

Principes de mise en œuvre du BTS négociation et digitalisation de la relation client

Les repères en 100 questions

Préambule _____ **4**

1. Repères pour comprendre la rénovation _____ **4**

1. Pourquoi cette rénovation ? _____ 4
2. Quels sont les enjeux de cette rénovation ? _____ 4
3. Quels changements sont attendus par rapport au BTS NDRC ? _____ 5
4. Pourquoi avoir choisi ce nom ? _____ 5
5. Comment comprendre le référentiel ? _____ 5

2. Repères pour former _____ **5**

6. Y a-t-il une répartition des services imposée aux équipes ? _____ 5
7. Les professeurs en charge de CEJM, peuvent-ils intervenir dans les blocs professionnels ? _____ 6
8. Qu'est-ce que le projet de formation ? Quels en sont les enjeux ? _____ 6
9. De quoi est-il composé ? _____ 6
10. Le programme est très lourd, comment le découper au mieux ? _____ 6
11. Sur quoi s'appuyer pour comprendre ce que sont les compétences ? _____ 7
12. Qu'est-ce que la compétence ? _____ 7
13. Dans ce cadre-là, qu'est-ce qu'être compétent ? _____ 7
14. Comment s'adapter à des situations qui ne se reproduisent jamais à l'identique ? _____ 7
15. Comment former aux compétences à partir des activités et des situations de travail ? _____ 8
16. Quelles différences faire entre situations réelles, simulées, vécues, observées, témoignées ? _____ 8
17. Est-ce que toutes les situations de travail se valent ? _____ 9
18. Faut-il privilégier les simulations ? _____ 9
19. Si les simulations peuvent avoir le même effet positif, quelles pourraient être alors les caractéristiques d'un simulateur commercial en BTS NDRC ? _____ 9
20. Pourquoi faire des fiches descriptives ? Cela ne risque-t-il pas d'être considéré comme du travail scolaire inutile ? Les fiches ont-elles un intérêt en formation, lequel ? _____ 9
21. Si les fiches descriptives ont d'abord un intérêt pour l'étudiant, peut-on imaginer qu'il en fasse pour des expériences antérieures (bac pro, STMG) intéressantes pour le BTS NDRC ? _____ 10
22. A l'inverse, doit-on à chaque activité (faire) réaliser une fiche ? _____ 10
23. Est-ce que les rubriques des fiches sont importantes ? _____ 10
24. Peut-on envisager, une rédaction de fiches à plusieurs étudiants ? _____ 10
25. Est-ce qu'une même activité peut donner lieu à des conceptualisations différentes, des fiches différentes ? _____ 10
26. Est-ce qu'une activité donnée peut combiner des situations de nature différente, réelles, vécues, simulées, observées ? _____ 10

27.	La difficulté n'est-elle pas d'aider les étudiants à expliciter leurs activités ? Qu'est-ce que l'explicitation ? Comment faire expliciter les étudiants ? _____	11
28.	Faut-il un passeport professionnel ? Quel intérêt ? _____	11
29.	Pourquoi le terme « Passeport professionnel » ne figure pas dans le référentiel ? _____	11
30.	Quels sont les écueils à éviter par les enseignants qui souhaitent installer des passeports dans leur section ? _____	11
31.	Quelle forme (imprimée, numérique, application web, etc.) peut prendre le passeport professionnel ? _____	12
32.	Existe-t-il des applications préconisées ? _____	12
33.	Y a-t-il un environnement numérique de formation obligatoire ? Quels logiciels adopter ? _____	12
34.	Quels sont les lieux de stage à privilégier, à éviter ? _____	13
35.	Il y a beaucoup de contraintes pour envoyer les étudiants sur le terrain en dehors des stages _____	13
36.	Les étudiants peuvent-ils se rendre ponctuellement en entreprise ? _____	13
37.	Peut-on envoyer les étudiants en entreprise sur un rythme de 2 fois par mois ? _____	13
38.	Comment faire participer les enseignants des autres disciplines (anglais et français) _____	13
39.	Peut-on faire des stages de courte durée _____	13
40.	Faut-il orienter les étudiants vers des entreprises plus axées vers le digital ? _____	13
41.	Est-il souhaitable de faire un stage répondant aux compétences de chaque bloc _____	13

