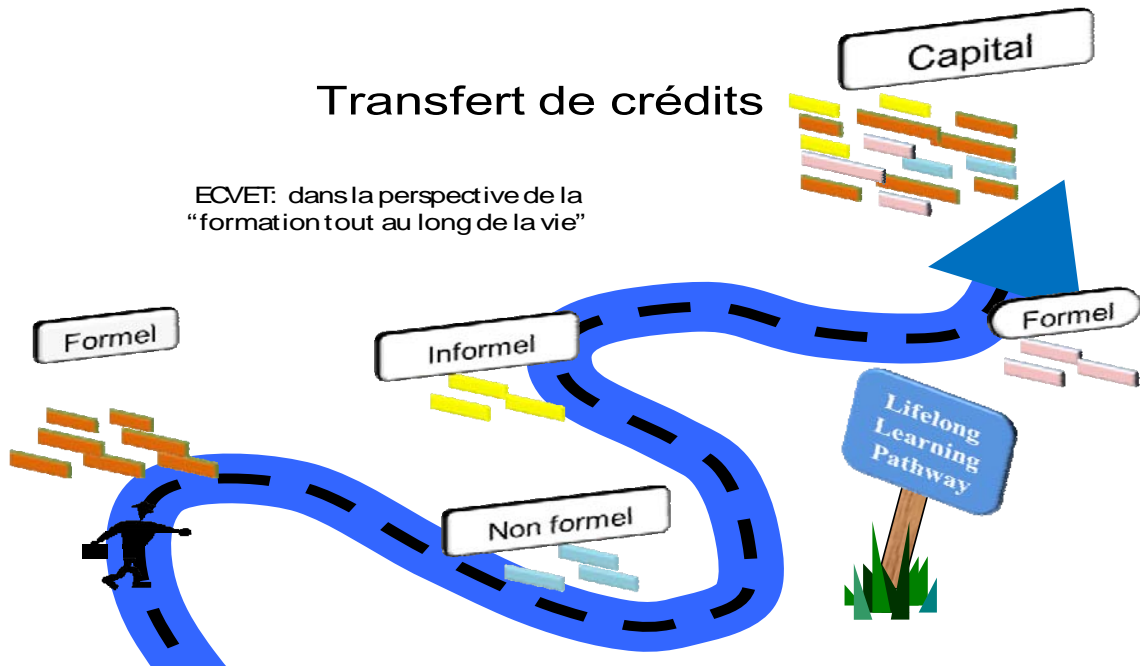
Les ECVET sont en phase d'expérimentation. Leur déploiement complet en Europe, pour l'ensemble des formations professionnelles, est programmé d'ici à 2012. Le projet EURO-AST va permettre de préparer la mise en œuvre concrète du dispositif.

Le principe des ECVET est le suivant :

- les acquis d'apprentissage, décrits en KSC, sont valorisés par des points de crédits ;
- les voies d'acquisition des points de crédits sont variées ; si la voie dite formelle de la formation (initiale ou continue) est traditionnelle, la voie de la validation des acquis d'expérience, voie dite non formelle, plus novatrice, est bien connue en France ; des recherches sont en cours pour également valoriser les acquis d'apprentissage issus de la voie dite informelle, c'est-à-dire de l'expérience personnelle hors contexte professionnel (compétences acquises à l'occasion d'activités non rémunérées dans une association sportive ou caritative par exemple) ;
- les points de crédit sont capitalisés et permettent de programmer une progressivité dans l'acquisition de ses compétences, dans la perspective de la formation tout au long de la vie ;
- les points de crédits ECVET sont inscrits dans un porte folio européen « Europass » qui donne l'historique du parcours et dont le contenu bénéficie d'une reconnaissance européenne ;
- les points de crédits sont transformables en diplômes nationaux dès lors qu'ils constituent des ensembles cohérents et complets au regard des exigences des procédures de « diplomation » nationales.

Le parcours de l'acquisition des points de crédit peut être représenté par le schéma suivant qui permet de bien comprendre que les acquis d'apprentissage sont cumulatifs et tirent profit de toutes les voies d'acquisition.

## Transfert de crédits



Le projet EURO-AST comporte une partie importante consacrée à la création de modules de formation communs à un ensemble d'opérateurs européens de formation rassemblés dans un réseau partageant la même démarche.

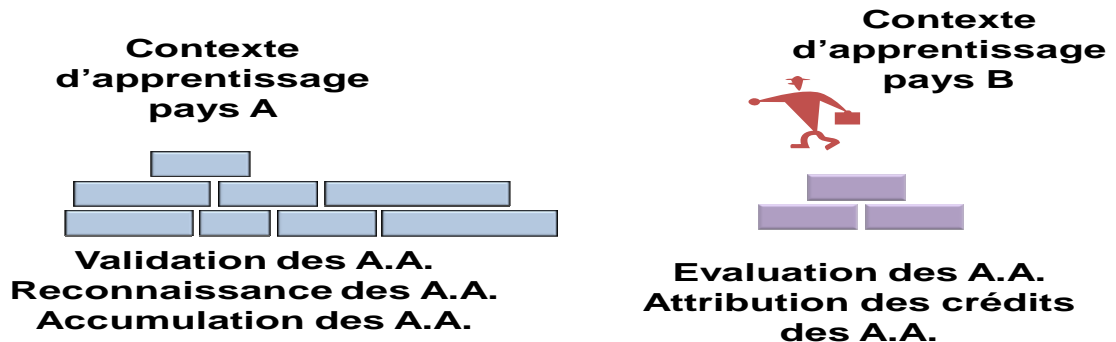
Cette approche favorise la mobilité des apprenants avec les étapes suivantes :

- un étudiant du pays A suit un module de formation dans un pays B ;
- le pays B évalue les acquis d'apprentissage correspondant et attribue des points de crédits ECVET ;
- l'étudiant rejoint son pays d'origine qui reconnaît et valide les acquis d'apprentissage résultant des points de crédits obtenus.

L'accumulation des points de crédit peut alors être le résultat d'un parcours européen de formation.



## Le processus ECVET de transfert de crédits



Il s'agit d'objectifs à atteindre par l'expérimentation compte tenu que, pour le moment, la reconnaissance des acquis d'apprentissage qui correspond à la certification est du ressort strict des états (notion de subsidiarité). Les ECVET doivent permettre de passer de reconnaissances bilatérales (relations d'état à état), à des reconnaissances européennes élargies.

### III- La démarche du projet

La durée du projet est de deux ans, de novembre 2007 à octobre 2009. Dans cette période couvrant deux années scolaires, la première année est consacrée à la rédaction d'une série de documents de référence permettant, lors de la deuxième année, de préparer les conditions de la mobilité des apprenants.

#### A- Du profil métier commun au cœur commun de certification

De novembre 2007 à octobre 2008, trois résultats clés doivent être obtenus :

- un profil professionnel commun ;
- un référentiel commun d'activités professionnelles ;
- un cœur commun de certification se traduisant par un référentiel commun de certification décrit en KSC.

Les objectifs sont ambitieux lorsque l'on imagine l'attachement logique de chacun des partenaires à sa pratique nationale. Le rapprochement des points de vue, dans un contexte multiculturel, évidemment délicat à conduire, rend l'exercice passionnant.

Pour accélérer les travaux, une proposition de profil professionnel et de référentiel d'activités professionnelles a été mise au point conjointement par le Royaume Uni, les Pays Bas et la France, en amont, afin d'amorcer le projet avec un matériau déjà disponible pour la négociation.

La démarche de travail va consister ensuite à comparer les certifications existantes afin d'en extraire les points communs évidents. Les échanges entre partenaires porteront sur la recherche d'un élargissement du périmètre commun de certification.

La négociation pourra alors s'installer sur le thème central de la construction d'un cœur commun de certification. A ce point du travail, un accord est recherché sur les composantes communes essentielles. Chacun des pays construit ensuite son propre référentiel de certification reprenant le cœur commun et y ajoutant des éléments nationaux spécifiques, en accord avec sa réglementation nationale.

## **B- la préparation de la mobilité des étudiants**

De novembre 2008 à la fin du projet, c'est-à-dire octobre 2009, la préoccupation principale sera de préparer la mise en œuvre de la mobilité des étudiants avec les objectifs suivants :

- organiser la mobilité afin de permettre aux étudiants de suivre une partie de leur cursus de formation dans un pays partenaire ;
- garantir la qualité de la formation dans les pays d'accueil (école et entreprise) ;
- garantir la sécurité des séjours à l'étranger ;
- expérimenter le système de points de crédits ECVET.

Ces résultats attendus passent par une série d'actions à entreprendre. Au premier rang figure la nécessité de construire des modules communs de formation, solution incontournable pour permettre de suivre une partie de la formation à l'étranger sans remettre en cause la logique des cursus nationaux.

La compatibilité avec les principes d'ECVET implique à ce niveau que chaque module de formation soit assorti d'un volume de points de crédits, avec un accord des partenaires sur la ventilation des points.

La qualité et la pérennité de la mobilité dans les formations implique de constituer un réseau européen d'écoles et d'entreprises qui partagent les mêmes objectifs et principes de fonctionnement. La création d'une charte qualité de la mobilité, à destination des écoles comme des entreprises qui accueilleront les jeunes en stage, constitue un objectif central du dispositif de mobilité. La constitution du réseau lui-même, c'est-à-dire le repérage de ses membres et la préparation de son fonctionnement opérationnel, occupera le dernier semestre du projet.

En conclusion : EURO-AST, un projet qui contribue à la construction d'une offre européenne de formation

Les résultats attendus sont nombreux, et les travaux promettent de se dérouler avec un rythme très soutenu. Progressivement, les travaux seront mis à disposition des publics cibles, établissements de formation, candidats à la formation, organismes institutionnels, employeurs, comme du grand public par l'intermédiaire du site EURASMENT.EU en cours de construction.

Le projet EURO-AST dans sa partie centrale va se dérouler dans la période de la présidence française de l'Union Européenne. Il pourrait devenir emblématique d'une volonté de faire émerger une démarche européenne dans le domaine de la formation professionnelle. Dans un contexte mondial de montée en puissance rapide de l'économie de la connaissance, c'est peut-être une façon de montrer que la position européenne est en mesure d'affronter la concurrence.

# Échanges avec la salle

*Echanges animés par  
Brigitte DORIATH,  
inspectrice générale de l'Education nationale.*

## **Brigitte DORIATH**

Nous allons reprendre nos débats et j'aimerais avoir autour de moi l'ensemble de l'équipe qui a travaillé à la rénovation, pour un premier temps d'échanges, de questions et de réponses. Je vous propose de débiter par une séquence de vingt minutes pendant laquelle vous formulerez vos questions. Nous allons noter l'ensemble de ces questions et nous y répondrons ensuite, avant de démarrer le programme de l'après-midi proprement dit.

## **De la salle**

J'ai une question relative aux sections européennes en STG. Je participe dans mon académie à l'organisation de plusieurs de ces sections cette année. Or nous sommes confrontés à un problème quant au choix de la discipline non linguistique (DNL) en seconde. En effet, nos enseignements sont véritablement structurés à partir de la première. L'entrée en seconde se fait avec l'option IGC qui ne nous semble pas très appropriée comme support au titre de la DNL. Dans le cadre du *continuum* de la formation, nous nous interrogeons donc sur le choix de la DNL en seconde. Je suis à l'écoute des expériences que mes collègues auraient pu vivre dans d'autres académies.

## **De la salle**

Serait-il possible de préciser les situations professionnelles intégrées, en termes de contenus ? Nous avons évoqué la possibilité de monter des cas, mais quel sera le contenu, notamment dans l'activité F5, que nous travaillerons également en action professionnelle simulée. De même, en ce qui concerne l'étude de cas, quel sera l'esprit, la formulation des questions ?

## **De la salle**

Ma question concerne la grille horaire. Trois heures d'informatiques sont prévues et je souhaitais savoir si elles pouvaient être encadrées par des professeurs. Ensuite, je souhaite également savoir ce qu'il advient des associations. Enfin, par rapport à la correction de l'étude de cas, les deux professeurs intervenant en cours doivent-ils corriger ?

## **De la salle**

Je voudrais savoir si la négociation du projet entre dans le cadre de la négociation du stage. On négocie une attaque lors de la négociation du stage et je voudrais savoir si nous devons continuer ainsi.

**De la salle**

Je voudrais savoir si les professionnels procéderont à une évaluation en fin de stage, par le biais d'une grille d'évaluation ou d'un autre outil.

**De la salle**

S'agissant du nombre d'enseignants, je voudrais savoir si le fait que vous privilégiez la conduite des enseignements professionnels d'un niveau par deux professeurs et qu'une finalité puisse ne pas être scindée entre plusieurs enseignants est un principe rigide ou contournable.

**De la salle**

A la demande de certains collègues dans les académies, je souhaiterais obtenir des renseignements concernant les modules optionnels, qui ont été abordés rapidement. Une deuxième demande dont je me fais l'écho concerne la formation des personnels et les moyens mis en œuvre pour déployer cette réforme, notamment s'agissant des moyens financiers, en particulier liés à l'achat de ressources logicielles.

**De la salle**

Jusqu'à présent la préparation des stages se faisait plutôt sur le créneau horaire action professionnelle, est-il envisagé de le faire désormais sur le créneau horaire ateliers métiers, sachant que c'est un lourd travail de préparation et de suivi ?

**De la salle**

Ma question rejoint cette remarque. A quel moment se fait le suivi des actions ?

**De la salle**

À la page 93 du référentiel concernant l'épreuve facultative, il est d'abord énoncé qu'il s'agit d'une épreuve orale d'une durée de trente minutes, puis il est indiqué qu'elle dure vingt minutes. S'agit-il d'une coquille ? Par ailleurs, cinq actions professionnelles sont énumérées. Peut-on considérer qu'il doit y en avoir deux réelles et trois simulées ? Il est prévu qu'une de ces actions se déroule dans un contexte international, mais peut-on imaginer que ce contexte international ne soit pas réel ?

**De la salle**

Est-il toujours préconisé que les professeurs qui ont des élèves en première année les suivent en seconde année ? Par ailleurs, l'accès à l'informatique est largement évoqué. L'ensemble des cours se déroule-t-il dans des salles informatiques ?

**Brigitte DORIATH**

Il semble que nous ayons fait le tour des questions et nous allons donc y répondre. En tout état de cause, nous allons ouvrir une foire aux questions sur le site du CrCom parce que, en réfléchissant, en rentrant dans vos académies et en rencontrant les collègues, vous serez peut-être confrontés à des questions nouvelles. Nous poursuivrons donc le présent échange avec cette foire aux questions.

Je vais commencer à répondre à certaines interrogations.

Une question a suscité les rires de tous mes collègues. Leur réaction n'est pas due au contenu de la question, mais parce que, après deux ans de vie commune, ces personnes me connaissent bien et savent que si un « non » catégorique doit être formulé, je le ferai.

Ainsi, la règle des deux enseignants et les finalités non scindées ne peuvent pas faire l'objet d'un aménagement. Des tests pour le BTS CGO ont été organisés dans une académie en dix processus en allant chercher l'enseignant de P1, celui de P2, puis en déclinant ainsi jusqu'à 10. La logique locale était celle d'un partage de gâteau. Or la formation des étudiants ne consiste certainement pas à partager un gâteau, le gâteau étant le carton.

Quand nous réfléchissons à ce diplôme et à ce métier, nous constatons que tout est terriblement imbriqué. Toutefois, il est nécessaire d'adopter une structuration. Mais cette structuration trahit toujours la réalité. C'est pour cette raison que nous souhaitons que seuls deux professeurs interviennent. Il s'agit ainsi de maintenir la cohérence de l'ensemble. C'est également pour cela que nous avons prévu un horaire de situation professionnelle intégrée. Il s'agit de rétablir la cohérence, tout en entrant au fil du processus dans des situations de plus en plus intégrées, de plus en plus complexes.

Ma réponse est la même pour les finalités. Comme je l'avais souligné au départ, je ne souhaite pas que les enseignements soient partagés en fonction de champs disciplinaires car, sinon, nous perdons le sens de cette formation professionnelle. Je ne préconiserais pas la même solution dans le cadre d'une formation technologique. J'assume le fait d'être un peu psychorigide concernant cette question.

J'ai également eu une interrogation émanant d'une académie dans laquelle un professeur de gestion comptable intervenait traditionnellement sur la possibilité de maintenir une telle intervention. La réponse est non, sauf si cet enseignant a développé dans le temps un profil A. Ainsi, certains collègues ont passé un concours de ce profil A, se sont développés dans le champ du commercial, de l'informatique et ont changé de spécialité grâce aux acquis de l'expérience professionnelle. Je considère donc les profils actuels et non l'étiquette de départ. Voilà pour la réponse à cette question. En ce qui concerne la formation et les moyens mis en œuvre au niveau national, nous avons le présent séminaire. Je crois avoir face à moi des inspecteurs et des formateurs académiques. Vous disposez donc d'une première réponse.

Par ailleurs, nous avons largement évoqué le CrCom. Nous y retrouvons tous les ateliers qui ont été créés pour ce séminaire. D'autres productions sont en cours et seront mises en ligne. L'effort sera poursuivi dans le temps, notamment par rapport aux points faibles et à ce qui n'aura pas été suffisamment évoqué dans les premières productions. Il est certain que nous ne pouvons pas tout traiter d'un coup.

Nous essayons également de repérer des ressources existantes, comme le produit d'auto apprentissage en langues à partir de situations professionnelles qui va vous être présenté cet après-midi dans un atelier. Celui-ci a été validé par Josée Kamoun, qui est intervenue ce matin dans le cadre de la présentation de ce produit.

Ainsi, nous faisons tout notre possible au niveau national. Il existe ensuite les relais académiques. Sur les moyens mis en œuvre au niveau académique, il ne s'agit pas de « botter en touche » mais c'est la réalité de l'organisation actuelle de l'Education nationale. Si vous vous tournez vers vos IPR, vous constaterez qu'ils sont tous présents aujourd'hui et ce sont donc eux qui vous informeront. Je pense que si vous êtes formateurs, vous avez en tout état de cause une idée de ce qui se présente.

Je souhaiterais évoquer une idée qui m'est venue hier soir. Nous avons énormément travaillé sur la logique du projet, ses points sensibles, ses points novateurs et les points qui en expriment l'esprit. Ce faisant, nous avons relativement mis de côté les contenus. Cela ne signifie pas qu'il faille les négliger au niveau académique. En communication, par exemple, certains collègues éprouvent certainement le besoin d'avoir des repérages théoriques. Vous avez constaté que l'analyse transactionnelle et la PNL ne constituent pas le fond de nos formations, même si elles seront peut-être proposées à nos étudiants devenus salariés par la suite puisque certaines entreprises forment encore en ce domaine. Mais ces options n'ont pas été retenues pour la rénovation qui a été menée. Le schéma mécaniste a été balayé. Nous nous positionnons davantage sur des référents d'analyse systémique. Certains collègues sont très certainement nourris de ce type de contenus.

Ainsi, lorsque vous retournerez dans vos académies, vous devrez réfléchir aux apports en contenus. Je pense par exemple à des échanges sur les tableaux de bord. Dans le cadre de nos échanges, nous avons dû nous mettre d'accord sur les termes et ce qu'ils recouvraient. Il me semble important d'insister sur ce point. Vous êtes les porteurs de l'esprit de cette rénovation, mais vous serez également les porteurs des contenus dont vos collègues auront besoin.