3. Repères pour certifier _____ 14

42.	Qu'est-ce que certifier ? _____	14
43.	Devenir certificateur implique-t-il des obligations particulières pour un professeur ? _____	14
44.	Comment distinguer l'évaluation formative de l'évaluation certificative ? _____	14
45.	Qu'est-ce que certifier par le contrôle en cours de formation (CCF) ? Qu'est-ce qui est commun et différent des épreuves ponctuelles ? _____	14
46.	Faut-il évaluer « sommativement » critère par critère, compétence par compétence ? _____	15
47.	En quoi alors l'évaluation par profil peut-elle constituer une alternative ? _____	15
48.	L'évaluation par la situation A ressemble-t-elle à l'ancienne évaluation BTS NRC en E4 ? Comment et quand évalue-t-on les situations A en CCF ? _____	15
49.	En situation A, il est mentionné simulation et entretien ? Faut-il faire les deux en même temps ? N'y a-t-il pas une nouvelle interprétation de la « simulation » plus large que celle par jeu de rôle ? _____	16
50.	Le fait qu'il y ait moins de compétences dans « négocier et accompagner la relation client » que dans « organiser et animer un évènement commercial » est-il problématique et influence-t-il la note finale ? _____	16
51.	Les critères entre parenthèses doivent-ils être évalués en tant que tels ? _____	16
52.	La grille est-elle un document candidat ? _____	16
53.	Pour la fiche d'activité E4, y a-t-il une limite de format à respecter ? _____	16
54.	Quels paramètres peuvent faire l'objet d'une modification ? _____	17
55.	Est-ce que le ciblage développé au verso correspond spécifiquement à l'activité du recto ? _____	17
56.	Est-ce que faire participer à un salon correspond à une activité E4 ? Comment présenter la fiche E4 dans ce cas ? _____	17
57.	Peut-on envisager de faire une fiche dans le cas de la préparation de la journée Portes ouvertes de leur lycée ? _____	17
58.	Est-ce que l'on pourrait envisager de faire plusieurs fiches verso (différentes cibles, différents moyens de prospection) en gardant le même recto lorsqu'il n'y a eu qu'un entretien de négo-vente significatif à présenter ? _____	17
59.	Les appels entrants peuvent-ils faire l'objet d'une fiche E4 ? _____	17
60.	Le bilan réflexif de la fiche E4 correspond-t-il au ciblage et à la prospection ou dépend-il de l'activité de négociation-vente ou d'organisation d'un évènement commercial ? _____	17
61.	Comment comprendre la notion de prospection ? Est-ce que la prospection concerne seulement les nouveaux clients ou peut-on aussi parler de prospection sur un fichier actuel de clients ? _____	17
62.	Par « Exploitation et mutualisation de l'information commerciale », qu'attend-on : une démarche pour obtenir les informations ou seulement des informations listées ? _____	18
63.	Au verso de la fiche E4, dans le cadre « Exploitation et mutualisation de l'information », à quoi les objectifs correspondent-ils ? _____	18
64.	Où décrit-on les objectifs pour les activités de négo-vente ou d'organisation d'évènements ? _____	18
65.	Activité ou Activités, quelle différence ? _____	18

66.	Le travail en groupe est-il possible pour la réalisation des fiches ? _____	18
67.	Quel outil de suivi pour le CCF ? _____	18
68.	Les fiches doivent être vécues mais quid d'une activité où l'étudiant a mené l'entretien mais ne l'a pas préparé c'est-à-dire pas effectué le ciblage préalable ? Est-elle vécue quand même ? _____	18
69.	Un étudiant qui participe à un salon en tant que vendeur et qui a une communication avec un client fait une fiche E4 de Négo Vente et non d'organisation d'événement ? _____	18
70.	Pour réaliser une fiche d'organisation d'événement, « il faut forcément soit avoir présenté et « vendu » l'événement à son tuteur ou autre, soit avoir fait une réunion d'organisation, soit avoir fait une réunion sur le bilan »(sic) ?. Dans la fiche sujet, on choisit une autre phase que celle présentée mais comment évaluer la troisième compétence ? Est-ce que cela signifie-t-il que l'étudiant doit présenter dans son dossier les annexes relatives aux deux autres phases ? _____	19
71.	L'évaluation écrite sera-t-elle sous forme d'étude de cas ? _____	20
72.	L'étude de cas portera-t-elle plus sur l'analyse ou sur les calculs ? _____	20
73.	CEJM appliquée sera-t-elle bien évaluée sur les pôles, par exemple en étude de cas ? _____	20
74.	Est-il prévu de publier des sujets zéro ? _____	20
75.	L'étude de cas portera sur l'ensemble des connaissances acquises sur le pôle professionnel ou exclusivement sur le bloc 2 ? _____	20
76.	Quel sera le calendrier entre la partie écrite et la partie pratique de E5 ? _____	20
77.	Comment seront conçus les sujets de la partie pratique ? _____	20
78.	Un sujet doit-il reprendre toutes les compétences de E5 ? _____	21
79.	Comment un professeur peut-il évaluer 3 candidats en même temps ? _____	21
80.	Les sujets étant nationaux mais les dates d'épreuves différentes selon les académies, quelle équité entre les candidats ? _____	21
81.	L'évaluation orale pourra-t-elle se faire sur d'autres logiciels que Wordpress et Prestashop ? _____	21
82.	L'interrogation sera-t-elle possible sur LinkedIn lors de l'épreuve pratique ? _____	21
83.	La communication écrite (rédaction de posts, par exemple) aura-t-elle une place aussi importante que prévu dans E5 ? _____	21
84.	Comment remédier au fait qu'ils n'auront pas forcément vécu en réel toutes les situations ? _____	22
85.	Comment comprendre la notion de partenaires (jusqu'où l'étendre ? les clients peuvent-ils être considérés comme des partenaires ?) _____	22
86.	Le thème de l'étude réflexive guide-t-il les activités ? _____	22
87.	Quelle est la place de l'étude réflexive dans l'évaluation ? _____	22
88.	Des liens sont-ils possibles entre l'étude réflexive et CEJM ? _____	22
89.	La fiche d'activité E6 peut-elle évoluer ? _____	22
90.	Pour les situations non vécues, "soit simulées, soit travaillées en atelier de professionnalisation", s'agit-il de créer un cas d'animation propre à une entreprise de leur choix à partir de recherches sur internet, de rendre compte d'une intervention d'un professionnel qui travaille dans un réseau ? Est-ce suffisant ? (ils auront tous la même chose...) _____	22
91.	Peut-on avoir des exemples d'animations non vécues ? _____	23
92.	Pour un étudiant qui réalise dans son ou ses entreprises essentiellement du développement commercial, pourra-t-il ne valoriser cette activité que lors de l'épreuve E4 ? _____	23
93.	Est-ce que l'étudiant qui serait dans une entreprise qui anime son réseau de commerciaux peut présenter une fiche en analysant les animations (challenges, formation, etc.) _____	23
94.	En banque, peut-on faire une fiche E6 pour l'animation des agences ? _____	23
95.	Existe-t-il des exemples de fiches E6 déjà complétées selon le modèle préconisé, ainsi que pour les fiches d'analyse réflexive ? _____	23
96.	De nombreuses compétences ne seront pas évaluables dans le cadre des trois situations présentées (ex : développer l'offre dans un réseau de distributeurs, recruter et former des vendeurs ou impulser une dynamique de réseau...). L'étudiant peut-il, (doit-il ?) traiter ces sujets dans l'étude réflexive réseau pour permettre au jury de l'évaluer dans toutes les compétences ? _____	23
97.	Peut-on exploiter des situations d'animation avec des réseaux de distributeurs qui ne soient pas dans la grande distribution ? _____	23
98.	Peut-on préciser la notion d'action réelle, observée, simulée ? _____	23
99.	Quelle est l'unité de temps dans une action présentée ? En effet, dans chacun des trois réseaux les compétences évaluées représentent plusieurs phases. Comment faire quand l'étudiant n'a réalisé qu'une seule phase (exemple fréquent dans la vente directe) ? _____	24
100.	Une entreprise qui charge l'étudiant de prospecter une cible homogène de clients (ex : avocats, lycées...) est-ce l'animation d'un réseau de partenaires ? _____	24