Certains contenus émergeront demain matin, en particulier dans les champs informatiques et technologiques. Mais nous sommes passés à côté de nombreux contenus car ce séminaire ne s'étend que sur quatre jours, deux journées pleines et deux demi-journées. Nous avons donc été contraints d'opérer des choix.

Nous pensons également que les ressources académiques existent et que les référentiels sont suffisamment explicites pour que vous n'ayez pas nécessairement besoin de nous. La coquille entre les vingt et trente minutes a été corrigée sur la nouvelle version qui a été mise en ligne. Si vous constatez d'autres erreurs de ce type, je vous demande de me les signaler. Nous avons relevé celle-là, mais d'autres demeurent peut-être. Si vous en avez repéré, vous pouvez nous les signaler en ligne ou dans les ateliers.

En ce qui concerne la situation professionnelle, intégrée ou non, il convient de s'interroger sur l'intitulé puisqu'il génère visiblement une ambiguïté dans la mesure où les situations professionnelles sont partout présentes. Maguy Perea m'en a parlé hier et nous nous demandons si nous ne conserverions pas le terme assez générique d'« activité professionnelle de synthèse » qui est celui du BTS CGO, lequel lèverait toute ambiguïté.

Vous constatez que les échanges que vous pouvez avoir en ateliers nourrissent nos réflexions. Je corrigerai les versions définitives pendant les vacances donc, si des ambiguïtés subsistent, nous pouvons encore opérer des modifications. Bien sûr, il ne s'agit pas de refaire la rénovation mais il est possible de changer un intitulé trop équivoque.

Sur les sections européennes, je ne sais pas répondre. Je pense que vous avez plutôt formulé un commentaire sur un risque de filiarisation entre une seconde qui serait IGC et STG. Un collègue se propose-t-il de répondre sur ce point ?

### **De la salle**

Je peux apporter des embryons de réponse. Notre souci, par rapport aux autres DNL, est qu'elle puisse se mettre en place dès la classe de seconde. Le support IGC doit permettre d'installer cette DNL dès la classe de seconde, par souci d'équité. En effet, si la DNL n'arrive qu'en classe de première, nous avons une année blanche par rapport à d'autres DNL qui se mettent en place dès la seconde.

Je veux soulever un deuxième point : est-il nécessaire de disposer d'un enseignement IGC pour mettre en place une section européenne ? La réponse est non. La matière peut être introduite au niveau de la première. Là encore, lorsque j'évoquais les latitudes au sein de l'établissement, il est possible d'envisager un soutien plus important en première pour contrebalancer l'absence en seconde.

Un autre point important pour les sections européennes a été évoqué en creux. Même si l'IGC existe en seconde, des élèves qui n'avaient pas choisi cette option et qui décident d'aller en STG en première ont un outil de valorisation de cette orientation. En effet, celle-ci est parfois voulue, parfois subie. Or le fait de proposer cet objectif avec une section européenne va être une façon de valoriser ces élèves en première STG.

Ma collègue pourra peut-être dire un mot quant à la pertinence d'IGC comme DNL. Il est vrai que nous nous tournons davantage vers le management au niveau de la première et de la terminale. Quoiqu'il en soit, cela permet de poser les bases d'un travail constructif entre le collègue de langue et le collègue de DNL. Même si nous ne sommes peut-être pas totalement dans la dynamique que nous souhaiterions mettre en place, un travail conjoint se développe néanmoins. Je ne sais pas si ces éléments ont répondu à votre question.

### **Dominique Catoir**

Par rapport à la classe de seconde et à l'IGC, nous avons également développé des DNL à Caen. Nous avons cinq sections européennes en STG avec différents profils, qui sont bien évidemment très centrés sur le management en première et en terminale. Certains établissements ont développé la section européenne en IGC. Nous avons donc réalisé tout un travail sur la dimension communication de l'IGC, sur la dimension environnement technologique et sur la dimension organisation, dans les deux sens du terme : dans le sens management des organisations mais aussi dans le sens d'organiser des tâches. Des actions sont mises en place dans le cadre de l'IGC en section européenne avec des pays étrangers ou en organisant un brunch avec des entreprises locales. Les élèves se chargent de l'organisation et invitent des managers multiculturels. Pour reprendre l'idée de mon collègue, effectivement, nous n'avons pas voulu familiariser à tout prix en imposant la mise en place d'une seconde IGC puisque, de toute manière, il s'agit d'une seconde de détermination. L'élève qui rentre en seconde STG section européenne peut soit avoir suivi une section européenne dans une autre DNL en seconde, soit ne pas l'avoir suivie, soit l'avoir suivie en IGC. Voilà pour l'expérience que je peux relater.

### **Olivier Catinaud**

Concernant l'étude de cas, j'anime un atelier à 15h30, je ne vais donc pas tout dévoiler maintenant. En théorie, l'étude de cas peut être corrigée par les deux enseignants puisqu'elle porte sur F2, F3 et F4 et nous aurons donc nécessairement deux enseignants, selon les répartitions horaires.



Pour ce qui est des modules optionnels, nous nous inscrivons sur une logique déconcentrée, gérée par l'autorité académique. L'idée tient en ce qu'un projet émerge suite à un vécu d'un étudiant et qu'il lui permette de se spécialiser. Nous sommes dans le cadre d'une pré-spécialisation. Le référentiel fournit des exemples dans le commerce international, le domaine juridique, etc. Je pense que, malgré tout, un effet de seuil apparaît, dans la mesure où il n'est pas possible de mettre en place un module optionnel pour un seul élève. Je crois qu'il convient d'être clair sur ce point. Il y aura des compétences enseignantes à développer. En tout cas, je tiens à dire que le module optionnel sera identique pour le groupe de jeunes concernés. Si vous avez sept élèves, vous n'aurez pas sept modules optionnels différents.

### **Jean-Michel Paguet**

Par rapport à la question relative aux heures informatiques, je tiens à préciser que ces heures n'existent pas. Nous avons uniquement prévu trois heures d'accès aux ressources informatiques de l'établissement. Les salles informatiques peuvent donc être mises à disposition des élèves pendant trois heures. Cela est prévu dans le décret de manière à inciter les établissements à ouvrir leurs salles informatiques aux élèves en autonomie mais l'enseignement d'informatique en tant que tel n'existe pas.

Cela s'explique par le fait que les étudiants arrivent en BTS avec un niveau hétérogène. Un enseignement informatique qui ne le prendrait pas en compte n'aurait donc pas lieu d'être. Ensuite, vous allez découvrir dans l'atelier sur le livret bureautique et informatique que les compétences informatiques sont appropriées à partir de situations réelles ou simulées. L'étudiant va développer telle ou telle compétence lorsqu'il sera en situation d'utiliser un logiciel ou une fonctionnalité spécifique. Il n'y a donc en aucun cas un enseignement d'informatique prévu.

### **Annie Sadarnac**

S'agissant des situations professionnelles, il est vrai que nous avons eu plusieurs fois l'occasion de les évoquer hier. Un enseignement affiché s'intitule « situations professionnelles intégrées » ; il est peut-être nécessaire d'apporter des clarifications sur le sujet. Les situations professionnelles sont notre base de travail. L'intitulé des heures actuellement appelées situations professionnelles sera peut-être revu puisqu'il est ambigu. Vos réactions nous ont permis d'en prendre conscience. Concrètement, deux professeurs travaillent ensemble sur l'ensemble des champs disciplinaires qui sont les leurs. Cela n'interdit pas de travailler sur des situations professionnelles à tout moment, que ce soit en cours, en TP ou en ateliers métiers.

Par ailleurs, vous avez évoqué les cas professionnels et les activités déléguées en F5. Il est tout à fait possible de travailler en s'appuyant sur des cas adaptés au contenu du programme. Vous avez vu quelles sont les composantes de cette finalité : organisation d'évènement, gestion des ressources du service, gestion matérielle, etc. Il est parfaitement envisageable d'aborder ces éléments par le biais de situations professionnelles concrètes qui se rapportent à cette partie du programme.

Annick Monnier a travaillé hier les cas professionnels en ateliers avec certains d'entre vous. Nous sommes ici sur des contextes plus amples, qui intègrent l'ensemble des finalités dans la progression des deux professeurs.

Vous avez également fait référence à la préparation et au suivi des stages. Il n'y a plus d'heures dédiées à cela, mais rien ne nous interdit de continuer à individualiser notre enseignement pour permettre la préparation des stages. Nous avons constaté ce matin que la contribution du professeur en amont est capitale pour aider l'élève à obtenir un stage à l'étranger. De même, cet investissement du professeur est essentiel pour le suivi de ce qui aura été réalisé en entreprise. Un débriefing devra être réalisé afin que le stage soit utile, afin que l'on se place dans une démarche de didactique professionnelle et afin que l'étudiant en tire parti, mais également pour préparer les élèves aux épreuves d'examen.

Quel horaire retenir pour cela ? Il me semble que l'horaire de ce que nous appelons pour l'instant « les situations professionnelles » est le plus adapté. A certains moments, l'intervention des deux professeurs sera soutenue, par exemple lors des lancements de cas et des bilans. Mais, à d'autres moments, les élèves travailleront de façon relativement autonome, au fur et à mesure de leur progression et de l'acquisition de compétences. Je suis persuadée que ces moments sont déjà consacrés à cette préparation et à ce suivi des stages. Nous pouvons prendre à cette occasion un élève ou un groupe d'élèves à part pour faire ce travail plus rapproché.

A mon sens, mais ce point peut être discuté, les ateliers métiers devraient permettre de travailler principalement les situations de la finalité F1 puisque les élèves sont alors uniquement avec le professeur de F1. Il y a donc lieu de se concentrer sur les activités définies hier et qui ont été confirmées ce matin, à savoir les activités plus communicationnelles, relationnelles et langagières. Ce cadre n'est donc pas adapté pour travailler l'ensemble des situations professionnelles collectées en entreprise, mais les deux éléments peuvent être liés. En résumé, à partir du moment où les élèves peuvent travailler en autonomie - l'enseignant étant présent -, il est possible de travailler plus individuellement avec d'autres élèves.

### **Didier Michel**

Je voudrais poser quelques points de repère par rapport à toutes les questions tournant autour du suivi professionnel : préparation de stage, négociation en amont, évaluation en fin de stage, etc.

D'abord, il faut prendre conscience du fait que si vous étiez enseignants de droit et vouliez enseigner des notions de droit, vous construiriez un scénario pédagogique adapté pour enseigner ces notions. En ce qui vous concerne, vous allez didactiser des compétences. Il faut donc inventer des modalités qui permettent de produire de la compétence. Toutes les modalités de suivi professionnel que vous allez mettre en place doivent tendre vers l'atteinte de cet objectif.

Qui fait quoi ? Des organisations très concrètes vont être mises en place localement, mais certains points réclament toutefois un suivi professionnel fort. Il convient tout d'abord d'avoir la mémoire des expériences professionnelles. Il faut mettre à la disposition du jeune un environnement lui permettant de restituer le plus fidèlement possible la mémoire de ce qu'il a vécu en entreprise. Très concrètement, je ne pense pas qu'il soit possible de se passer d'un environnement technologique qui lui permette de le faire. Vous devez réfléchir à l'utilisation pédagogique du réseau de l'établissement, aux connections à distance, etc. Il s'agit de permettre aux jeunes de s'exprimer sur leurs expériences professionnelles au cours des stages et de communiquer avec vous durant

celui-ci. Il est donc capital de garder la mémoire et les traces des situations. Si vous vous coupez de cette réflexion, vous travaillerez ensuite sur un récit distancié.

La deuxième chose essentielle à mon sens est que nous ne pouvons nous passer d'un suivi professionnel collectif. Lorsque nous avons parlé de conceptualisation, nous avons clairement perçu que l'idée qu'un seul professeur soit chargé de collecter l'ensemble des situations professionnelles et éventuellement d'exploiter les données ainsi recueillies n'est plus à l'ordre du jour : tous les professeurs sont susceptibles d'être impliqués à un moment donné dans la réalisation du suivi. Il s'agit là d'un idéal, mais nous pouvons imaginer que les professeurs de droit, de français, de langue et bien entendu d'économie et gestion soient impliqués dès l'amont dans l'installation du stage, dans son suivi et dans l'exploitation des données. Nous devons tendre ensemble à aller vers cet aspect collectif.

Je vais vous donner quelques exemples. Comment impliquer plusieurs professeurs dans le suivi professionnel ? Je pense que l'environnement technologique est primordial. Une répartition des visites de stage peut également être prévue ; toutes les attitudes collectives sont intéressantes. Comment se prépare un stage en amont ? J'ai rapidement évoqué hier l'idée d'une contractualisation des compétences. La notion d'annexe pédagogique existait. Nous avons testé les annexes pédagogiques en allant à la rencontre du tuteur et en lui expliquant que nous souhaitons que le jeune acquiert telle et telle compétences pendant la période de formation en entreprise. Vous sentez que cela ne peut plus fonctionner. En effet, nous avons compris hier qu'il faut que les situations professionnelles soient réinvesties avec vous pour qu'il y ait réellement acquisition de la compétence. Néanmoins, nous pouvons travailler sur les finalités. Je crois que le référentiel est bien rédigé sur ce point. Il est possible de se déplacer pendant les périodes de formation en entreprise et de montrer au tuteur les différentes situations professionnelles qui sont intégrées dans ces finalités. Il est également possible d'aménager un parcours pour le jeune à l'intérieur de ces finalités. Nous pouvons donc imaginer là un document intéressant de préparation et de négociation en amont.

Ma dernière remarque concernera les associations. Elles sont souvent importantes pour la dynamisation des choses. Certaines associations ont pris en charge le suivi professionnel. J'ai vu des conventions de stage signées par des présidents d'association. Il faut savoir que cette obligation de formation relève de l'établissement, de l'équipe.

### **Annick Monnier**

A la fin du stage, au moment de l'épreuve E6 pendant laquelle le candidat va présenter le stage et une action professionnelle, il est fortement recommandé d'inviter son tuteur. Le professionnel participe donc à l'évaluation du candidat.

### **Brigitte Doriath**

Il peut s'agir du professionnel ou d'un professionnel, et ce peut donc être une assistante ou un assistant car personne n'est mieux placé. Sur la question des associations, Didier Michel a répondu, sachant que, formellement, nous n'avons pas maintenu les associations.

### **Madeleine Doussy**

Je pense que nous avons déjà largement réfléchi et apporté beaucoup de réponses sur la question des situations professionnelles réelles ou simulées. Il y a peut-être une

inquiétude de la part des professeurs qui se demandent que faire avec les heures de situations professionnelles.

D'après les échanges que nous avons eus au sein du groupe, j'ai compris que vous pouviez travailler à des cas transversaux de synthèse sur table, en vue de préparer à l'épreuve E5. Vous pourrez également exploiter du matériel récupéré en entreprise au cours d'un stage. Les étudiants devront donc récupérer du matériel pour construire un compte-rendu de l'action qu'ils auront menée en stage. Didier Michel vient également de donner une dimension très pratique pour tout ce qui tourne autour de l'organisation, de la préparation, du suivi, de l'exploitation des données au retour des stages. Dans ma conception, ces heures de situations professionnelles sont donc multiformes.

### **Annie Sadarnac**

Ces heures permettent de préparer à l'épreuve E5, mais également à l'épreuve E6. Nous y reviendrons en atelier.

### **Brigitte Doriath**

Pour les épreuves elles-mêmes, vous aurez des explicitations en atelier et nous tenterons éventuellement de trouver un moment pour revenir sur ces questions demain matin. La montée pédagogique entre la première et la deuxième année me paraît cohérente. J'évoquais tout à l'heure une globalité du profil professionnel ; il est donc logique que les professeurs de première année suivent leurs élèves en deuxième année, sans compter qu'il n'existe pas de programme de première et de deuxième année.

Sur la possibilité de faire cours en salle informatique, il me semble qu'une distinction doit être opérée. A certains moments, l'enseignant apporte du contenu, reconstruit du contenu ou structure des contenus apportés à partir de situations professionnelles. A certains moments des cours, l'enjeu est celui des connaissances. En effet, les compétences n'existent pas sans connaissances. Un des objectifs de la formation initiale est de se situer dans un processus accéléré par rapport à l'expérience, notamment en termes de connaissances. Or, de mon point de vue, faire cours au milieu d'ordinateurs n'est pas une option satisfaisante. Les horaires dédoublés et les moments autres que les cours pendant lesquels l'enseignant apporte du fond sont propices à l'utilisation des ordinateurs.

Qu'entendez-vous par moyens mis en œuvre ? Dans le cadre d'une rénovation, des moyens de formation sont prévus. Lorsque les rénovations impliquent des bouleversements au niveau des technologies mobilisées, des moyens supposément nationaux, en pratique régionaux la plupart du temps, sont prévus. En ce qui nous concerne, nous ne sommes pas dans un contexte de bouleversement de l'environnement technologique. Nous sommes devant des lycées qui sont normalement déjà en réseaux. Les produits logiciels seront largement évoqués demain, mais nous ne sommes pas face à une révolution en termes de moyens d'équipement. En revanche, vous savez fort bien que des contextes professionnels doivent être créés dans les lycées ; d'autres moyens perdurent à côté de l'ordinateur. Le cadre en termes d'informatique, de logiciels et de réseaux de l'assistant sera évoqué demain matin, sur la base de l'existant.

Mes collègues n'ont pas tous pris la parole mais l'objectif n'était pas que chacun ait une prise de parole mais que vous puissiez connaître les membres du groupe afin de nous interpeller jusqu'à demain midi pour d'autres questions complémentaires qui nous

permettront de poursuivre la réflexion, car nous n'avons pas nécessairement réponse à tout. C'est la raison pour laquelle je tiens énormément à l'interactivité pendant ce séminaire mais également au-delà du séminaire. Nous sommes dans un travail d'anticipation et l'anticipation ne saurait jamais être parfaite. Je vous rappelle la référence que je vous ai communiquée dans le document d'accompagnement, qui est un document vivant et évolutif, que nous pourrons nourrir à partir de vos remontées. Le travail doit se poursuivre dans le temps. En effet, ce n'est qu'au bout de deux ans que nous saurons si le produit fonctionne convenablement et s'il n'y a pas d'ambiguïtés. Nous poursuivrons donc nos échanges, même par le biais d'Internet.

# Le dispositif et l'organisation temporelle des épreuves

*Brigitte Doriath,  
inspectrice générale de l'Education nationale*

Je vous propose d'aller à l'essentiel de ce qu'il faut retenir du dispositif de certification. Mes collègues IPR ont déjà assisté à la première présentation. Je ne vous lirai pas ce qui est écrit, vous êtes à même de le faire vous-mêmes. Vous répéter le texte serait donc inutile. Par ailleurs, vous participerez ensuite à des ateliers, au cours desquels vous prendrez connaissance plus en profondeur de notre conception des épreuves. Vous pourrez ainsi poser des questions concernant ces épreuves dans le cadre des ateliers. Pour ma part, je souhaite vous en présenter la logique générale et je vous ferai un bref discours introductif sur le contrôle en cours de formation (CCF), envisagé d'un point de vue institutionnel. Cette présentation sera suivie d'une table ronde au cours de laquelle des IPR rendront compte de la manière dont le CCF vit dans les académies.

Pour commencer, je voudrais évoquer notre recherche d'une cohérence dans le dispositif de certification. En effet, nous avons tenté de mettre en place un dispositif construit. Une contrainte institutionnelle existe : normalement, chaque compétence n'est évaluée qu'une seule fois. Lorsque nous définissons les épreuves, nous devons donc éviter, autant que possible, la redondance dans l'évaluation des compétences. Cela n'est pas toujours aisé. Nous avons ainsi défini trois axes de complémentarité. Je vais expliciter *a posteriori* nos réflexions.

Lorsque nous avons défini les épreuves, il est apparu qu'il en est une qui se focalise sur la communication, sur le relationnel et sur l'interculturel. Une deuxième est axée sur le diagnostic et la configuration de solutions, autrement dit des phases de réflexion. La troisième est tournée vers l'action car l'assistant est une personne qui réfléchit mais aussi qui agit. Bien évidemment, une complémentarité existe également entre les cinq finalités qui structurent notre référentiel.

Enfin, un troisième axe de complémentarité existe autour des activités professionnelles de référence que Didier Michel a présentées hier (emblématiques, critiques et à fort potentiel de développement), de même qu'autour des activités complexes qui me paraissent assez caractéristiques de la fonction d'Assistant. Les activités emblématiques sont rattachées à l'épreuve E6, c'est-à-dire au stage. Elles correspondent au cœur du métier. Toutefois, cela n'interdit pas les activités critiques et à fort potentiel de développement.

Pourquoi avons-nous lié l'emblématique au stage ? D'une part, parce que c'est le cœur du métier. D'autre part, parce que nous avons voulu éviter une dramatisation de la recherche du stage. Il ne s'agit pas de courir après l'impossible et d'être trop exigeants en termes d'attentes s'agissant des stages. Il y a déjà de la matière à travailler concernant l'emblématique et l'Assistant. Par conséquent, nous ne vous imposons pas

d'aller chercher, par exemple, du fort potentiel de développement en stage. Quant au critique, à mon avis, vous le trouverez naturellement.

Le critique concerne E4, qui vous sera également présenté en atelier. Dans ce cadre, des paramètres de situation sont modifiés avant de simuler, parce que l'Assistant doit savoir réagir à des situations critiques qui composent son quotidien, qu'il s'agisse de l'urgence, de la mauvaise humeur des individus, des changements de contextes culturels ou d'interlocuteurs, etc.

Le fort potentiel de développement consiste à préparer l'avenir de l'Assistant, ce qui le rattache à l'épreuve E5. Elle nous emmène sur des questions plus complexes et plus réfléchies, qui traduisent le futur de l'Assistant. Les professionnels qui sont venus témoigner, l'ont très bien traduit.

S'agissant de la diversité des modalités, une épreuve orale, une épreuve écrite et une épreuve pratique sont prévues. Nous avons associé du contrôle ponctuel et du contrôle en cours de formation. Je crois que c'est Anne Armand qui évoquait des solutions. A certains moments, il nous semble judicieux que ce soit les enseignants qui connaissent les étudiants qui les évaluent. Cela est sain pour certains types d'évaluation.

Vous aurez très rapidement en ligne la synthèse de ce que je viens de vous exposer. Vous trouverez ainsi le tableau présentant les données concernant les quatre épreuves avec les modalités, les contenus dominants et les types d'activité. Cela permet de comprendre ce que nous attendons. Je crois que lorsque ces principes sont compris, l'évaluation s'effectue correctement et que les comportements d'évaluation sont adaptés aux attentes. Il vous revient d'insister sur ces logiques en tant que formateurs. Ne vous laissez pas piéger par la technicité, qui doit venir mais dans un deuxième temps seulement. Tout ceci sera abordé dans les ateliers donc je ne m'attarde pas plus, compte tenu du temps dont nous disposons. Vous trouvez déjà en ligne un document intéressant : la transition Assistant de Direction (AD)/Assistant de Manager (AM) et Assistant Secrétaire trilingue (AST)/Assistant de Manager.

Vous constaterez que tout est mis en œuvre pour valoriser des étudiants qui seraient candidats et qui n'auraient pas totalement finalisé le BTS AD et le BTS AST. Des correspondances existent, épreuve par épreuve. J'ai pu négocier que la langue vivante 2 (LV2), qui est optionnelle, soit valorisée pour le BTS AM. C'est la première fois qu'une option est ainsi valorisée. Mais le fait que des étudiants se soient donné la peine de travailler correctement une LV2 doit être valorisé et reconnu.

Je passe très rapidement sur la correspondance AST/AM car elle se fait épreuve par épreuve. Il est certain que les programmes ne sont pas parfaitement identiques et qu'il faut donc faire des concessions. Cela n'est pas grave dans la mesure où les BTS AST et AD avaient leur valeur propre.

Concernant le contrôle en cours de formation (CCF), plusieurs textes de référence peuvent être cités. Pour ce qui vous intéresse, deux sont importants. Tout d'abord, la note de service du 18 mars 1997 qui définit les principes et l'esprit du CCF ainsi que le langage consacré. Vous pouvez la trouver aisément en ligne en entrant le numéro du BO sur Google (BO hors série n° 22 du 27 mars 1997). Vous aurez intérêt à remettre le texte en formation. Par ailleurs, le décret du 15 décembre 2004 (BO n°2 du 13 janvier

2005) modifiant le décret BTS qui permet d'introduire le CCF en BTS, sachant que trois épreuves doivent demeurer actuelles.

Pour faire un rappel historique, dont les plus anciens d'entre vous doivent se souvenir, lors de la rédaction du texte de 1997 il avait été envisagé d'introduire le CCF en BTS mais le terrain n'était pas prêt. Le Ministère a donc dû revenir en arrière et le CCF a donc été introduit pour tous les niveaux professionnels, à l'exception du BTS. Ce n'est donc qu'aujourd'hui, soit dix ans plus tard, que le terrain est mûr pour accepter cette modalité d'évaluation.

Pour définir le CCF, j'ai emprunté la définition de mes collègues du groupe STI, dont chaque mot est important :

- *le CCF est une évaluation certificative de compétences terminales ;*
- *par sondage, or il y a une tentation dans le CCF de vouloir tout évaluer, d'être exhaustif, ce qui est injuste car toutes les évaluations se font par sondage ;*
- *par les formateurs eux-mêmes, c'est ce point qui faisait blocage ;*
- *au fur et à mesure que les formés atteignent le niveau requis, donc il n'est pas possible de fixer arbitrairement un jour de CCF pour tous, ce qui correspondrait à du contrôle ponctuel déporté sur les établissements scolaires et ce qui deviendrait horriblement coûteux et serait, en outre, totalement illogique.*

Il est évident qu'il faut introduire des contraintes dans les négociations enseignant/étudiant, afin que tout soit validé au bout des deux ans. Mais l'esprit reste de ne pas faire passer prématurément un CCF à un candidat que l'enseignant sait pertinemment ne pas être prêt.

Le CCF s'appuie de façon généralisée sur des situations d'évaluation. Cette notion est importante car c'est avec des situations d'évaluation que l'enseignant formalise mais aussi apporte la preuve de l'évaluation. Vous allez voir en atelier que nous trahissons cette règle, mais de manière délibérée et avec l'accord du ministère.

Les situations de travail sont réelles ou simulées (ce qui ne signifie pas totalement inventées car l'évaluation ne serait alors jamais pertinente). Les compétences à évaluer sont préalablement définies, puis il y a une construction par les enseignants car toutes les situations réelles ne permettent pas d'évaluer chaque compétence. De même, les conditions de l'évaluation sont définies : le moment, le lieu, la durée, etc. L'activité à réaliser ainsi que ses conditions de réalisation sont également prévues, c'est-à-dire ce qui est fourni : matériel mis à disposition, bases de données et ainsi de suite. La performance attendue se trouve dans le référentiel de certification. Les critères d'évaluation sont eux aussi fournis dans les définitions de l'épreuve.

S'agissant des modalités de mise en œuvre du CCF, la responsabilité des formateurs est mise en jeu et non plus celle du jury. L'équipe pédagogique propose une note au jury et le jury est seul compétent pour arrêter la note finale. Le jury statue dans sa totalité.

En termes de garanties, le CCF est fondé sur la confiance. Tous les débats autour du CCF sont liés à la défiance. Mais comme tout système fondé sur la confiance, le CCF est sous contrôle, cette confiance n'est donc pas aveugle. Les équipes pédagogiques argumentent leurs propositions de notes à l'aide des grilles d'évaluation. Par ailleurs, les



situations d'évaluation sont fournies au jury qui pourra les examiner de près. Cet examen ne sera pas systématique puisqu'il y a toujours des indicateurs qui invitent à regarder à tel endroit plutôt qu'à tel autre. Enfin, les corps d'inspection veillent à la qualité, à la conformité et au bon déroulement des situations d'évaluation. Cela est effectué par sondage.

Pour en savoir plus, je vous invite à aller sur

<http://eduscol.education.fr/D0239/concept.htm>.

Tous ces éléments vont être repris immédiatement dans la table ronde.

# La mise en œuvre du contrôle en cours de formation

*Table ronde animée par  
Madeleine Doussy, IA-IPR.*

*Participants :*

*Annie Sadarnac, IA-IPR*

*Didier Michel, IA-IPR*

*Jean-Michel Paguet, IA-IPR*

## **Madeleine Doussy**

Je rappelle quelques chiffres. En 2005, on comptabilisait au niveau national 12 750 candidats pour le BTS AM, 12 290 en 2006 et 11 800 en 2007. Le pourcentage de candidats sous statut scolaire est variable suivant les académies. Dans les académies du SIEC, qui présente environ 3 000 candidats soit 25 % des effectifs, seul un tiers des candidats est préparé sous statut scolaire.

La première question que je souhaite poser à mes collègues est une question facile : quelle est l'origine des candidats évalués suivant la modalité du contrôle en cours de formation (CCF) ?

## **Jean-Michel Paguet**

Les candidats évalués suivant la modalité CCF émanent d'établissements scolaires publics et privés sous contrat. Les candidats en apprentissage et en formation continue s'y ajoutent pour les établissements publics habilités. Les établissements scolaires privés hors contrat ne sont pas admis pour contrôler en CCF. Cela représente donc pour le BTS AM un tiers ou un quart des candidats, selon les académies.

## **Madeleine Doussy**

Nous pouvons constater avec les statistiques de grandes variations selon les académies. Pour le SIEC, seuls 30 % des candidats sont préparés sous statut scolaire mais, dans d'autres académies, ce chiffre s'élève à 70 %.

## **Didier Michel**

S'agissant de l'apprentissage auprès d'organismes tels que les chambres consulaires, ceux-ci doivent être habilités en faisant une démarche spécifique auprès du rectorat. Cette habilitation est accordée pour une promotion.

## **Jean-Michel Paguet**

Mais elle peut-être remise en cause si le climat de confiance fait défaut ou si les délais de formation et d'évaluation ne sont pas conformes.

## **Didier Michel**

L'habilitation peut donc être remise en cause, y compris pour les établissements publics.

### **Madeleine Doussy**

Je vais monter d'un cran dans la difficulté. J'ai posé la question précédente pour vous faire prendre conscience du fait que vous serez confrontés, dans vos académies, à la juxtaposition des deux systèmes de certification : ponctuelle et en CCF. Par conséquent, vous devrez rapidement affronter la question suivante : n'existe-t-il pas un risque d'inégalité de traitement entre les deux types de public ?

### **Didier Michel**

Le dispositif a été mis en place pour les BTS Négociation et Relation Client (NRC) et Management des Unités Commerciales (MUC). Je peux vous présenter l'expérience du BTS NRC. Nous avons calculé les moyennes entre les candidats évalués en contrôle ponctuel et en CCF. Sur une épreuve donnée, coefficient 4, à Nantes, la moyenne des candidats évalués en CCF était de 0,8 point supérieure à celle des candidats évalués en contrôle ponctuel. D'aucuns diront que l'évaluation est, en tout état de cause, de meilleure qualité. Je crois qu'il n'y a pas eu de signe de dérapage. Au niveau national, la différence doit être de l'ordre de 0,6 point. Il n'y a donc pas de dérapage en termes de notation des candidats évalués en CCF.

### **Annie Sadarnac**

Dans l'académie de Rouen, les résultats sont sensiblement équivalents : il n'y a pas de différence notable par rapport à ce qui se faisait précédemment, sous prétexte qu'il y aurait le CCF, d'un côté, et le contrôle ponctuel, d'un autre côté.

### **Jean-Michel Paguet**

Les épreuves sont identiques. Les critères d'évaluation et les compétences qui sont évaluées sont similaires. La seule différence tient au moment de la formation auquel l'évaluation a lieu. Le CCF se déroule un peu plus tôt que les épreuves ponctuelles. Par ailleurs, le fait que le formateur ou le professeur connaisse ses candidats est vraisemblablement un moyen d'améliorer l'évaluation. En outre, les critères d'évaluation seront définis avec la même rigueur et la même précision.

### **Madeleine Doussy**

Vous avez vécu dans vos académies l'expérience des BTS MUC et NRC. La première session s'est déroulée il y a deux ans déjà. Vous avez donc pu recueillir des témoignages de collègues enseignants disant que le dispositif avait pu occasionner une surcharge de travail et que la sur-administration pouvait le mettre en péril.

### **Annie Sadarnac**

Je ne sais pas comment les évaluations se sont déroulées pour le SIEC, qui est une grosse machine, mais s'agissant de l'académie de Rouen, qui ne présente que 600 candidats, globalement les opérations se passent bien. Il y avait effectivement des inquiétudes quant au fait d'avoir un surcroît de travail. Deux professeurs coordonnateurs qui connaissent très bien la formation ont pris en charge l'organisation, sous mon contrôle. Cela fonctionne parfaitement. Je peux ajouter que le travail se planifie en fonction du temps dont nous disposons. Mon expérience ne laisse donc pas apparaître de difficulté particulière liée à l'accroissement du travail.

### **Madeleine Doussy**

Peut-on penser que ce dispositif d'évaluation produit déjà des effets visibles sur le plan de la qualité de la formation ?

**Annie Sadarnac**

C'est une question difficile ; il est peut-être trop tôt pour la poser...

**Didier Michel**

Pour revenir à la question précédente, s'agissant de la charge de travail, il semble qu'elle soit exponentielle. Très concrètement, les professeurs interrogés sur la première session confirment qu'ils ont été surchargés de travail lors de la mise en route du CCF. Je pense, ce qui rejoint la deuxième question, qu'il va falloir compter sur les effets de l'expérience. Les professeurs déclarent aussi qu'ils procéderont différemment pour l'évaluation suivante. La charge de travail devrait donc diminuer car l'évaluation sera intégrée à la formation.

Il ne s'agit pas de refaire une épreuve ponctuelle dans l'établissement. Mais force est de reconnaître que, dans les premières années, les professeurs sont tentés de reproduire la seule épreuve qu'ils connaissent, à savoir l'épreuve ponctuelle. C'est pour cette raison que nous devons les décharger. Néanmoins, nous commençons à observer des pratiques de professeurs qui font passer trois étudiants en CCF dans un coin de leur salle pendant que les TD se déroulent ailleurs. L'évaluation est donc intégrée dans le processus de formation et il n'y a pas une semaine banalisée au sein de l'établissement pour procéder à cette évaluation.

**Annie Sadarnac**

Les BTS MUC et NRC ont été rénovés en même temps. Pour le BTS MUC, une seule épreuve a été prévue en CCF au début de la deuxième année. Pour le BTS NRC, elles sont déjà au nombre de deux. Pour le BTS Commerce International (CI), il y en a quatre.

**Madeleine Doussy**

De la même façon que la répartition des horaires avait suscité les réactions, je constate que cette question stimule les interventions. Je voudrais circonscrire la nature des échanges. Il est entendu que nous entrerons dans les détails pédagogiques, épreuve par épreuve, dans les ateliers. Notre approche ici est donc organisationnelle et concerne l'administration du CCF, sans empiéter sur le thème des ateliers à venir.

**De la salle**

Disposerons-nous de livrets de compétence avec un suivi ? J'ai eu l'occasion d'observer des pratiques similaires et de constater que des compétences acquises à un instant T sont perdues deux mois après.

**Annie Sadarnac**

Il s'agit alors du contrôle continu et non du CCF.

**Catherine Froissart**

Je voudrais faire une remarque importante concernant l'organisation du CCF et la surcharge de travail qui en découle pour les enseignants. En fait, nous constatons qu'au fil des années, les équipes d'enseignants en STS prennent énormément de responsabilités et se retrouvent ainsi à assumer de nombreuses tâches que je qualifierais d'administratives.

En ce qui concerne le CCF, en MUC et en NRC les enseignants d'une académie donnée ont été formés et ont tout pris en charge. Mais, en réalité, l'organisation du CCF relève des chefs d'établissement. Les futurs enseignants de BTS Assistant de Manager doivent en être conscients, de façon à alerter leur chef d'établissement sur son rôle : adresser des convocations aux étudiants, convoquer les professionnels, gérer les salles. Les équipes enseignantes n'auront donc pas à assumer cette charge.

### **Annie Sadarnac**

Sur le plan administratif, il est évident qu'il revient au proviseur d'envoyer les convocations. Néanmoins, il revient à l'équipe pédagogique de déterminer le moment où tel et tel candidats vont pouvoir passer l'épreuve. Par conséquent, l'organisation pédagogique dépend nécessairement des enseignants.

### **Catherine Froissart**

Je ne voulais pas dire que les enseignants n'ont aucun rôle à jouer, mais je tenais simplement à les mettre en garde de ne pas se laisser aller à tout prendre en charge comme c'est souvent le cas pour les professeurs d'économie gestion. Ils n'ont pas à prendre en charge toute l'organisation, même s'ils vont effectivement prévoir les séquences, etc.

### **Didier Michel**

La question du nombre d'étudiants passant en CCF ou en contrôle ponctuel est primordiale quant à la surcharge de travail. Nos professeurs du public sont également sollicités pour l'épreuve ponctuelle. C'est aussi pour cette raison qu'ils ont le sentiment de faire double travail.

### **Madeleine Doussy**

Je pense que la circulaire d'organisation devra préciser ce point et rappeler aux chefs de centre leur implication dans le dispositif sur le plan administratif.

### **Annie Sadarnac**

Un point essentiel a été évoqué tout à l'heure : les interrogations doivent s'échelonner dans l'année. Une période est fixée par la circulaire avec une date de départ (et pas toujours de date d'arrivée). Cela signifie qu'à partir de telle période, les enseignants commencent à interroger les candidats.

Il n'est pas question de refaire une épreuve ponctuelle en banalisant une semaine. Certains professeurs avaient été tentés de le faire. Je suis intervenue auprès des chefs d'établissement pour rappeler que ce n'était pas la philosophie du dispositif. En allant jusqu'à une certaine date, une période de trois ou quatre mois peut être prévue pour procéder aux évaluations en CCF en laissant aux candidats la possibilité d'être réellement prêts au moment où ils passent l'épreuve.

Au surplus, les heures de cours qui ne sont pas normalement destinées à l'enseignement que l'on souhaite évaluer ne doivent pas être monopolisées à cette fin. Ainsi, il n'est pas possible de banaliser une semaine et de prendre sur les heures de français ou de langue. Les heures concernées sont celles propres à l'économie gestion.

### **Madeleine Doussy**

Ce principe d'organisation n'est pas neutre. La banalisation d'un temps prédéterminé revient à recréer du ponctuel dans l'établissement. Si l'on applique la pratique décrite par Annie Sadarnac, il me semble que l'on sort de l'esprit du CCF. Le contrôle en cours de formation s'intègre naturellement dans les temps de formation et d'évaluation.