Préambule

Sans chercher ici à répondre à toutes les interrogations, notamment celles portant sur les contextes locaux d'enseignement (état des réseaux, moyens de formation, affectations des professeurs, constitution des divisions, organisations horaires, etc.), ces repères ont pour objectif principal de clarifier le cadre national de mise en œuvre du BTS NDRC, entre autre pour permettre à chaque professeur, à chaque équipe engagés dans la rénovation de s'approprier les principes de formation et de certification et d'exercer ainsi librement sa responsabilité pédagogique.

Il est nécessaire de rappeler que ces repères n'ajoutent pas du « droit au droit » ; ils sont une déclinaison dans les pratiques des professeurs, de l'arrêté de définition du diplôme BTS NDRC du 19 février 2018 publié au BO du 6 mars 2018. De même, ces repères ne font que reprendre de manière synthétique et circonstanciée les éléments figurant déjà dans les autres ressources d'accompagnement pédagogique, notamment les actes du séminaire de lancement de la rénovation publiés sur le site du CRCM-TL centre national de ressources en communication, mercatique, transport et logistique (www.crcm-tl.fr/index.php) à l'adresse suivante (<http://www.crcm-tl.fr/index.php/973-actualites-en-mercatique/1024-bts-ndrc-les-actes-du-seminaire-national>)

Après avoir donné quelques clés de lecture de la rénovation NDRC, ces repères distingueront la formation de la certification. On ne saurait trop insister sur la nécessité de bien les dissocier tant la confusion entre formation et certification, souvent au profit de la certification, peut conduire à des pratiques pédagogiques très lourdes où on ne ferait plus qu'évaluer et non former et où les marges de manœuvre, de liberté pédagogique risquent de disparaître au profit de règles et de normes contraignantes pour les équipes et les établissements. Il y a donc ici nécessité de permettre à chacun de rétablir cette frontière entre formation et certification, et au fond de bien distinguer les deux statuts d'étudiant et de candidat, de professeur et de jury

1. Repères pour comprendre la rénovation

L'élaboration du diplôme a suivi la démarche classique de travail des commissions professionnelles consultatives ainsi que, pour sa rédaction, le modèle en vigueur pour les diplômes professionnels de l'éducation nationale, avec notamment l'introduction des blocs de compétences.

1. Pourquoi cette rénovation ?

Un long travail de près d'un an a porté sur l'étude de l'opportunité de créer un diplôme de niveau V du nouveau cadre européen (ex niveau III) dans la filière commerciale qui reprenne les qualités reconnues à l'ancien BTS NRC tout en traçant des perspectives d'évolution des métiers notamment vers la digitalisation de la relation client. Les résultats de cette étude et les objectifs de la rénovation figurent dans la note d'opportunité qui a été validée en CPC et téléchargeable ici : <http://www.crcm-tl.fr/index.php/diplomes/transport-et-logistique/cap-vendeur-magasinier/ressources/bts-1/bts-ndrc/bts-ndrc-documents-officiels/3903--524>

[#métiers](#), [#digitalisation](#), [#communication](#), [#evolutionscommerciales](#), [#relationclient](#)

2. Quels sont les enjeux de cette rénovation ?

On assiste à une profonde transformation de la fonction commerciale et des métiers commerciaux qui se traduit par :

- la relation client (RC) qui reste un cadre toujours pertinent mais qui se complexifie avec notamment la montée en puissance de la RC à distance ;
- l'acte de vente qui se transforme profondément avec des ruptures de l'unité de lieu, de temps, d'interlocuteur conjuguées à l'exercice professionnel au sein de réseaux toujours plus prégnants ;
- un effacement des frontières entre vente sédentaire et vente itinérante toujours plus poreuses ;
- des démarches ou processus commerciaux qui sont à reconsidérer ;
- la digitalisation et l'apparition de nouveaux métiers commerciaux liés au web ;
- le maintien de compétences commerciales traditionnelles conjuguées à de nouvelles compétences dont celles liées à l'écriture commerciale.