### **Didier Michel**

Pour être très concret, de nombreuses questions posées par les professeurs lorsqu'ils ont eu à mettre en place le CCF portaient sur le formalisme des convocations. Ils ont senti qu'ils avaient une responsabilité en la matière. Plusieurs possibilités ont été prévues en NRC. Elles ne sont pas forcément extensibles mais ce sont celles que nous avons retenues sur l'académie de Nantes.

Tout d'abord, il ne peut s'agir de convocations orales. Un certain formalisme doit être respecté et la convocation doit ressembler à une convocation. Une question se pose dans le cas d'un jeune qui ne se présente pas le jour prévu par la première convocation. C'est le chef d'établissement qui gère la situation. Une nouvelle convocation est envoyée, puis éventuellement une troisième en recommandé. Le degré de souplesse dépend des établissements. En tout état de cause, il faut prévoir certaines sécurités au niveau des convocations.

La deuxième question récurrente portait sur la confidentialité des notes, en raison notamment de la double situation d'évaluation. Cette confidentialité est du plus grand intérêt pour l'équipe pédagogique. Sur le principe, nous savons que la note n'est pas arrêtée et ne le sera que par le jury. Mais, s'agissant des aspects pratiques, les équipes pédagogiques ont ressenti le besoin de tenir la note secrète. Le problème s'est posé avec la présence de tuteurs qui participent à l'évaluation. Certains professeurs se sont interrogés sur cette présence en raison du lien privilégié qui unit le jeune à son tuteur.

L'argument est simple. Il s'agit de démontrer aux professeurs l'intérêt de la confidentialité. Il est plus malaisé de gérer un jeune qui a connaissance de ses notes. Par rapport au tuteur, les textes prévoient que la note attribuée n'est qu'une proposition, qui devra être validée par le président du jury final. En d'autres termes, si le tuteur dévoile une note, il prend un risque considérable en cas de réclamation du jeune si la proposition de note est ajustée et modifiée par la suite. Le tuteur s'expose donc à des conséquences fâcheuses en communiquant une note. Signaler cet enjeu aux tuteurs suffira à maintenir la confidentialité de cette note.

### **Annie Sadarnac**

Je voudrais signaler que ce ne sont pas forcément les tuteurs qui sont concernés. Dans l'académie de Rouen, j'ai donné comme consigne que ce soit les professionnels et non les tuteurs qui évaluent.

### **Didier Michel**

L'esprit du CCF est d'être évalué par ses formateurs.

### **De la salle**

Je voudrais témoigner concernant l'intérêt de la confidentialité. Je m'occupe du BTS NRC sur le SIEC et j'ai donc eu à piloter le CCF cette année dans cette section. Des principes de base nous ont été rappelés, notamment la confidentialité de la note car seul

le jury final valide la proposition qui a été faite. Ce principe a été mis en œuvre. Mais des notes qui ont été proposées sont remontées au SIEC *via* un site sécurisé à une adresse accessible uniquement par les établissements. Lorsque la commission de validation s'est réunie pour examiner les résultats des trente-deux établissements qui faisaient passer le CCF cette année, il a été décidé de demander à douze d'entre eux de venir expliciter les notes qu'ils avaient mises et les revoir car elles avaient évolué de façon jugée anormale par rapport à l'évolution moyenne des notes (tant pour des augmentations que pour des diminutions). Nous avons ainsi eu une journée de travail très enrichissante avec les professeurs au cours de laquelle nous avons évoqué le problème de l'évaluation des compétences et de ces situations d'évaluation nouvelles pour eux. Des notes ont ainsi été modifiées et validées ensuite par le jury.

Or, des étudiants d'un des établissements de l'une des trois académies sont parvenus à accéder, sans que nous ne sachions comment, aux notes qui avaient été proposées par leur professeur. Lorsque les résultats finaux du BTS ont été communiqués, certains de ces étudiants n'avaient pas leur BTS alors qu'ils l'auraient obtenu s'ils avaient conservé les notes initialement proposées. Le professeur concerné a été contacté par les étudiants, voire par leurs parents qui l'ont menacé de porter plainte. Je l'ai immédiatement rassuré en lui expliquant que les textes étaient très clairs et posaient que seul le jury final validait la note et que donc la note qui avait été interceptée n'était pas la note valable. Reste que cet incident a suscité un profond émoi chez l'enseignant qui m'a appelée pendant tout le mois d'août en s'inquiétant de ce qui lui arriverait à la rentrée, dans le cas où il y aurait effectivement eu une erreur. Nous ne savons pas comment les étudiants, très doués en informatique, ont réussi à accéder aux notes proposées.

#### **De la salle**

Qui compose le jury final ?

#### **Annie Sadarnac**

Il est composé tel qu'habituellement dans l'académie pour un jury de BTS. La commission de contrôle et de suivi du CCF est une émanation de ce jury ; ce sont donc quelques professeurs qui vont être présents au jury, suivant des modalités classiques. Cela correspond au jury de délibération.

#### **Didier Michel**

Les opérations se déroulent en deux temps. La commission de CCF rassemble toutes les notes et quelques professeurs présents vérifient quels sont les établissements qui pourraient être en dehors des clous. Cette commission peut demander aux professeurs de venir justifier les notes attribuées avec tous les éléments nécessaires. C'est pour cette raison qu'il est indispensable de conserver toutes les grilles d'évaluation, les dossiers professionnels des jeunes, etc., tant que le jury ne s'est pas réuni. Je crois que ces informations doivent être conservées dans les établissements pendant un an. Les professeurs viennent donc justifier les notes. Il existe des différences selon les académies mais une proposition finale va en tous les cas être arrêtée. Le jury final, celui que vous connaissez si vous avez eu l'occasion d'y participer, est ensuite réuni.

#### **De la salle**

Je souhaite poser une question concernant la gestion du temps. Si le CCF s'effectue sur les heures d'économie gestion au fur et à mesure que l'étudiant est prêt, je m'interroge

sur le temps restant pour la formation, sachant que les préparations à l'évaluation de stage doivent aussi être prises sur les heures de situation professionnelle intégrées.

### **Annie Sadarnac**

Il ne s'agit pas de faire passer tous les étudiants en même temps. Par conséquent, vous pouvez faire passer deux ou trois candidats dans une journée pendant que les autres étudiants travaillent sur autre chose. L'évaluation doit être répartie dans le temps en fonction de la progression de chacun, des dates butoir étant fixées. Il est vrai que cette manière de procéder demande davantage d'organisation.

### **Jean-Michel Paguet**

Nous pouvons nous interroger sur l'impact de la mise en place du CCF sur les pratiques de formation. Il y a beaucoup à dire sur le sujet. Cela oblige à une individualisation des parcours dans la mesure où l'enseignant évalue un groupe d'étudiants à un moment donné parce qu'il estime qu'ils sont prêts. Pendant ce temps, les autres travaillent en autonomie par exemple sur l'analyse de situation professionnelle ou la préparation de stage. Au final, il y a donc moins de temps perdu que si l'évaluation se faisait par une épreuve ponctuelle.

### **De la salle**

Dans notre académie, nous avons pour examinateurs des enseignants du privé sous contrat, c'est-à-dire CFA, écoles privées etc. Qui va intervenir désormais pour ces établissements ?

### **Annie Sadarnac**

Vous faites référence aux épreuves ponctuelles. Si ces établissements sont habilités, ils vont interroger leurs propres candidats. Dans le cas contraire, les candidats passeront l'épreuve ponctuelle en fin d'année.

### **Didier Michel**

Il faut mettre en évidence le fait que nous sommes face à des stratégies d'établissement qui ne sont pas décidées au niveau académique. J'ai pu observer diverses modalités d'interrogation. Certains professeurs ont fait passer le CCF en même temps qu'ils effectuaient les visites de stage. Le jeune est placé en CCF dans l'entreprise où il se trouve. Ce n'est pas la règle mais une modalité possible au vu des textes. D'autres conseillent que les tuteurs soient ou non présents. Là encore, il ne s'agit que d'une modalité particulière. Des modalités variées apparaissent donc dans les établissements. Notre rôle est de contrôler leur conformité aux textes.

### **Madeleine Doussy**

Il convient de prévoir une certaine souplesse.

### **De la salle**

Je voudrais que nous évoquions les problèmes que soulève la venue du professionnel.

### **Annie Sadarnac**

L'intérêt de ne pas bloquer une semaine pour procéder aux interrogations est notamment de laisser une grande souplesse d'organisation par rapport aux disponibilités des professionnels. Je dirai qu'en pratique, il importe que le candidat soit prêt, mais il faut aussi que le professionnel puisse se libérer. En effet, la présence du professionnel



pendant l'interrogation est intéressante car elle permet une approche différente. Il est donc nécessaire de tenter de coordonner les disponibilités de chacun et faciliter ainsi la venue des professionnels qui pourront se dégager de leurs obligations à un moment donné.

### **Catherine Froissart**

Nous avons procédé à un bilan national qualitatif du CCF en MUC et NRC. Je ne rends compte des résultats qu'en MUC car je ne les connais pas en NRC. Ce bilan a laissé transparaître une certaine angoisse des enseignants que vous ne manifestez pas aujourd'hui.

Le retour national sur les deux BTS commerciaux est très positif. La majorité des enseignants reconnaît que le CCF apporte beaucoup au niveau de la formation et de l'évaluation ; certains d'entre eux réclament même en NRC que la deuxième épreuve orale passe en CCF.

### **Madeleine Doussy**

Nous pouvons conclure en disant qu'il s'agit désormais d'installer cette culture du contrôle en cours de formation. Elle est familière à nos collègues des lycées professionnels depuis 1987. Je ne vois pas pourquoi nous échouerions là où ils ont réussi.

Je termine sur un témoignage personnel qui m'a beaucoup appris. Il y a quelques années, j'ai reçu un chercheur universitaire suédois dans l'académie d'Aix-Marseille. Il préparait une thèse sur l'évaluation dans les systèmes européens. Il ne comprenait pas comment les étudiants français pouvaient être évalués par des professeurs qui ne les connaissaient pas. Qui est mieux à même d'évaluer une personne qu'un enseignant la connaissant ? Il a formulé une deuxième remarque, peut-être plus annexe, mais qui m'a également fortement interpellée. Il a assisté à un jury de délibération du BTS et s'est étonné de la tenue d'un tel jury alors que nous disposons de logiciels qui calculent des moyennes et qu'une moyenne de 10 permet d'obtenir son BTS. Il s'interrogeait donc sur la fiabilité de nos évaluations et sur la nécessité de venir discuter les notes attribuées. Cela m'a réellement interpellée.

### **Brigitte Doriath**

Je crois que les deux derniers propos de Madeleine Doussy sont loin d'être anodins. Nous touchons au fond de l'évaluation s'agissant de sa légitimité et de sa qualité.

Je suis désolée de revenir à des considérations très terre à terre par rapport aux échanges. Nous avons tous compris que, dans le cadre du CCF, ce sont les professeurs de l'étudiant qui l'évaluent. Pour ce qui est du professionnel, la question de savoir s'il s'agit ou non du tuteur n'a pas été tranchée car elle était vivement débattue. Ce sera à vous de voir.

En revanche, aucune disposition n'a prévue une évaluation en entreprise. Ne vous engouffrez pas dans ce processus. J'ai réfléchi sur les BEP et il me semble que ce mécanisme est consommateur de temps. Ne tombez donc pas dans ce piège. L'évaluation se passe en établissement. Vous pouvez faire venir un professionnel lorsque vous avez quatre ou cinq étudiants prêts à passer et rester sur place. En termes de gain de temps également, vous gagnez en efficacité de l'évaluation à travers sa

préparation. L'évaluation est dédramatisée puisqu'elle est présentée à un jury qui dispose de l'intégralité du contexte.

La légère hausse de notes montre que le CCF est plus sévère. D'après les statistiques, les candidats qui réussissent le mieux sont ceux du public et du privé sous contrat. Or il n'y a que 0,8 point d'écart en faveur du CCF. Le différentiel est beaucoup plus marqué entre d'un côté le public et le privé sous contrat et, d'un autre côté, le privé hors contrat, les CFA non habilités, etc. En entendant ces statistiques, je me suis étonnée en me disant qu'ils sont plus sévères et non plus généreux. On peut donc s'interroger sur cette question-là.

En définitive, il y a lieu de prendre garde à l'interprétation des chiffres. Il convient d'être vigilant à ne pas coller des candidats qui ne l'auraient pas été autrement, sous prétexte de chercher une légitimité dont nous craindrions de manquer. Nous devons rester raisonnables par rapport à des objectifs d'évaluation que nous fixons et non par rapport à des craintes que nous pourrions avoir face à une évaluation qui a pourtant fait ses preuves *a priori* depuis 1987.

Il sera toujours possible de trouver des anecdotes, mais le dispositif a fait ses preuves, à condition également de rester dans des cadres pertinents. Ainsi, l'étude de cas ou l'écrit n'ont pas de sens en CCF. À l'inverse, tout ce qui est en direct et en communication, ce qui est basé sur du matériel et du construit dans le temps prend du sens.



# Le système d'information et l'assistant manager

*Bernard Quinio,  
maître de conférence à Nanterre*

Cette conférence vise à définir les concepts nécessaires à la compréhension des systèmes d'information, à préciser l'action de l'assistant de manager à travers quelques outils à mettre en œuvre, à évoquer les adaptations et à dessiner les évolutions futures dans le domaine des SI qui concerneront l'assistant.

## Comprendre les systèmes d'information

### Définition de l'information

Nous sommes dans la société de l'information, les entreprises parlent de leur capital informationnel, on traite de l'information en permanence. Le concept d'information n'est pas aussi cerné que cela et, surtout, il a été abordé par différentes disciplines avec des visions, des angles différents.

D'une manière générique, l'information s'analyse à trois niveaux (voir ci-après Diapo 3) :

- le premier niveau est la donnée (la data) : il s'agit d'un niveau technique,
- le deuxième niveau est celui du sens apporté à la donnée par l'acteur humain,
- le troisième niveau est celui de l'utilisation : dans les systèmes d'information, on s'intéresse à deux types d'utilisation principale : l'aide à la décision d'une part et l'aide à l'action d'autre part.

*Les collègues de communication mettront beaucoup plus la communication dans l'utilisation, les SI, on est plus centré sur « décision » et « action ».*

Cette information est une ressource essentielle, elle a des particularités qui expliquent que les entreprises ont dû se réorganiser et que des modèles économiques ont été revus ces dernières années :

- l'information ne s'use pas quand on s'en sert, sa consommation n'entraîne pas sa destruction (les modèles économiques ont évolué pour tenir compte de cette caractéristique) ;
- le coût de création de l'information peut être très important mais il n'y a pas de coût de production et de réplique ;
- il est difficile de valoriser une information alors qu'on peut valoriser un bien tangible : immeuble, voiture, machine.

Ces particularités, cette complexité de l'information en font un objet d'étude tout à fait intéressant.

## Transmission et communication d'informations

Un premier type de modèle très technique a été longtemps utilisé par les spécialistes de communication (Cf. modèle de Shannon Diapo 4). Ce modèle parle de la transmission ou de la communication de données. On a souvent mélangé la communication de données et la communication d'informations.

Dans cette logique, la problématique est technique. Entre l'émetteur d'une donnée et le récepteur, on s'intéresse au canal de transmission, aux notions de bruits, de parasitages, d'interférences et de temps de propagation (est-ce que la réception se fait dans un temps jugé acceptable par rapport à l'émission ?).

Ce sont des problématiques intéressantes, mais qui ne concernent que la donnée et qui sont beaucoup moins complexes que la communication d'informations où l'on doit prendre en compte beaucoup plus de paramètres : l'émetteur qui est un être humain (avec ses sensations, ses angoisses, son état d'humeur), émet une information (données + sens) à destination d'un récepteur qui est également un être humain. Si le canal technique fonctionne correctement, le temps de propagation sera acceptable, la donnée émise sera reçue dans un temps correct, mais rien ne dit que le sens qui est apporté par l'émetteur sera identique (c'est très rarement le cas), mais au moins compatible ou pas antagoniste, avec le sens donné par le récepteur.

La communication n'est pas uniquement dans un seul sens, c'est une co-construction (illustrée par les deux flèches du milieu cf Diapo 5), elle demande des interactions, des échanges jusqu'à mettre en accord les sens de l'émetteur et les sens du récepteur.

Travailler sur la communication de l'information, qui est un des éléments essentiels des systèmes d'information, demande beaucoup plus de finesse que la simple prise en compte de la communication ou transmission technique de données.

### La triade de l'information<sup>39</sup>

L'information est une interaction entre trois éléments (cf modèle de triade en diapo 6) :

- Les datas/données (aspect technique) manipulées par la technique informatique ;
  - Cette data n'a d'utilité dans les organisations que si l'on sait la relier à un objet du monde réel (client – facture – produit – concurrent). Il s'agit de problématiques de management.
  - Pour être utilisable par les acteurs (managers, techniciens, assistants), il faut pouvoir lui donner un sens : c'est l'aspect social de l'information.
- Ces trois éléments sont toujours en interactions (l'aspect data/technique, l'objet/ce sur quoi on s'informe et l'aspect social).

*Exemple : 162 est une Data (on peut la diviser, la multiplier...). C'est également la taille d'un homme (sens), donc c'est un homme plutôt petit (estimation, interrogation).*

La définition des systèmes d'informations repose sur la prise en compte de ces trois éléments.

---

<sup>39</sup> Le modèle présenté prend appui sur la sémiotique Peirce

## Définition du système d'information (SI)

L'objectif du SI (cf. Diapo 7) est de fournir des informations adaptées aux différents acteurs (la dimension sociale de l'information est importante) : un directeur général ou un manager opérationnel n'a pas besoin des mêmes informations ni en fond, ni en forme. Les trois types de caractéristiques pertinentes à prendre en compte sont :

- l'exactitude ;
- l'agrégation ;
- la temporalité (le moment où l'information arrive par rapport au moment opportun de la prise de décision).

Les acteurs, vecteurs de transmission, doivent être attentifs à définir qui a besoin de l'information et de quel type d'informations la personne concernée va avoir besoin. Il faut également adapter le fond et la forme des informations.

Ces infos sont gérées par le SI (Diapo 8). Trois éléments permettent de définir le système d'information :

- concrètement, le SI est constitué de machines, de logiciels, d'aspects techniques et de réseaux qui manipulent les datas (ordinateur diapo 8) ;
- c'est aussi de l'organisation : on s'informe sur quelque chose dans une entreprise. Dans la vision du SI, l'élément phare est le processus. On sait aujourd'hui construire, mettre en place des cartographies de processus qui permettent de décrire une organisation (cf. schéma de processus Diapo 8) ;
- ce sont enfin les hommes et les femmes qui utilisent ces outils dans cette organisation pour manipuler de l'information.

*Les informaticiens sont centrés sur l'ordinateur, les spécialistes des SI sont centrés sur le rond jaune (diapo 8) : ils ne s'intéressent à la technique que dans le sens où elle est dans une organisation et où elle est utilisée par des acteurs qui vont la manipuler, la détourner. On dit, par moment, qu'ils vont, « bricoler » autour de cette technique en fonction de leurs besoins.*

D'une manière plus académique (cf. Diapo 9), on définit le système d'information comme triade de composants techniques (TI, TIC, NTCI), d'hommes, de femmes et de cultures, qui sont dans une organisation et qui traitent de l'information.

Un système d'information peut être composé d'outils bureautiques tel que le traitement de texte. Ce type d'application dans une organisation nécessite de définir le contenu, la validation, le type de forme, le type de diffusion, la logique, la stratégie de communication (considérations de business) et sont mis en œuvre par des acteurs sociaux (« génération x ou y ») qui sont plus ou moins à l'aise avec la technologie. L'utilisation de cet outil ne peut être bien comprise qu'avec les trois éléments mentionnés précédemment.

Les SI ne se réduisent pas à des gros progiciels de gestion ou bases de données mais englobent tous les outils qui traitent de l'information à partir du moment où on les prend en considération dans le contexte organisationnel et humain des entreprises.

## Les impacts organisationnels

Les systèmes d'information sont les premiers systèmes techniques qui ont eu des impacts organisationnels à différents niveaux.

Lorsque l'on passe du courrier papier au courrier électronique (Diapo 10), on a un impact très fort sur le faire, sur l'opérationnel : l'écriture, le tri, l'envoi ne se font plus de la même façon, le métier, l'action sur le terrain changent.

Autre changement important : les règles sont différentes, on ne communique plus de la même façon : on ne va pas forcément s'adresser à son supérieur hiérarchique, il est possible de communiquer horizontalement ou au travers de l'organisation.

Enfin, la coordination entre les acteurs change : on passe d'une coordination essentiellement verticale à des coordinations plus transversales car l'outil permet de toucher à tous les niveaux, tous les acteurs de l'entreprise.

Cet exemple simple illustre la particularité des technologies de l'information : les changements ont des répercussions très significatives à tous les niveaux.

*Dans un processus industriel, quand on change le « faire », généralement on ne modifie pas la règle et encore moins la coordination. Le changement est très significatif et important, mais il reste isolé.*

## Quelle action pour l'assistant ?

### L'approche document et le SI

Une évolution majeure aujourd'hui réside dans la séparation entre la logique du contenu, le contenu et la forme du document (Diapo 11). Ces trois niveaux différents passent à travers un processeur pour aboutir à la création d'un document qui sera archivé - diffusé – échangé.

Avec des outils simples de type traitement de texte, on crée un document dont le contenu, la logique et la forme sont mélangés (logique du « document/diffusion »)

Les outils de gestion des documents actuels permettent :

- de définir une logique de contenu : on doit avoir une réflexion sur l'objet document, sur la logique qu'il sous-tend, son arborescence (Diapo 12) ;
- de définir le contenu avec des langages de type XML (Diapo 13) ;
- de prévoir différents types d'utilisations en termes de forme (Diapo 14).

Ces nouveaux outils ouvrent des champs nouveaux, ils permettent des projections dans le passé et dans l'avenir : ils rendent possibles les réutilisations par un autre être humain, par une application informatique. (cf. Diapo 15).

## **Participation de l'assistant aux projets de SI**

Le modèle présenté (diapo 16) précise les quatre grands types d'activités qui se retrouvent dans tout projet :

- la préparation (études préalables ou études d'opportunité) : est-ce qu'on fait le projet ou pas, quels sont les équipes et les moyens dont on peut avoir besoin ? ;
- deux types d'activités qui ont été longtemps mélangées : la fabrication et la gestion ou le management du travail à réaliser ;
- l'aboutissement du travail : l'ouvrage utilisé par des acteurs de l'entreprise.

Les activités de préparation et de management sont essentielles dans la réussite du projet. Lorsqu'elles sont correctement conduites, le projet a des chances de réussir. Les difficultés proviennent rarement de la réalisation.

Le rôle de l'assistant de manager se situe à plusieurs niveaux :

- lors de la préparation, l'assistant participe à la définition des besoins pour les outils qui le concernent et qui concernent l'organisation du service ;
- dans les phases de fabrication et de management, la gestion du projet nécessite la mise en œuvre de réunions, le recours à des outils collectifs (wikis, blogs). L'assistant a un rôle déterminant qui demande d'avoir une très bonne compréhension de la totalité du projet : l'assistant n'est pas un spécialiste technique, mais un spécialiste de la communication et de l'interaction afin de jouer un rôle de « passeur d'informations » ;
- un dernier rôle est lié à l'utilisation, aux tests et à la « recette des projets » c'est-à-dire à la mise en place des outils.

### **De la diffusion à la collaboration**

Les notions de coopération et de collaboration sont fréquemment utilisées dans les organisations. Il convient de préciser ces concepts (Diapo 17).

Dans la littérature, on définit la coopération comme étant un travail pour faire quelque chose de précis (on coopère à l'élaboration d'un mur de soutien : on a une tâche précise à réaliser, il y a beaucoup d'interdépendances, les acteurs dépendent les uns des autres).

On parle de collaboration lorsque des personnes travaillent ensemble, moins dans un objectif défini que dans une norme préétablie, dans une compréhension mutuelle.

Les espaces de collaboration nécessitent le recours à des outils qui facilitent les interactions, qui permettent la communication plutôt informelle, à tout moment. Dans les espaces de coopération, on a davantage besoin d'outils de suivi, de contrôle de l'organisation (outils de Workflow, de contrôle et de validité).

Pour définir les modes de coordination utilisés par les acteurs de l'entreprise il convient de se référer aux travaux de Mintzberg.



## **Internet et processus**

Il est demandé aux différents acteurs des organisations et donc à l'assistant de connaître parfaitement les ressources de type internet, intranet et portails. Ces sites doivent être mis à jour régulièrement, ce sont des points d'entrée vers tous les services, tous les métiers, toutes les branches (informations de GRH, informations liées au comité d'entreprise par exemple).

L'assistant doit pouvoir se repérer dans cet univers et être également un point d'entrée, un « guide touristique » dans cet univers. On y trouve, par exemple, des outils de workflow (Voir en Diapo 18 un exemple de processus organisationnel sur l'intranet : demande de remboursement de frais par le manager). Tout est orchestré par le système avec des transmissions électroniques, avec des validations jusqu'à un remboursement. Ces activités nécessitent de mettre en œuvre de nouvelles compétences.

## **L'adaptation**

### **Quel type de média, pour quel type d'activité ?**

La théorie (la plus connue) de la richesse des médias, de Daft, Lengel et Trevino (Diapo 19), permet d'appréhender le choix d'un média en fonction d'un contexte donné. Selon cette théorie, la richesse de l'information, est la capacité à modifier la compréhension dans un temps donné.

Les médias riches permettent d'avoir beaucoup d'informations dans un temps relativement court. Cette théorie permet de réaliser un classement des médias : la communication interpersonnelle (orale et visuelle) est très riche par rapport au téléphone ou à la messagerie.

Il est possible, selon la complexité du problème, de choisir le média le plus adapté tout en prenant en compte le coût/la rentabilité du choix du média (une réunion en face à face coûte plus cher que l'envoi d'un mail).

Cet outil théorique est très documenté et très utilisé pour sélectionner les médias. Les résultats des différentes études sont assez contrastés (Diapo 20), certains résultats valident cette théorie, d'autres la valident en partie seulement.

On peut cependant affirmer que les médias ne se remplacent pas : le mail ne remplace pas les réunions mais change la nature des réunions en permettant de les préparer, de les anticiper.

Michel Kalika, professeur à Dauphine, parle de l'effet millefeuille : les acteurs utilisent des strates successives de médias en fonction des problématiques. La complexité est de pouvoir se repérer dans ces médias qui se complètent mais se superposent également. Dans la pratique, la réflexion sur le choix du média dans un contexte donné n'est pas toujours satisfaisante (utilisation intempestive du « blackberry » lors des réunions par exemple).

## **SI et inter culturalité**

Geert Hofstede (le père) a développé sa théorie, Gert Jan Hofstede (le fils) la développe et la diffuse dans le monde académique.

Geert Hofstede a défini quatre dimensions interculturelles (Diapo 21) :

- la distance hiérarchique,
- l'individualisme/le collectivisme,
- l'acceptation de l'incertitude (ou appréhension au risque)
- l'aspect masculin ou féminin de la culture.

Dans l'approche du système d'information, ces dimensions permettent d'avoir un élément de réflexion sur la réussite d'implantation d'un système d'information ou l'acceptation de la technologie en fonction de la culture.

A titre d'exemple, dans une société individualiste (en France par exemple), les individus veulent tout savoir, ils demandent des informations formelles, détaillées et complètes via un SI bien structuré (Diapo 22). Dans une société plus collectiviste (anglo-saxonne par exemple), on se fie plus à la collectivité et au groupe. Si on n'a pas toute l'information dans un premier temps, cela n'est pas grave, car avec des échanges informels, on peut compléter et enrichir l'information. L'exigence portera moins sur de la structuration et des flots d'informations mais plus sur des outils rapides, efficaces qui permettent de communiquer rapidement.

Selon l'approche culturelle, on a donc besoin d'outils différents qui seront mis en oeuvre différemment.

Un second exemple est proposé à travers la communication par mail. (Diapo 23). La formulation des messages provenant de structures et de pays différents est intéressante à étudier.

A chaque fois que des outils se mettent en place, l'approche interculturelle est très importante afin d'adapter sa communication.

Les acteurs sont également invités à adapter leur comportement à l'outil utilisé : une anecdote (Diapo 24) illustre l'effet « boule de neige du mail »: lorsqu'une personne a un problème, si tous les récepteurs interviennent successivement sans prendre l'initiative de régler le problème, il y a risque de saturation de la messagerie. Ce phénomène, étudié depuis plusieurs années, est très classique. Les acteurs doivent être intelligents et aux aguets pour identifier et couper cette boule de neige à temps.

## **Les évolutions technologiques**

### **Les utilisateurs deviennent des acteurs**

De nouveaux outils, par exemple le web 2.0 et les univers virtuels (Diapo 25) ne constituent pas véritablement une révolution technologique, mais ils engendrent une évolution majeure en termes de comportement : les acteurs contribuent de plus en plus

et fournissent du contenu. Ils sont parties prenantes dans la structuration de la communication et des échanges.

Ces outils sont accessibles à distance : le poste de travail se résume à un navigateur simple (Diapo 26). Les services sont personnalisables et faciles à utiliser. Ceci est très apprécié, par exemple, dans les facebook. Ces outils ont permis de faire se développer un volet social (capital social, folksonomy, intelligence collective).

On s'est interrogé sur les raisons qui conduisent des communautés d'utilisateurs (Consumer Generated Content) à partager des informations (Diapo 27) :

- Quel est cet esprit communautaire ?
- Quelle est la raison pour laquelle on partage des données et des informations qui sont plus ou moins personnelles (il s'agit de la notion de capital social) ?
- Comment expliquer la construction de ces réseaux qui reposent sur la confiance dans « ses pareils » plus que dans les experts ?
- Quid de la recherche de la notoriété ?

Ces éléments existent réellement aujourd'hui dans la sphère privée et vont entrer dans les entreprises. Dans les grands groupes actuellement, les services de R & D étudient comment utiliser ce vecteur dans les organisations pour profiter de ce partage de contenu. Cela modifiera probablement considérablement les outils de gestion des connaissances qui ont eu des difficultés à se développer.

### **L'effet générationnel**

Les particuliers ont des outils plus puissants que ceux utilisés dans les entreprises (Diapo 28). Les entreprises aménagent les postes de travail des nouveaux embauchés afin de ne pas créer de désillusion.

Les sociologues étudient également comment on peut partager des informations personnelles : les adolescents construisent des sites, des blogs qui donnent des informations sur eux. Ils n'ont pas la même vision de l'aspect confidentiel et personnel des choses. Ces comportements sont indispensables à comprendre ne serait-ce que dans une approche GRH, c'est-à-dire de recrutement.

### **L'effet économique**

Ces nouveaux outils ont également un effet économique : l'effet « longtail » (la « longue traîne »). Cet effet a été utilisé en 2004 par Chris Anderson (Diapo 29). Ce modèle commence à être théorisé et validé. Il consiste à dire que les produits qui sont l'objet d'une faible demande, ou qui n'ont qu'un faible volume de vente, peuvent collectivement représenter une part de marché égale ou supérieure à celle des produits phares si les canaux de distribution peuvent proposer assez de choix. La « longue traîne » est un marché potentiel, rendu accessible par les possibilités d'Internet. Les nouvelles technologies modifient considérablement les modèles économiques des organisations.

Il faut souligner également que la gratuité est un leurre temporaire (voir notamment les travaux d'Olivier Bomsel) : lorsque c'est gratuit, c'est que quelqu'un a payé pour l'utilisateur ou que l'utilisateur paiera plus tard.

## **Le poste de travail de demain**

Ce sera un navigateur qui permettra d'accéder à des services à distance personnalisables. Les outils classiques de bureautique, les outils de gestion commerciale seront « déportés ». Certaines entreprises ont externalisé leur messagerie, des universités commencent à ne plus utiliser de messagerie et à les remplacer par des outils proposés par tel ou tel acteur de l'entreprise. La part occupée par l'informatique interne (partie bleu Diapo 30) sera considérablement réduite par rapport à ce qui a existé.

Ces outils modifient les habitudes de travail. Le classement est remplacé par le « tag ». Les documents sont décrits par des mots clefs : il n'est plus nécessaire de les classer puisque les moteurs de recherche permettent de retrouver l'information.

*Second life*, un des univers virtuel les plus connus en France (mais le 6<sup>ème</sup> mondial), permet d'envisager une révolution majeure dans les prochaines années (Diapo 32). Le « business » entre dans ce type d'univers virtuels, il existe des univers virtuels privés, les grandes entreprises telles que HP, IBM... développent des outils virtuels, que les grandes entreprises de conseil recrutent sur ces univers.

Des problèmes vont être posés par l'utilisation de ce type d'environnement nouveau, on ne sait pas encore comment cela va évoluer, les recherches débutent. De vrais éléments sont à prendre en compte. Ce serait une erreur de considérer que ces univers relèvent de l'ordre du jeu. Dans les organisations, on va trouver, on trouve déjà une utilisation de ce type d'environnement. Il faut y réfléchir dès maintenant et s'y préparer.

## **Pour conclure**

Les organisations ont subi des évolutions (Diapo 33) : on est passé d'un univers de proximité avec des petites structures (on est dans l'individuel, on se touche, on se parle) à de grandes structures (développement de la hiérarchie, des coordinations très formalisées, de la diffusion). La tendance actuelle est aux entreprises en réseaux (petites structures inter reliées) privilégiant la communication locale et globale.

La mission de l'assistant est devenue plus complexe, il/elle doit être à la fois dans la proximité mais aussi dans la communication et l'échange. L'assistant doit être en permanence dans le local et dans le global de manière à être un acteur à part entière de l'organisation.

Cette évolution demande :

- d'avoir une vision globale ;
- d'être capable de s'adapter aux outils, aux organisations, aux comportements ;
- d'être un réel producteur et passeur d'informations dans cet univers.

# Le SI et l'AM

B Quinio  
21 décembre 2007

## Plan de la présentation

- Comprendre
  - » Définitions de quelques concepts
  - » Impact sur l'organisation
- Agir
  - » SI et approche document
  - » Projet de SI
  - » Collaboration et coopération
  - » Intranet et processus
- S'adapter
  - » Choix des médias
  - » SI et Inter culturalité
  - » SI et comportement
- Évoluer
  - » Nouvelles technologies et comportements associés

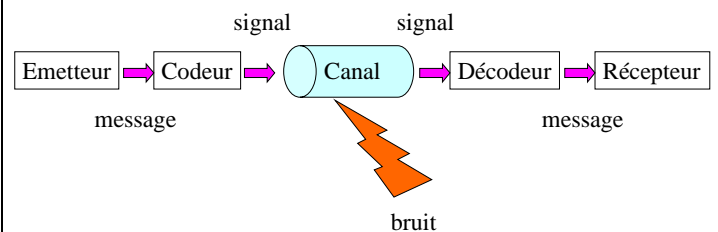
COMPRENDRE AGIR S'ADAPTER EVOLUER

## Définition de l'information

- Information
  - » Donnée
  - » Signification ou sens
  - » Utilisation (décision, action)
- Une ressource particulière de l'entreprise
  - » Ne s'use pas quand on s'en sert
  - » Coût de création mais pas de coût de production
  - » Difficile à valoriser

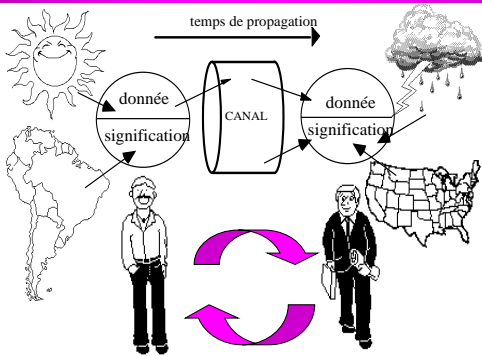
COMPRENDRE AGIR S'ADAPTER EVOLUER

## Le modèle de Shannon



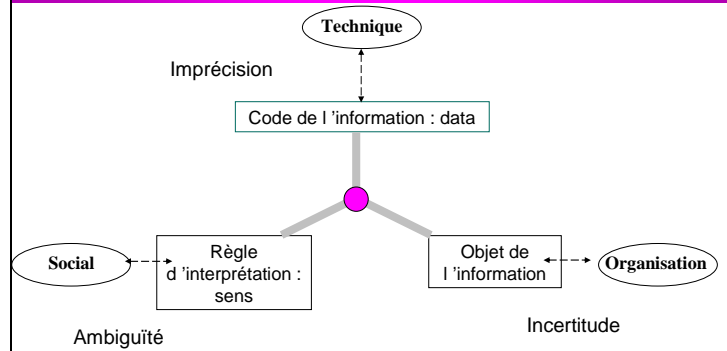
La transmission d'informations : un problème technique

# Communication d'Informations



La communication d'informations : plus complexe !

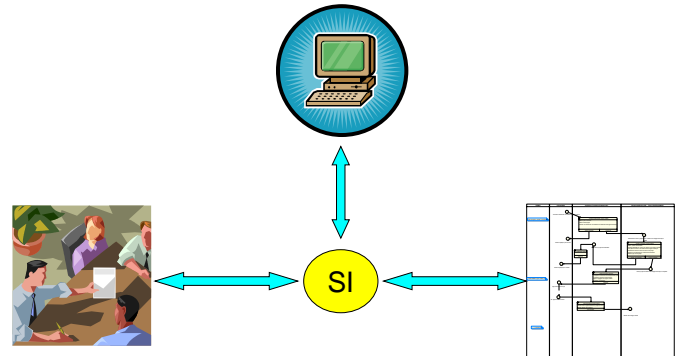
# La triade de l'Information



# Besoins d'information et niveaux de management

- Chaque niveau de management a besoin d'informations différentes en fond et en forme
  - » Direction générale
    - Exactitude FAIBLE
    - Agrégation FORTE
    - Horizon de temps : 1 an
  - » Management opérationnel :
    - Exactitude : FORTE
    - Agrégation : FAIBLE
    - Horizon : IMMEDIAT

# De l'informatique au SI



COMPRENDRE AGIR S'ADAPTER EVOLUER

## La triade du SI

The diagram illustrates the IT triad. At the top, it says 'TI / TIC / NTIC ...'. Below this, a central circle contains 'Hommes et culture' and 'Organisation / Processus'. A pink arrow labeled 'informations' points from the left towards the circle, and another pink arrow labeled 'informations' points from the circle to the right. A small pink circle is at the center of the triad.

• Le SI est l'interaction de composants

B Quinio 9

COMPRENDRE AGIR S'ADAPTER EVOLUER

## SI : les impacts organisationnels

- ✓ Modification du faire :
  - ✓ outil messagerie / classement / tri /
- ✓ Modification des règles :
  - ✓ qui écrit à qui ?
- ✓ Modification de la coordination :
  - Verticale et horizontale

The illustration shows a mail carrier in a blue uniform and cap holding a white envelope, with a large green arrow pointing towards a computer monitor with an envelope icon on its screen.