Ce sont donc bien des fondamentaux qui sont interrogés en même temps que des métiers nouveaux apparaissent.

[#vente](#),[#digitalisation](#),[#commercialweb](#),[#competencescommerciales](#),[#nouveauxmetiers](#)

3. Quels changements sont attendus par rapport au BTS NDRC ?

Le BTS NDRC a l'ambition de conduire les titulaires à occuper tous les postes prenant en charge activement la relation client sous toutes ses formes, à distance et dans une perspective de digitalisation généralisée des activités commerciales.

Si le BTS NRC constituait un diplôme reconnu et installé, il n'en demeure pas moins vrai qu'il devait évoluer essentiellement au niveau professionnel tout en bénéficiant d'un « toilettage » pédagogique.

Il ressort qu'au niveau professionnel, sont attendues des évolutions conduisant à :

- affirmer plus encore le caractère transversal et généraliste du diplôme. Plus aucun secteur n'est désormais à exclure du champ des expériences commerciales et toutes sont à valoriser dans les formations et en certification !
- mettre davantage l'accent sur l'activité commerciale au sein de réseaux ;
- répondre aux besoins nouveaux d'emplois liés à la digitalisation des activités ;
- conserver des enseignements de management commercial, même s'il apparaît moins évident aujourd'hui que le niveau BTS conduise systématiquement à des fonctions d'encadrement d'équipes de vente (en tout cas cela est très variable selon les secteurs et les structures) ;
- rediscuter la notion de « projet commercial » qui n'apparaît pas suffisamment structurante au niveau des activités commerciales pour en constituer un objet central de certification.

À côté de ces évolutions, d'autres plus formelles concernent la nouvelle écriture du diplôme en blocs de compétences, les modalités de certification, la place des enseignements généraux dans la professionnalisation avec notamment l'intégration d'un nouveau bloc de culture économique, juridique et managériale.

[#formationgeneraliste](#),[#toutsecteur](#),[#competencestransversales](#),[#managementoperationnel](#),[#blocsdecompetences](#),[#CEJM](#)

4. Pourquoi avoir choisi ce nom ?

Le choix du nom est fondé sur la double préoccupation de conserver à la fois l'ancrage dans le BTS NRC et la volonté de montrer l'orientation très digitale du nouveau diplôme. Ce qui constitue à n'en pas douter un élément supplémentaire d'attractivité.

[#relationclient](#),[#digital](#),[#negociation](#),[#numerique](#),[#attractivite](#),[#atoutsprofessionnels](#)

5. Comment comprendre le référentiel ?

Pour une meilleure lisibilité, le référentiel des activités professionnelles (RAP) s'articule étroitement avec le référentiel de certification. Autrement dit à chaque pôle d'activités définissant le métier correspond un bloc de compétences et une épreuve spécifique d'examen. De même, pour rester concret a-t-il été choisi de retenir un nombre limité de compétences associées à chacune des activités et tâches.

[#pôles](#),[#blocs](#),[#epreuves](#),[#lisibilite](#),[#correspondances](#)

2. Repères pour former

Organisation et Ingénierie pédagogique

6. Y a-t-il une répartition des services imposée aux équipes ?

Non, il n'y a aucune répartition imposée aux équipes pédagogiques. Ce sont naturellement les compétences des enseignants qui guident cette répartition, sachant que les blocs réclament tous des compétences multiples de par les activités à traiter et les savoirs mobilisés. Le digital, le marketing, la communication, la gestion commerciale et autres apparaissent dans les 3 blocs et ne sauraient être réservés à l'un ou à l'autre. Si tout cela plaide plutôt pour plusieurs intervenants dans chacun des blocs, la répartition doit faire l'objet d'une réflexion approfondie. En conséquence, il ne

s'agit pas de juxtaposer les progressions de tel ou tel enseignant pour sa discipline sur la période pour laquelle il participe à la formation des étudiants mais bien de réaliser le projet prévisionnel de formation des étudiants sur le cycle de 2 ans. Ce projet est donc construit collectivement par l'équipe pédagogique en transversalité avec les autres disciplines.

7. Les professeurs en charge de CEJM, peuvent-ils intervenir dans les blocs professionnels ?

Encore une fois, tout dépend de l'organisation voulue par les équipes selon les compétences des professeurs. Ceci étant, il est intéressant de profiter de cette rénovation et des marges de manœuvre laissées pour impulser un travail d'équipe étendu aux spécialistes de CEJM dans la prise en charge de la professionnalisation et donc en tant qu'intervenants dans l'un ou plusieurs blocs, tant cette culture nourrit les pratiques professionnelles.

[#liberte](#),[#equipe](#),[#multicompetences](#),[#partage](#),[#services](#),[#projetprevisionnelformation](#),[#ingenieriepedagogique](#)

8. Qu'est-ce que le projet de formation ? Quels en sont les enjeux ?

Le projet de formation formalise les choix d'organisation pédagogique voulus par l'établissement et l'équipe pédagogique pour l'ensemble du cycle des 2 années de formation. Il est un instrument de communication valorisant l'identité de la section auprès des acteurs extérieurs (étudiants, famille, partenaires, branches, institutions, etc) mais aussi auprès des autres établissements de formation. Il est également important pour montrer comment la section prend en charge différents publics et différents types de parcours, dans un contexte où les formations initiales scolaires de l'éducation nationale sont valorisées au même titre que d'autres modes de formation (apprentissage, alternance, formation continue) et d'autres certifications professionnelles (CQP, Titres, etc.)

[#projetprevisionnelformation](#),[#ingenierieformation](#),[#promotionsection](#),[#etablissement](#),[#commexterne](#),[#collectif](#)

9. De quoi est-il composé ?

Le projet de formation est construit à partir de l'ingénierie pédagogique qui est mise en place sur les 2 années: calendrier de la formation, stages, séminaires, intégration et accompagnement des étudiants et des différents publics, projets, tutorats, partenariats, voyages, intervenants et répartition des services, organisation des espaces de formation, équipements numériques, etc. Tout cela et la réflexion qui y conduit témoigne que chaque section de NDRC possède ses caractéristiques propres en se déclinant et en trouvant sa place dans le contexte local qui est le sien.

[#alternancepedagogique](#),[#stages](#),[#projets](#),[#partenariats](#),[#ouvertureculturelle](#),[#cadrede formation](#),[#formationnumerique](#)

10. Le programme est très lourd, comment le découper au mieux?

Il ne s'agit pas d'un programme mais d'un référentiel de compétences à construire. Ce qui signifie que la base de l'enseignement, l'entrée dans la formation, ce sont les activités professionnelles proposées et étudiées et non les savoirs vus d'un point de vue académique. Ces savoirs peuvent d'ailleurs servir les autres blocs où ils sont identifiés. C'est pour cela qu'il est essentiel de bâtir un projet d'enseignement et une progression, collectivement et en équipe !

[#programme](#),[#referentiel](#),[#transversalites](#),[#progression](#)

Formation à l'acquisition des compétences professionnelles

11. Sur quoi s'appuyer pour comprendre ce que sont les compétences ?

Il existe de nombreux champs scientifiques qui s'intéressent à l'acquisition des compétences et à la formation en situation de travail (analyse de l'activité, didactique professionnelle, ergonomie du travail, sciences de l'éducation, etc). Des revues scientifiques publient des recherches susceptibles de nourrir la réflexion matière de formation professionnelle (consulter par exemple le catalogue de la revue éducation permanente <http://www.education-permanente.fr/public/articles/>).

#recherche, #analysedu travail, #didactiqueprofessionnelle

12. Qu'est-ce que la compétence ?

Il n'est pas simple de définir la compétence car il existe près de 150 définitions ! Pour autant et heureusement, on retrouve dans la plupart des définitions quelques principes partagés :

- toute compétence est mobilisée « **en situation** », elle est dite « située »; d'où l'intérêt de partir des situations de travail en formation pour faire acquérir les compétences ;
- la compétence suppose une **activité**, une mobilisation, une mise en mouvement, une action. La plupart des situations de travail démarrent par une tâche à exécuter, un résultat à atteindre avec un certain degré de performance. D'où la nécessité de s'interroger en permanence, tant en formation qu'en certification, sur comment et pourquoi agit-on ainsi et pas autrement ?
- la compétence est une **combinaison** de plusieurs éléments. Toute tâche, pour être réalisée nécessite la mobilisation de connaissances, d'outils, de techniques, de procédures, etc. Chacun va ainsi faire appel à des ressources externes (aides, guides, référents, réseau, outils, etc.) et des ressources internes (connaissances, son expérience de situations professionnelles passées, etc.) pour construire sa propre démarche afin d'effectuer le travail demandé.