B Quinio 10

COMPRENDRE AGIR S'ADAPTER EVOLUER

## Approche document et SI

The flowchart shows the document approach. On the left, three boxes are stacked: 'XSD Logique du contenu' (green), 'XML Contenu' (cyan), and 'Feuille de style Forme' (magenta). Arrows from these three boxes point to a central magenta circle labeled 'Processeur'. An arrow from the 'Processeur' points to a cyan box labeled 'Document XML Texte ...'. An arrow from this box points to a magenta circle labeled 'Diffusion Archivage'.

B Quinio 11

COMPRENDRE AGIR S'ADAPTER EVOLUER

## La logique de contenu

Exemple: un document décrivant une personne

```

graph TD
    personne --> Nom
    personne --> Prénom
    personne --> Adresse
    personne --> photo
    Adresse --> numéro
    Adresse --> rue
    Adresse --> Ville
    Adresse --> Pays
    Adresse --> Code_postal[Code postal]
  
```

The diagram is a hierarchical tree structure. The root node is 'personne'. It has four children: 'Nom', 'Prénom', 'Adresse', and 'photo'. The 'Adresse' node has five children: 'numéro', 'rue', 'Ville', 'Pays', and 'Code postal'.

B Quinio 12

COMPRENDRE AGIR S'ADAPTER EVOLUER

## Le contenu

```

<?xml version="1.0" encoding="ISO-8859-1"?>
<Personne>
  <Nom>Duracell</Nom>
  <Prénom>Pol</Prénom>
  <Adresse>
    <Numéro> 99 </Numéro>
    <Rue> Av Jean-Baptiste Clément </Rue>
    <CodePostal> 92400</CodePostal>
    <Ville> Courbevoie </Ville>
    <Pays code="iso-3166">F </Pays>
  </Adresse>
  <photo> Perso2.gif </photo>
</Personne>
  
```

racine

Balise ouvrante

attribut

Balise fermante

B Quinio 13

COMPRENDRE AGIR S'ADAPTER EVOLUER

## La mise en forme

Pol Duracel

99 av jean-Baptiste Clément

92400 Courbevoie

France

*Pol Duracel, 99 av jean-Baptiste Clément, 92400 courbevoie*

**Destinataire : Pol Duracel**

...

B Quinio 14

COMPRENDRE AGIR S'ADAPTER EVOLUER

## Approche document et SI

XSD Logique du contenu

XML Contenu

Feuille de style Forme

Processeur

Document XML Texte ...

Diffusion Archivage

Travail vers l'amont et vers le futur

B Quinio 15

COMPRENDRE AGIR S'ADAPTER EVOLUER

## Participer aux projet de SI

Préparation

Fabrication

Management

Utilisation

Réunions comm.

Avis et besoins

Tests validations

- La fabrication regroupe tt les actions d'élaboration du produit (programme informatique et organisation)
- Le management regroupe les actions de coordination (planning, budget, ...)

B Quinio 16



COMPRENDRE    **AGIR**    S'ADAPTER    EVOLUER

## De la diffusion à la collaboration

- Diffusion
- Coopération :
  - » différents acteurs **travaillent ensemble pour faire quelque chose** de précis
  - » Réciprocité et **inter dépendance** des acteurs
- Collaboration :
  - » Différents acteurs **travaillent ensemble dans une compréhension** commune
- Dans un autre niveau : Coordination :
  - » Compromis entre la spécialisation du travail et intégration des actions
  - » Supervision, standardisation, ...

B Quinio 17

COMPRENDRE    **AGIR**    S'ADAPTER    EVOLUER

## Intranet et processus

B Quinio 18

COMPRENDRE    AGIR    **S'ADAPTER**    EVOLUER

## Choix d'un média (1)

- Théorie de la richesse des médias Daft, Lengel et Trevino (1987)
- La richesse de l'information :
  - » Capacité de modifier la compréhension d'un événement pendant un **temps** donné.
  - » Demande une interaction forte et riche du média la véhiculant
- Classement des médias :
  - » Communication face-à-face    €€€
  - » Téléphone    €€
  - » Messagerie électronique    €
  - » SMS    \$
- Plus le problème traité est complexe, plus le média doit être riche

B Quinio 19

COMPRENDRE    AGIR    **S'ADAPTER**    EVOLUER

## Choix d'un média (2)

- Les résultats des différentes études sont contrastés
- Un média nouveau ne se substitue pas à un autre : il le complète
  - » Le mail n'a pas réduit le nombre de réunions
  - » Le mail a changé la nature des réunions
  - » Effet « millefeuilles » décrit par Michel Kalika
- Pour un problème :
  - » Sélectionner le ou les médias adaptés

B Quinio 20

COMPRENDRE    AGIR    **S'ADAPTER**    EVOLUER

## SI et Inter culturalité

- Les travaux en SI intégrant la culture nationale sont fondés sur les 4 dimensions culturelles de Hofstede
  - » Distance hiérarchique
  - » Individualisme / collectivisme
  - » Acceptation de l'incertitude
  - » Masculinité / féminité
- Par exemple :
  - » Réussite de l'implantation des SI
  - » Acceptation des TI
  - » Bénéfices des SI pour dirigeants

B Quinio 21

COMPRENDRE    AGIR    **S'ADAPTER**    EVOLUER

## Application des travaux de Hofstede

- **Individualisme** : caractérise une société dans laquelle chaque individu s'occupe de soi et de sa famille proche.
- **Le choix des outils et du SI** :
  - » Avoir à disposition des informations formelles, détaillées, complètes via un SI bien structuré
  - » Echanger des d'informations formelles
- **Collectivisme** : caractérise une société dans laquelle les individus se sentent intégrés dans un groupe
- **Le choix des outils ou du SI** :
  - » Avoir des informations de base, concises, synthétisées et non détaillées qui seront enrichies par la communication informelle
  - » Echanger des informations informelles

B Quinio 22

COMPRENDRE    AGIR    **S'ADAPTER**    EVOLUER

## SI et Inter culturalité : exemples

Chers Professeurs,  
Alain XX vous fait parvenir l'adresse d'article ci-après.  
Cordialement,  
YY

Not listing something else than this information would be the worst service we would do to the meeting  
I am extremely concerned with that.  
XX

Bonjour cher Monsieur,  
Nous vous remercions pour votre courriel.  
Nous vous confirmons avec plaisir votre réservation. Dans l'attente de votre confirmation pour le mode de paiement, sachez, Monsieur, que nous restons à votre disposition pour des informations complémentaires.  
Bien à vous  
XX

B Quinio

COMPRENDRE    AGIR    **S'ADAPTER**    EVOLUER

## SI et comportement : le mail

B Quinio 24

## Les « nouvelles » évolutions du SI

- Nouveaux outils accessibles à distance
- Nouveaux mode de communication
- Ce n'est pas une révolution technologique :
  - » Des technologies mures
- Mais une évolution majeure de comportement :
  - » Des utilisateurs qui deviennent acteurs

## Délimitation du Web2.0

- Un volet technique :
  - » Accès via un navigateur à des services personnalisables
- Un volet social :
  - » Le contenu vient de la collectivité des utilisateurs
    - Capital social, folksonomy, intelligence collective
    - Facebook

## Web2.0 : volet social

- Communautés d'utilisateurs créateur de contenus (Consumer Generated Content)
- Pourquoi les internautes donnent du contenu ?
  - » Esprit communautaire
  - » Augmentation du **capital social**
  - » **Confiance** dans « ses pareils » plus que dans les experts
  - » Recherche de **notoriété**

**Passager clandestin et « intelligence de masse » ?  
Est-ce transférable à l'entreprise ?**

## Développement des TI dans la sphère privée

- Il y a plus de PC chez les particuliers qu'en entreprise
- Impact fort de la fracture technologique et culturelle
- Impact fort de l'effet générationnel
- Pour la première fois les PC des particuliers sont en général plus puissants que ceux des entreprises

**Désillusion des jeunes embauchés !**

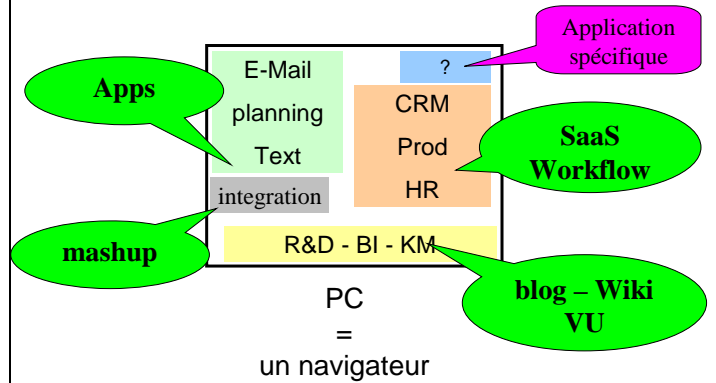
## Longtail OUI / Gratuit NON



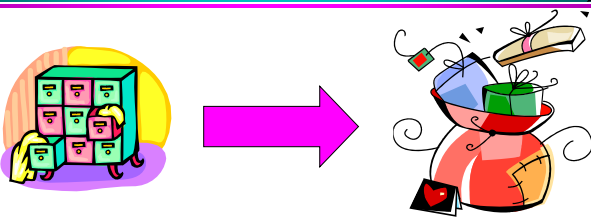
Chris Anderson 2004

- ✓ la **partie jaune** de la courbe (beaucoup de produits peu demandés) est aussi importante en tant que marché que
- ✓ la **partie rouge** (peu de produits qui sont beaucoup demandés)
- ✓ La gratuité est un leurre temporaire

## Les services accessibles



## modification du travail



- ✓ D'une logique de classement à une logique de recherche par mots clefs
- ✓ On « tague » les messages entrants
- ✓ Les outils de recherche trouvent tous les supports (documents, mails, enregistrement de base de données)

## Second Life

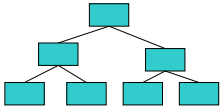


- ✓ Recrutement
- ✓ Conseil financier
- ✓ Réunion virtuelle
- ✓ E-learning
- ✓ Prototypage
- ✓ Marketing
- ✓ Etc

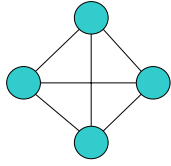
## En guise de conclusion



Individuel  
Proximité



Diffusion  
Distance



Communication  
Globale & locale

- ✓ Vision globale du SI
- ✓ Adaptation aux outils, à l'organisation et au social
- ✓ Producteur et passeur d'informations

- ✓ Le savoir est dans la réponse
- ✓ L'intelligence est dans la question
- ✓ Et sans question ...

Bernard Quinio  
bernard.quinio@u-paris10.fr

## De l'environnement technologique de l'assistant à l'environnement technologique de formation

*Alain Haussaire,*

*inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional, académie de Nantes*

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 quatre 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* squattent 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 deux<sup>40</sup> ».

Prenant en compte le cadre organisationnel et technique des réseaux d'établissement et les potentialités nouvelles que nous offrent les technologies d'aujourd'hui, nous allons pas à pas, en repartant de ce que chacun connaît des réseaux et des usages qui lui sont habituels, construire l'architecture fonctionnelle d'un environnement technologique qui permette de traiter avec les étudiants les situations professionnelles emblématiques du métier d'Assistant de Manager.

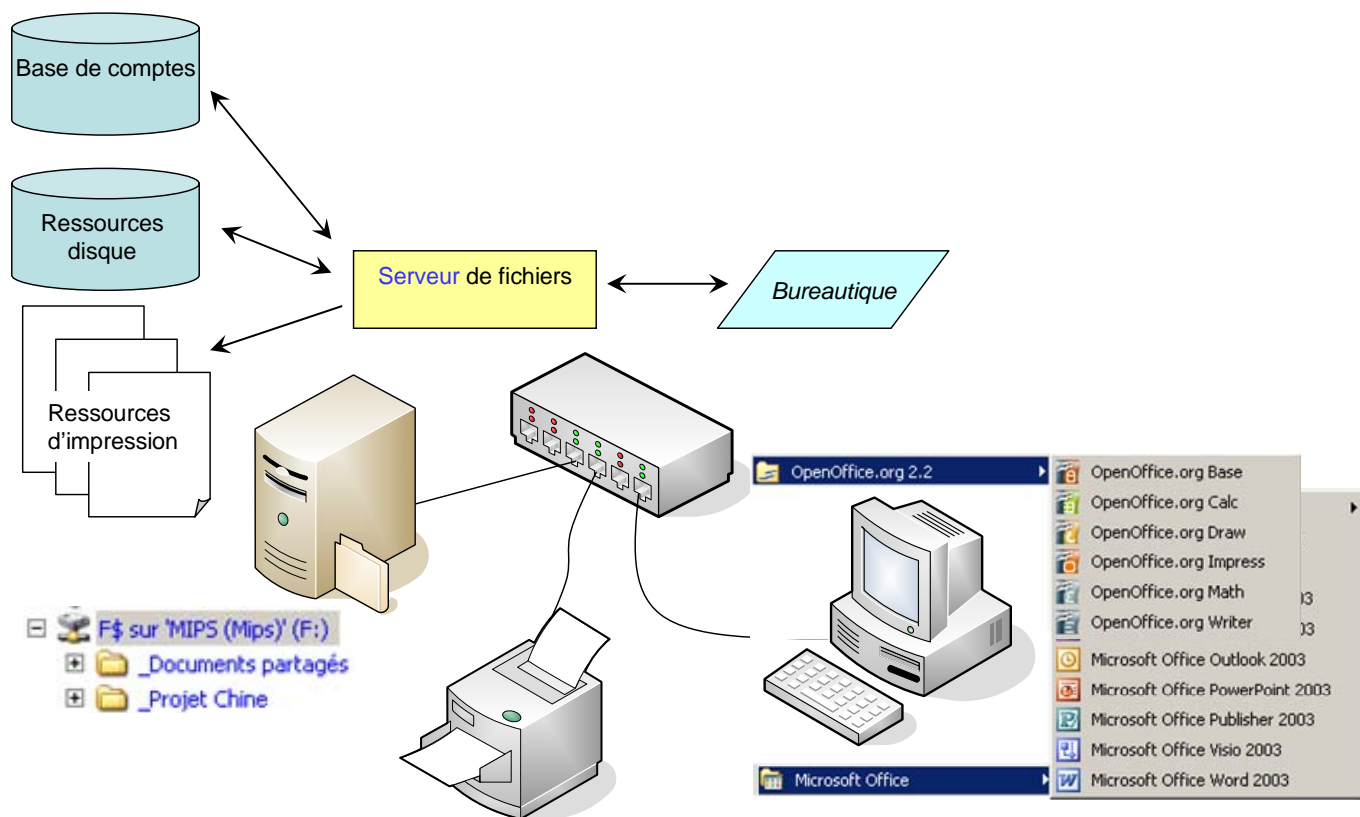
---

<sup>40</sup> 01 Informatique – 02/11/07. Page 21

## De la bureautique en réseau...

L'environnement technologique de l'Assistant de Manager, c'est d'abord un micro-ordinateur en réseau intégrant une suite de logiciels bureautiques, classiquement Microsoft Office, plus rarement OpenOffice. Cette dernière commençant néanmoins à s'imposer dans de nombreuses administrations et entreprises<sup>41</sup>, il commence à être nécessaire d'avoir la disposition des deux suites sur son poste de travail. Faut-il rappeler que la bureautique, qui vise la production de documents, joue toujours un rôle de premier plan dans les activités de l'Assistant de Manager et qu'une maîtrise avancée du traitement de texte, du tableur, de la présentation assistée par ordinateur... reste une compétence recherchée. Mais, nous allons le voir, l'importance intrinsèque de la bureautique décroît en regard des gains de productivité attendus de son intégration dans le système d'information de l'entreprise, c'est à dire de la capacité de ces outils à se connecter aux bases de données, à s'articuler avec les logiciels de communication, les plates-formes de travail collaboratif ou encore les applications métier.

La bureautique en réseau est le socle de l'environnement technologique de l'Assistant de Manager. On disposera donc pour les enseignements, de micro-ordinateurs en réseau où l'étudiant, identifié dans une base de comptes, bénéficie, sous le contrôle d'autorisations, de l'accès à des espaces disques et à des ressources d'impression partagés.



<sup>41</sup> <http://www.zdnet.fr/actualites/informatique/0,39040745,39301700,00.htm>

Un serveur de fichiers (Windows 2003 Server par exemple) gère le domaine de ressources. Il intègre dans un même annuaire (Active Directory) les utilisateurs, les ordinateurs et les imprimantes. L'application par le serveur de « stratégies de domaine » aux micro-ordinateurs qui font partie du domaine de ressources facilite l'administration du parc. Au niveau des postes de travail, l'évolution tend vers des solutions de centralisation qui évitent le déplacement de techniciens pour répondre aux besoins d'assistance et de maintenance. Trois technologies sont émergentes : le terminal Windows (CITRIX, par exemple), l'application fonctionne en multiposte sur le serveur ; le PC lame, les unités centrales sont déportées dans des racks ; les PC virtuels sur des serveurs (WMWARE, par exemple), les PC sont installés comme machines virtuelles dans des serveurs<sup>42</sup>.

## De la bureautique en réseau connecté à Internet...

La connexion à Internet donne l'accès aux sites *web* par un navigateur (typiquement Internet Explorer ou Firefox) et aux services d'envoi et de réception de messages par un client de messagerie (typiquement Outlook ou Thunderbird).