#situations, #cognitionsituée, #activité, #combinatoire, #ressourcesinternes, #ressourcesexternes, #savoirs

13. Dans ce cadre-là, qu'est-ce qu'être compétent ?

3 éléments clés peuvent caractériser ce qu'est être compétent :

1. Être compétent, c'est d'abord pour un étudiant de pouvoir **faire face à des situations de travail** liées aux activités commerciales, c'est-à-dire comprendre les tâches demandées, mobiliser ses ressources, engager une démarche pour exécuter le travail et atteindre le résultat demandé.
2. Or aucune situation de travail, notamment pour les métiers commerciaux, ne se ressemble et ne se reproduit à l'identique. Les situations de travail sont frappées de « variabilité », elles peuvent être plus ou moins complexes, comporter des aléas, des éléments inattendus. Être compétent, c'est donc pour un étudiant de **pouvoir s'adapter à des situations qui ne se répètent jamais à l'identique, toutes frappées de variabilité**. Le niveau de compétence dépend ici du niveau de complexité et d'aléas, de la variation des situations de travail. La compétence se distingue ici des simples « gestes professionnels », de l'habileté, de la « dextérité » qui s'appliquent dans des situations de travail strictement identiques.
3. Être compétent, c'est **faire, mais être aussi capable de savoir pourquoi on a fait ainsi et pas autrement**. Cette prise de conscience implique que l'étudiant puisse être capable de revenir sur son activité, de l'expliquer, de justifier ses démarches, de formaliser ses tâtonnements, ses hésitations, ses choix, ses compromis. C'est ce qui constitue l'analyse de l'activité de travail.

#situations, #variabilité, #adaptation, #prisedeconscience, #activité, #agir

14. Comment s'adapter à des situations qui ne se reproduisent jamais à l'identique ?

Au-delà des différences, il faut que l'étudiant soit capable déjà de repérer les quelques points-clés qui sont communs à des situations et des activités de même nature, qui peuvent se ressembler (le RAP – référentiel des activités professionnelles – est structuré autour d'activités de même nature, décrites dans chacun des 3 pôles).

Pour l'étudiant, **connaître ces invariants est alors essentiel pour pouvoir se transporter dans d'autres situations**, certes différentes mais dans lesquelles il retrouvera ces traits communs, il sera ainsi finalement plus compétent. Rechercher ces invariants, les nommer, les partager, les formaliser, c'est ce que l'on appelle la « conceptualisation de l'activité ».

Il est donc essentiel de pouvoir mettre des mots sur son activité, la décrire. La manière de la décrire témoigne de la faculté d'un individu à conceptualiser son activité, c'est la compétence qui s'entend...**plus on possède de connaissances, d'un lexique et d'un vocabulaire professionnel pour décrire son activité, plus on révèle sa compétence.**

[#invariants,#classesdesituations#conceptualisation,#description](#)

15. Comment former aux compétences à partir des activités et des situations de travail ?

À partir des quelques principes exposés précédemment, pour former aux compétences à partir de l'activité et des situations de travail, il est nécessaire de :