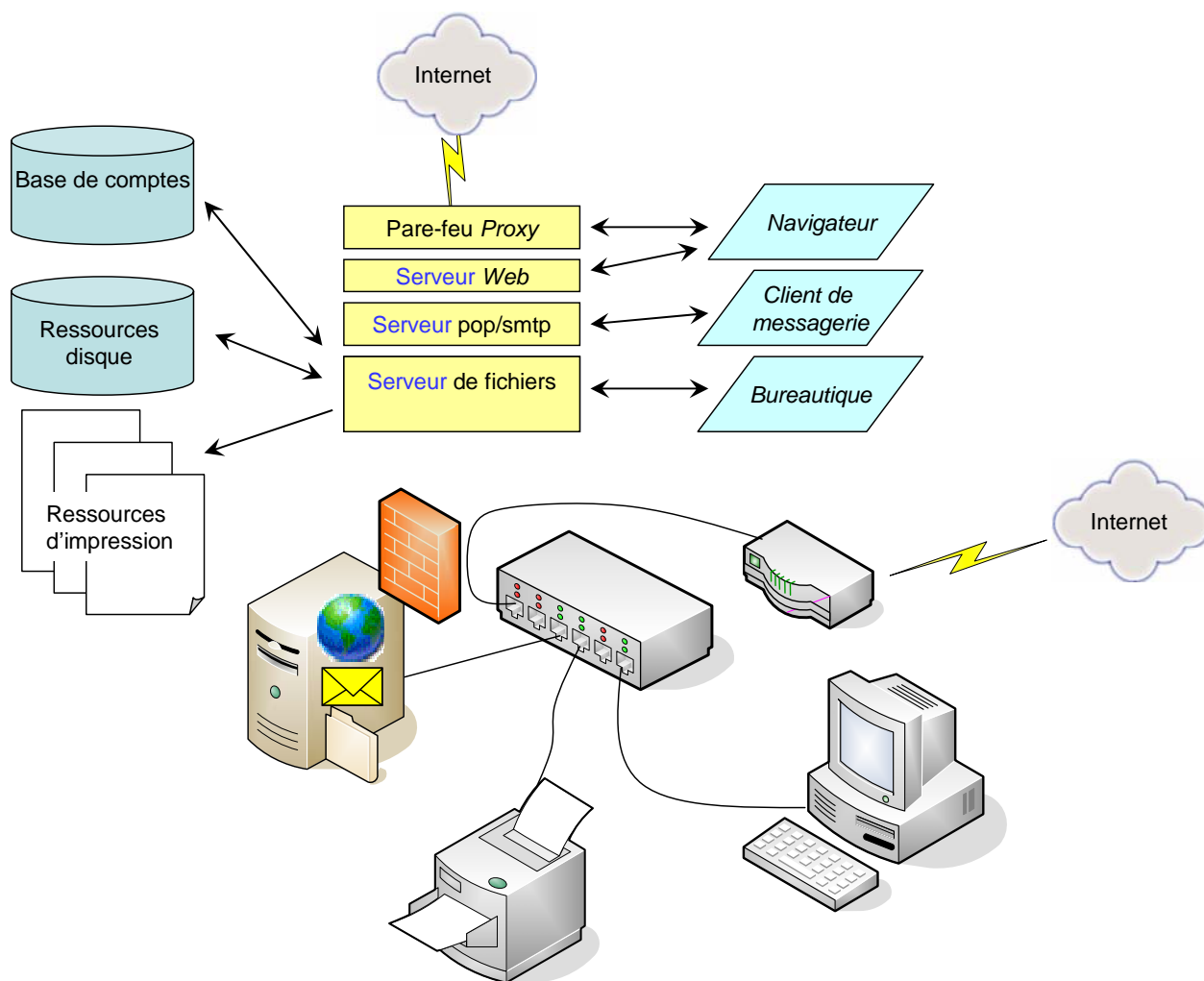
L'établissement d'enseignement peut bénéficier d'un service *web* et d'un service de messagerie, ces services pouvant être hébergés dans l'établissement ou bien externalisés au rectorat ou chez un prestataire de services. L'utilisation ici du mot « service » amène à s'interroger sur la relation entre serveur (ordinateur) et service (fonction). Le schéma ci-après représente un serveur hébergeant à la fois les services d'un serveur de fichiers, d'un serveur de messagerie, d'un serveur *web*, d'un serveur *proxy* et d'un pare-feu. Cet exemple montre qu'un serveur peut héberger plusieurs services. Mieux encore, si la puissance de la machine le permet en regard des sollicitations prévues, un ordinateur peut même héberger plusieurs serveurs par la technologie de la virtualisation. À l'inverse, on conçoit aisément que le service de recherche d'information Google ne soit pas hébergé sur une seule machine qui traiterait les requêtes des utilisateurs du monde entier ! Les services offerts par Google mobilisent « des douzaines de centres de calcul répartis sur la planète, reliés via un dense réseau en fibre optique... Le plus gros ordinateur réparti du monde... On parle d'un demi-million de serveurs reliés entre eux... »<sup>43</sup>. Services et serveurs ne sont pas confondus.

---

<sup>42</sup> Trois technologies réservées aux postes fixes. 01 Informatique. 22 novembre 2007.

<sup>43</sup> La Recherche. « Le plus gros ordinateur du monde ». Novembre 2007. Page 31.





On comprend facilement que si dans un établissement, chacun développe dans son coin, la petite architecture technique satisfaisant ses besoins d'enseignement propre, l'on arrive vite à quelques dizaines de serveurs constituant un ensemble difficile à intégrer pour des applications transversales et quasiment impossible à administrer... Sans compter la consommation électrique de cette multitude de serveurs ! La plupart des établissements, à des échelles variées, connaissent encore aujourd'hui cette situation. Les technologies actuelles permettent de rationaliser les ressources. Elles se mettent peu à peu en place dans les établissements :

- la virtualisation des serveurs ou les serveurs lame permettent de mettre à la disposition d'une classe les ressources d'un serveur, en s'affranchissant de sa localisation et des contraintes techniques qui vont avec (espace nécessaire, alimentation électrique sécurisée, climatisation ...) ; il est même tout à fait possible de louer un serveur dédié délocalisé chez un prestataire<sup>44</sup> ;

---

<sup>44</sup> Exemple : offre Dedibox (<http://www.dedibox.fr/>) : à partir de 35,87 € TTC / mois pour la mise à disposition d'un serveur dédié externalisé.

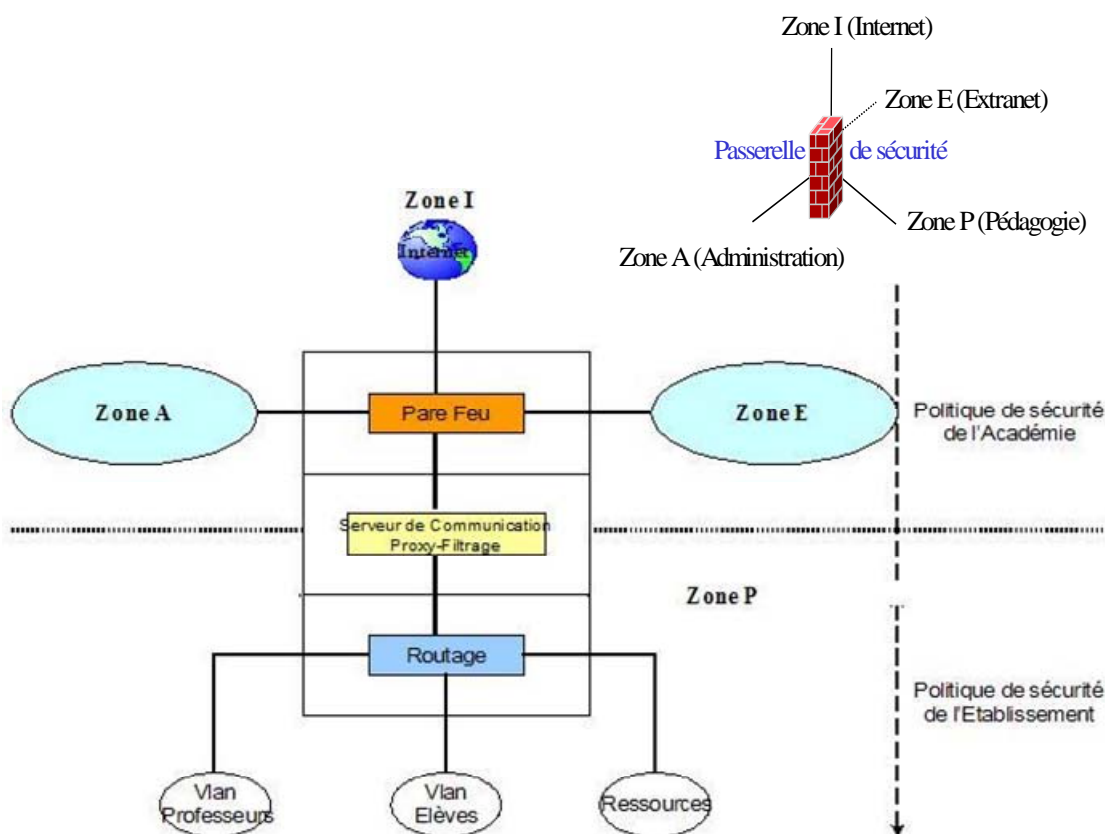
- les serveurs de stockage (*Network Attached Storage - NAS*) et les réseaux de stockage (*Storage Area Network – SAN*) permettent d'étendre la capacité de stockage des réseaux de manière quasiment illimitée.

Comme pour toute organisation, la connexion d'un établissement scolaire à Internet est soumise à une politique de sécurité qui, d'une part implique les utilisateurs (adhésion à une charte d'usage), d'autre part mobilise des services de protection contre les intrusions (pare-feu) et de filtrage des URL (*proxy*).

Cette politique de sécurité est le plus souvent définie au niveau des instances académiques et elle est traduite dans une architecture type de réseau d'établissement, dans laquelle s'inscrivent évidemment les équipements propres à la STS Assistant de manager.

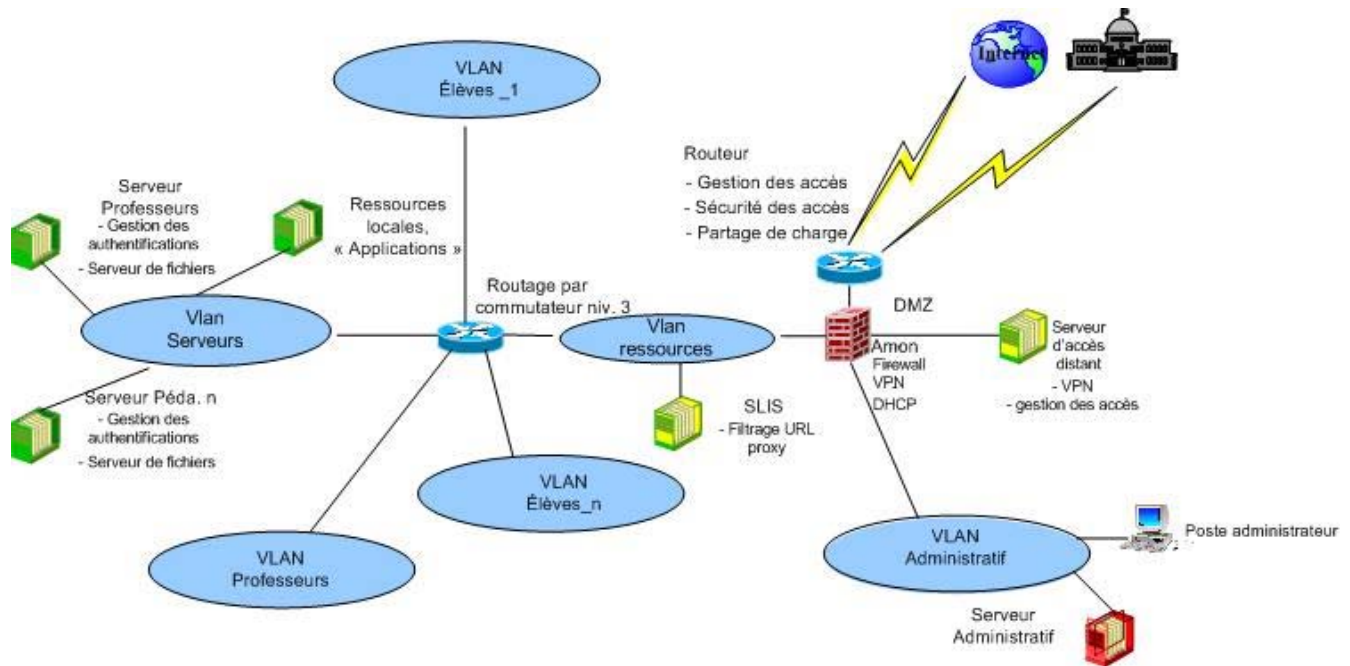
*Exemple :*

Politique de sécurité du réseau d'établissement dans l'académie de Nantes...



... traduite dans l'architecture type de réseau d'établissement<sup>45</sup> ...

<sup>45</sup> Référentiel technique – partie réseaux et systèmes. Rectorat de Nantes – Région des Pays de la Loire

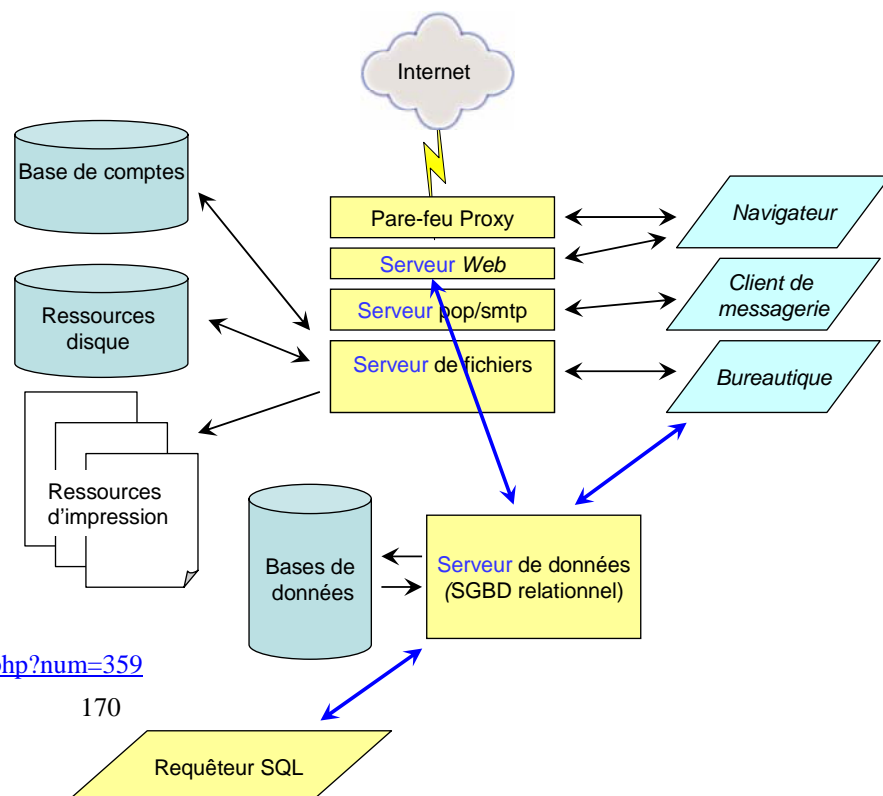


... Ces couches techniques échappent désormais aux choix des établissements.

## De la bureautique en réseau connecté à Internet intégrant un SGBD...

Bien sûr, l'on désigne ici un service de gestion des données d'entreprise, à titre d'exemple Microsoft SQL Server, MySQL, PostgreSQL, et non pas un SGBD bureautique tel Access, par exemple, réservé à la gestion de données d'un système d'information personnel.

Là encore, le schéma est fonctionnel. Il ne montre pas que l'on peut s'affranchir de la localisation et des distances. Le SGBD peut être déployé sur un ordinateur quelconque. Une fois le téléchargement effectué, le colisage EasyPHP 1.8 mis en ligne sur le site du CERTA<sup>46</sup> ne prendra que quelques minutes à s'installer sur votre poste de travail, par exemple. Le SGBD est bien sûr plutôt destiné à être déployé sur un serveur physique ou virtuel du

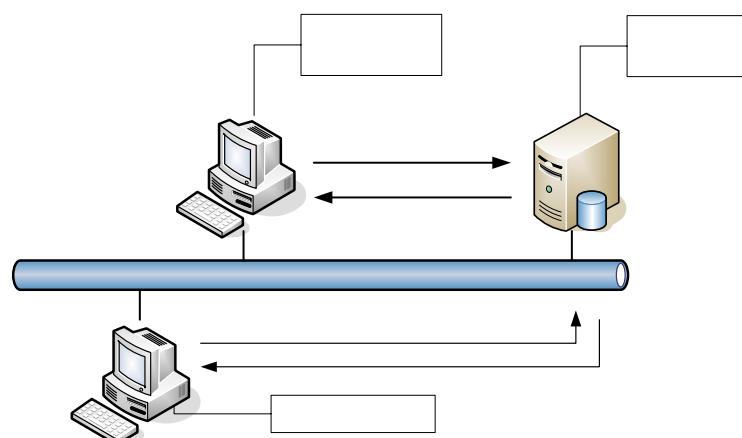


<sup>46</sup> <http://www.reseaucerta.org/outils/outils.php?num=359>

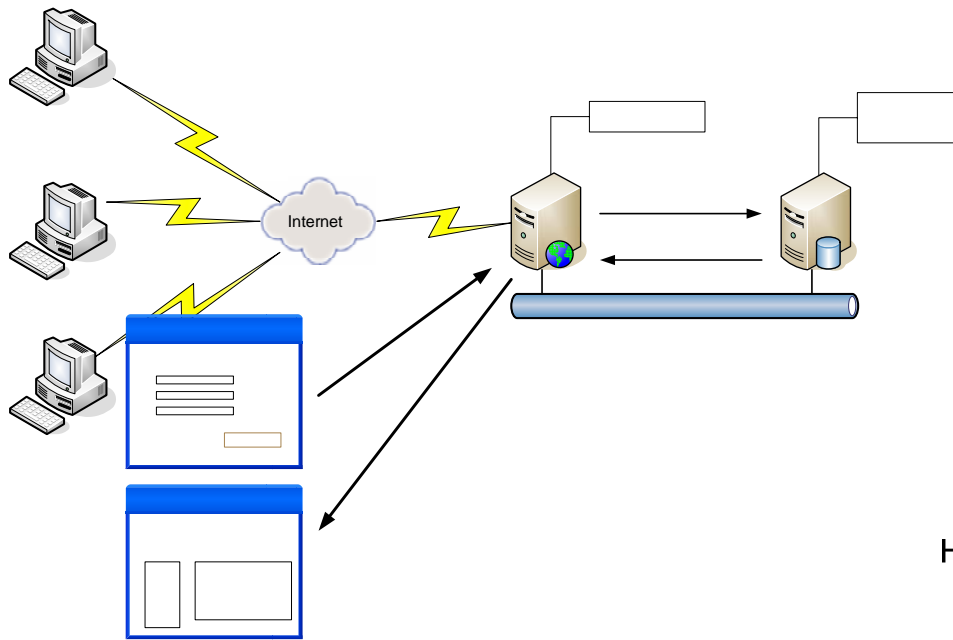
réseau de l'établissement, mais encore de nombreux fournisseurs d'accès à Internet offrent à leurs clients la possibilité d'implanter et d'exploiter des bases de données MySQL (souvent en liaison avec un service *web* dynamique). Dans certaines académies (celle de Nantes, par exemple) ce service est offert aux établissements, sans que les utilisateurs ne se préoccupent de savoir où sont les serveurs.

Le modèle d'architecture sous-tendu par la mise en relation d'un poste de travail avec un service de serveur de données via un réseau est dit « client / serveur » de données :

- client / serveur 2 *tiers* (à 2 niveaux), lorsque la (les) base(s) de données est (sont) directement accessible(s) via le réseau à partir d'une (ou plusieurs) application(s) sise(s) sur le(s) poste(s) client(s). L'application « PapDepot » présentée en atelier par Jean Philippe Pujol montre bien l'intérêt de la connexion des applications bureautiques aux bases de données de l'entreprise et les gains sur les documents produits, en termes de fiabilité, de qualité et de productivité dans leur édition. L'étudiant accède aux vues de la base de données en endossant le rôle qui lui est confié dans la situation professionnelle qu'il doit traiter. Le professeur a préalablement créé les bases de données avec des utilisateurs associés pour lesquels il a défini des droits d'accès aux objets de la base (tables, vues...).

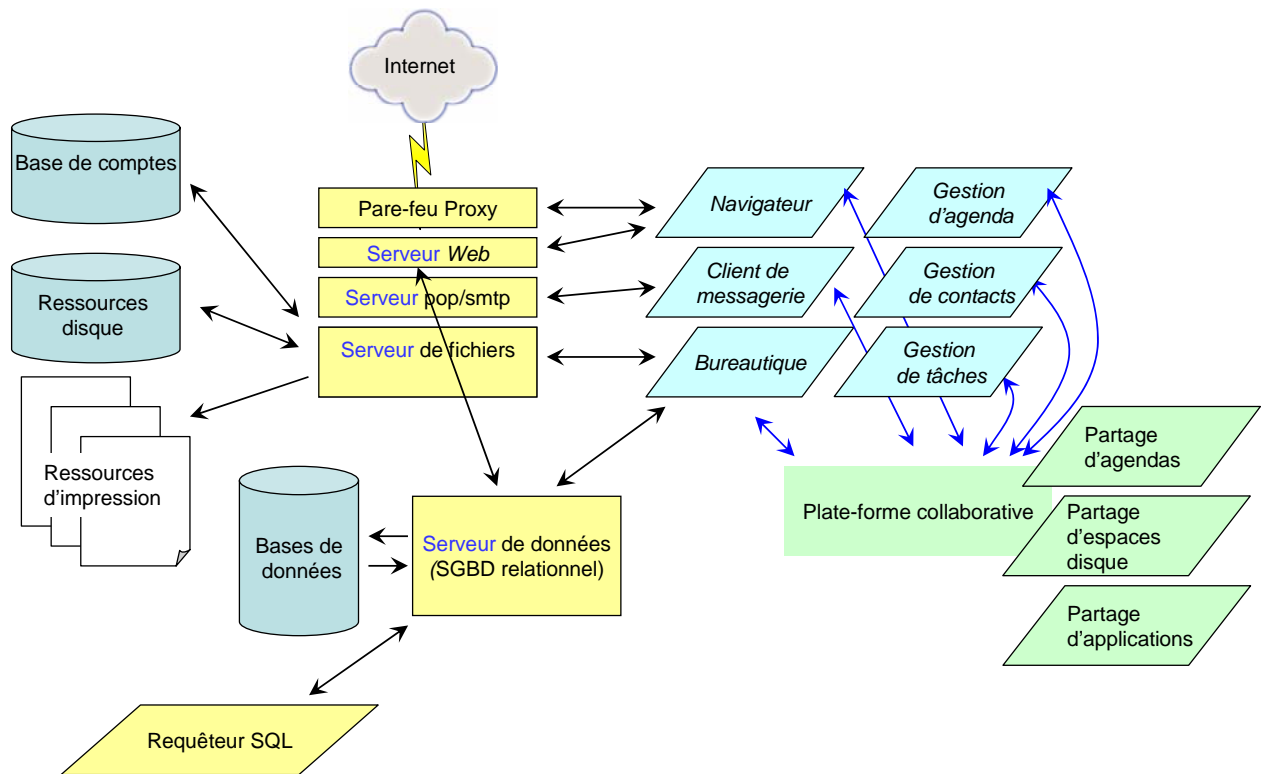


- client / serveur 3 *tiers* (à 3 niveaux) lorsque la (les) base(s) de données est (sont) accédée(s) via le réseau au travers d'un serveur d'application *web* ; cette architecture est au fondement des sites *web* dynamiques, *wikis* et *blogs* dans lesquels l'auteur est affranchi des contraintes de présentation grâce à la séparation des couches de présentation des données (client HTML), de logique applicative (serveur d'applications *web*) et de gestion des données (SGBD).



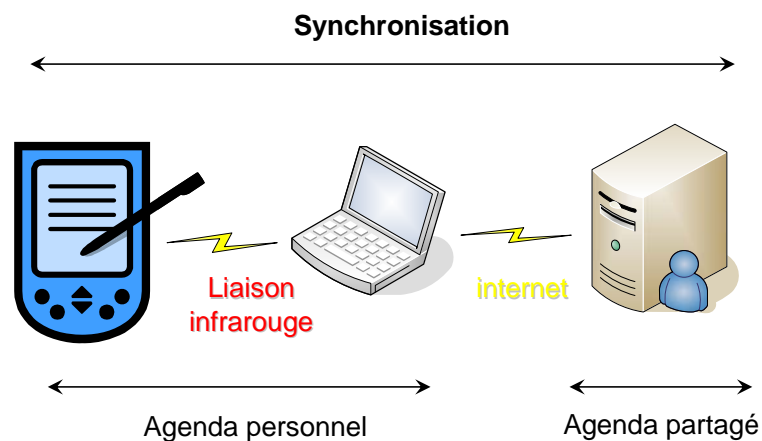
De la bureautique en réseau connecté à Internet intégrant un SGBD et une plate-forme collaborative...

Indépendamment des équipements et de leur localisation, l'accès à des services permettant d'intégrer les pratiques du travail collaboratif dans le traitement de situations professionnelles est nécessaire. Le professeur doit pouvoir créer des comptes d'acteur dans la plate-forme de travail collaborative dont les étudiants vont endosser les rôles. Les fonctionnalités attendues concernent le partage d'agendas, le partage d'espaces disque, le partage d'applications bureautiques et la coordination des acteurs.



## Partage d'agendas, de contacts, de tâches et de notes

Typiquement les managers sont équipés d'organiseurs ou de *smartphones* dont ils synchronisent les informations avec leur ordinateur portable et un serveur de travail de groupe. Cette pratique doit pouvoir être prise en compte dans les situations professionnelles. Quelques agendas personnels et ordinateurs portables sont donc nécessaires, tout comme l'accès à un service d'agenda partagé<sup>47</sup>.



<sup>47</sup> Un agenda partagé et gratuit, simple à créer et paramétrer est mis à la disposition de tout détenteur d'un compte chez Google.

## Partage d'applications bureautiques

Des gains de productivité sont attendus à l'articulation des fonctions bureautiques et de partage de documents. La copie d'écran ci-après montre par exemple, que pour organiser une réunion, il est plus simple d'utiliser une feuille de calcul partagée Google Documents qu'une feuille de calcul Excel en pièce jointe à un message. Dans l'exemple ci-après, chaque collaborateur de Monsieur Jallabert pourra se connecter à la feuille de calcul que son assistant a élaborée pour indiquer ses disponibilités.

The screenshot shows a Google Documents interface with a spreadsheet titled "Projet intranet". The spreadsheet has columns for dates from 03/01/2008 to 14/01/2008 and rows for participants. A dialog box titled "Partager ce document" is open, showing options to invite users as collaborators or readers, with a text input field containing email addresses: dupont.georges@wanadoo.fr, celine.durant@ac-nantes.fr, and fardant.regi. The spreadsheet data is as follows:

Participants / Dates	03/01/2008	07/01/2008	08/01/2008	10/01/2008	14/01/2008
Dupont Georges					
Durant Céline					
Fardant Régine					
Gabillou Francine					
Hérinant Micheline					
Jallabert François	AM	A	M		
Lémignant Paul					
Martinant Serge					
Poutrier Alain					
Merci de noter vos disponibilités (M : matin ; A : après-midi)					

Google Documents offre ainsi la possibilité d'éditer en temps réel et de partager simultanément, des textes, des feuilles de calcul, des diaporamas, et de gérer l'ensemble de ces documents dans des dossiers, au moyen d'un explorateur. Il faut essayer cet outil qui induit de nouveaux types d'usage à l'articulation des fonctionnalités de la bureautique, du partage de documents et de la détection de présence. Il suffit d'ouvrir un compte chez Google, c'est gratuit.



## **Espaces de travail collaboratif**

La messagerie électronique est devenue dans la très grande majorité des entreprises le principal outil de collaboration utilisé. Il est dans les habitudes de tout un chacun d'envoyer les fichiers Word ou Excel que l'on veut partager par mèl, de classer toutes les informations relatives à un projet dans des dossiers personnels de son client de messagerie, etc. Mais que se passe-t-il le jour où un nouveau membre du projet arrive et qu'il faut lui communiquer l'ensemble des informations sur le projet ? Que se passe-t-il lorsque l'on recherche la dernière version d'un document dans sa messagerie, sans même être sûr d'être soi-même en possession de la dernière version ?

La messagerie n'est pas un outil de collaboration, c'est un outil de communication.

Les espaces de travail collaboratif permettent de partager, d'échanger et de diffuser des documents au sein d'un même groupe.

L'application AMITIS présentée en atelier par Christelle Henry et Geneviève Matharan montre que « la mise en place d'une solution technologique collaborative peut constituer une réponse adaptée à un besoin exprimé de travailler en commun dans une organisation. Réciproquement, que l'introduction de l'outil peut induire un changement des comportements et favoriser une attitude collaborative au sein de l'organisation ». La plate-forme support est une plate-forme QuickPlace externalisée chez Mayetic.

## **Portails collaboratifs, wikis, blogs et réseaux sociaux**

Dans un dossier récent intitulé « L'e-mail est mort, vive le collaboratif<sup>48</sup> », Le Monde informatique explique que « l'aptitude à collaborer au sein d'une entreprise a un impact direct sur sa rentabilité, sa capacité d'innovation, la satisfaction de ses clients et la qualité de ses produits ». Il se réfère à une étude du cabinet Forrester qui indique que dans leur grande majorité, les responsables « apprécient la possibilité de travailler de chez eux ou depuis une chambre d'hôtel en utilisant des technologies comme la conférence *Web*, la visioconférence, la gestion de la présence et son corollaire, la messagerie instantanée. Ils estiment aussi que ces technologies leur permettent d'être mieux connectés avec leur entreprise tout en gérant librement leur temps ». Ce dossier propose comme idée à retenir que les « Portails collaboratifs, *blogs*, *wikis* et réseaux sociaux succèdent progressivement aux outils de partage de documents ».

Le portail collaboratif est un outil *Web* qui permet le partage de documents au sein de groupes de travail ou de groupes-projet tout en tirant parti des informations de présence et des outils de communication en temps réel. Le *wiki*, « système de gestion de contenu de site *Web* qui rend les pages *Web* librement et également modifiables par tous les visiteurs autorisés<sup>49</sup> », favorise la création de bases de connaissances collaboratives. Le *blog*, journal personnel en forme de site *Web*, permet souvent d'exprimer l'actualité

---

<sup>48</sup> Le Monde Informatique. 2 février 2007. L'e-mail est mort, vive le collaboratif.

<sup>49</sup> Définition de Wikipédia.



d'une communauté. Les réseaux sociaux, tel Facebook, pour citer le plus populaire du moment, sont destinés à rassembler des communautés de personnes partageant les mêmes centres d'intérêt. Ils s'immiscent dans l'entreprise. L'exemple<sup>50</sup> de Serena Software, éditeur de logiciels dont l'activité est mondialisée, qui a mis en place les « *Facebook Fridays* » pour renforcer sa culture interne, est révélateur de l'intérêt que les entreprises portent aujourd'hui aux réseaux sociaux. IDC estime que la plupart des grands groupes susceptibles de faire appel aux applications de réseaux sociaux s'engageront rapidement dans cette voie<sup>51</sup>

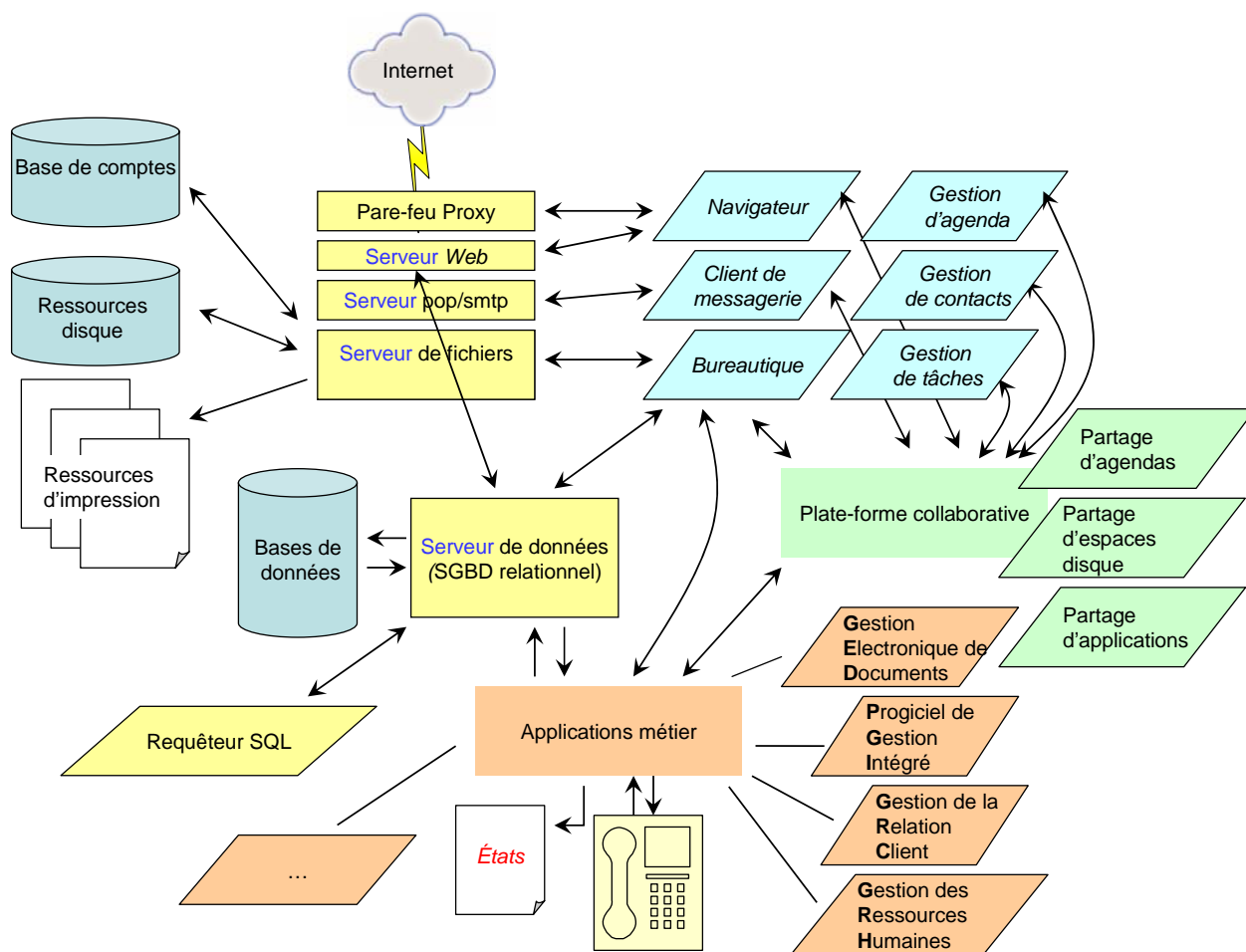
Tous ces outils sont probablement mieux connus aujourd'hui des étudiants, dont bon nombre sont abonnés à des réseaux sociaux et sont des adeptes du *tchat* au quotidien, que de leurs professeurs. Le transfert des pratiques, que les jeunes ont développées dans l'usage des applications sur Internet mobilisant le concept de présence (disponible, occupé, parti manger...), à des contextes professionnels doit faire l'objet d'une réflexion pédagogique. Enfin, le paramétrage de la sécurité du réseau d'établissement doit impérativement laisser l'accès aux réseaux sociaux ainsi qu'à des applications telles que Skype, MSN...

De la bureautique en réseau connecté à Internet intégrant un SGBD, une plate-forme collaborative et des applications métier

---

<sup>50</sup> 01 Informatique. 6 décembre 2007.

<sup>51</sup> Source : Les réseaux sociaux s'immiscent dans l'entreprise. ATELIER SERVICES, filiale du groupe BNP PARIBAS. <http://www.atelier.fr/applications-it/10/05092007/marche-reseaux-sociaux-forte-croissance-penetre-monde-professionnel-35121-.html>



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 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.

Il nous semble que 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-GRH<sup>52</sup>. 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 bureautiques de ces traitements.

La GED bureautique 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 SIRH. Ce travail peut être complété, selon le logiciel de GED, par une gestion des droits d'accès au document.

### L'accès au SI est facilité par un portail

L'environnement technologique de l'assistant est donc constitué d'un poste de travail en réseau connecté à internet, équipé d'outils bureautiques 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.

---

<sup>52</sup> Applications *Web* (intranet) favorisant la décentralisation de la collecte des informations (absences, demandes de congés) et l'automatisation des circuits d'approbation.

**Académie de Nantes**

Chercher [ ]

**Espace secrétaires du chef d'établissement**

Annuaire Calendrier Abonnements Aide

Messagerie Agenda Porte-documents Favoris

**Actualités**

- Interruption de service**  
24 janvier 2008  
Les applications ASIE, GI/GC, EPP feront l'objet d'une interruption de service.
- PAF ATOS**  
22 janvier 2008  
La campagne d'avis sur le PAF ATOSS est ouverte.
- Liaisons lycées - universités**  
22 janvier 2008  
Un accord cadre vient d'être signé entre le Recteur et les Présidents d'universités.
- DNB 2008**  
18 janvier 2008  
Deux textes concernant le B2I et le niveau A2 sont parus dans le BO n°3 du 17 janvier 2008.
- Offres d'emplois**  
18 janvier 2008  
Le réseau des GRETA de l'académie recherche actuellement des personnels
- Comité technique paritaire académique**  
18 janvier 2008  
Un CTPA s'est tenu le 16 janvier, sous la présidence du Recteur en présence des représentants de l'administration et des personnels.

**Forum métiers**

- Saisir une question
- Inspections / 24 janvier 2008
- Etat de grève / 23 janvier 2008
- Enquête IVA / 21 janvier 2008
- Cumul de rémunérations / 17 janvier 2008
- Problème de groupe sur SELENE / 17 janvier 2008
- Voir toutes les questions

**Nouveautés ALEXANDRIE**

- Données chiffrées Post-BacBilan de l'Admission Nantes Postbac 2007**  
Admission en :- 1ère année de STS, DMA, DTS, MAN, DCG- CPGE- 1ère année d'IUT- 1ère année de L1, PCEM 1, DEUST
- Données chiffrées Post-BEP/CAPBilan des commissions d'admission 2007**  
Admission en :- 1ère Professionnelle- 1ère d'adaptation- 1ère STG et STI accueillant des élèves de BEP
- Données chiffrées Post-3èmeBilan des commissions d'admission 2007**  
Admission en :- 2nde professionnelle- 1ère année de CAP en Collège et LP- 2nde professionnelle Agricole
- Post-bac 2008: information établissements**  
Documents en 2 versions : fichiers pdf et diaporamas au format ppt

**Bonjour**  
Suzanne Ecdir  
25 janvier 2008  
Mode d'emploi ETNA

**Mes applis**

- Assistance informatique
- Gaia
- Ginet
- Supplé
- Autres applications  
\* Accessible seulement de l'établissement

**En cours**

- PAF ATOS
- Certification en Langue

Connexion ETNA  
Accueil  
Préférences  
Déconnexion

Internet 100%

L'observation de la page d'accueil du portail déployé pour les secrétaires des personnels de direction des établissements scolaires de l'académie de Nantes permet de repérer les différentes composantes d'une vue unifiée du SI au service du métier.

Le concept de portail trouve sa place dans les réseaux d'établissement sous l'appellation d'Espace Numérique de Travail (ENT). « Un espace numérique de travail désigne un dispositif global fournissant à un usager un point d'accès unifié, à travers les réseaux, à l'ensemble des outils, contenus et services applicatifs en rapport avec son activité. Il est un point d'entrée unifié pour accéder au système d'information de l'administration de l'établissement ou de l'école<sup>53</sup> ». L'atelier animé par Alain Haussaire et Gaëlle Penetier, Coordinatrice Économie-Gestion SDTICE, précise le concept, en mesure les enjeux, énonce les objectifs, décrit l'architecture et cite les principaux services aujourd'hui proposés dans les établissements équipés.

<sup>53</sup> Schéma directeur des espaces numériques de travail. Version 2.0. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

## En conclusion

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 nous avons progressivement construite, 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 propre à la formation des étudiants sont à faire reconnaître ; de l'exigence !
- 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.