- permettre aux étudiants de « faire », par la transmission de savoirs, de techniques, de procédures. Leur offrir des outils, des espaces de formation où ils peuvent essayer, simuler, faire des erreurs et les corriger et bien sûr partager entre eux sur les situations rencontrées ;
- organiser la formation et proposer des occasions pour que les étudiants puissent traverser de très nombreuses situations de travail, pour en quelque sorte **remplir leur «sac à dos» de situations et d'expériences professionnelles** ;
- inciter les étudiants à prendre conscience de ces situations, à revenir sur leurs activités, à **développer chez eux le muscle de la réflexivité professionnelle.**
- engager les étudiants à **conceptualiser leurs activités**, à en repérer les traits communs, à les formaliser à l'oral comme à l'écrit ;
- **inciter les étudiants à faire mais aussi à décrire leurs activités et ces situations et à revenir sur ces descriptions** au fur et à mesure qu'ils avancent dans la formation, qu'ils acquièrent des connaissances, un lexique professionnel. Faire l'expérience de décrire une activité en début de formation et de relire cette description au bout des plusieurs mois de formation : la nouvelle description sera plus structurée, plus « professionnelle ». Lire ou écouter les étudiants décrire leurs activités est significatif de leur capacité à conceptualiser leur travail, c'est la compétence qui s'entend !

[#faire,#techniques,#expériences,#réflexivité,#description,#conceptualisation](#)

Situations et simulations commerciales

16. Quelles différences faire entre situations réelles, simulées, vécues, observées, témoignées ?

Les situations réelles sont celles tirées d'une réalité commerciale. Elles ont lieu dans un contexte, une entreprise, des lieux bien réels.

Les situations simulées sont une reproduction de la réalité. La qualité de la simulation (et du simulateur) est d'être organisée en étant aussi proche que possible des conditions réelles.

Les situations vécues sont comprises ici comme étant vécues en pleine responsabilité par l'étudiant, avec une immersion totale dans l'activité réelle. Il est ainsi acteur direct et intervient en pleine responsabilité de ses choix et de ses actes.

Les situations observées le sont dans un contexte réel mais sans implication directe dans l'activité, et donc sans prise de responsabilité.

Les situations témoignées le sont par des professionnels expérimentés. Les témoignages peuvent ainsi être parfaitement réinvestis en formation à condition qu'ils portent sur des situations professionnelles bien précises et délimitées.

[#reel,#vecu,#simulé,#observé,#temoigne](#)

17. Est-ce que toutes les situations de travail se valent ?

Sur les principes, toutes les situations professionnelles, qu'elles soient réelles, observées, ou simulées, permettent l'acquisition de compétences à la condition qu'une analyse réflexive accompagne l'action. Il n'y a donc pas à faire de hiérarchie entre les différents types de situations : quand on veut utiliser une situation de travail pour la transformer et en faire un moyen d'apprentissage, la situation de travail demeure la référence quelle que soit sa nature.

#reflexivité

18. Faut-il privilégier les simulations ?

Les situations réelles, les situations observées se trouvent dans les organisations et sont rencontrées au cours des stages. En formation, l'accès à l'intégralité des situations réelles est le plus souvent impossible. On peut alors faire appel à des situations simulées ou même simplement témoignées par un expert professionnel. Toute la question est aussi dans la qualité des simulations mises en place et l'on peut ici évoquer la formation des pilotes de ligne qui se déroule principalement dans les simulateurs de vol pour mieux comprendre que « la simulation est une technique qui consiste à reconstituer la situation de travail dans sa globalité, en préservant la pluralité des facteurs » comme l'écrivait De Montmollin dans son ouvrage sur l'ergonomie.

#simulations,#conditionsreelles

19. Si les simulations peuvent avoir le même effet positif, quelles pourraient être alors les caractéristiques d'un simulateur commercial en BTS NDRC ?

Comme un simulateur de vol qui reconstitue l'environnement du pilote et lui permet d'évoluer dans des conditions compliquées et de traiter des incidents sans conséquence pour les passagers... ou le mannequin qui permet au futur médecin de faire un diagnostic sans conséquence pour le malade, le simulateur commercial :

- est un ensemble d'éléments variés (une étude de cas qui permet de transposer le contexte d'une organisation et des situations professionnelles, un environnement matériel et technologique, des locaux, des relations interpersonnelles, etc.) qui ne peuvent se réduire à une série d'exercices sans lien avec les autres ;
- comporte un décor professionnel qui simule un lieu commercial (mobilier, téléphonie, accueil, etc.) mais qui dans la mesure du possible ne doit pas être un décor figé, il faut pouvoir l'adapter
- est un lieu où les étudiants se déplacent, agissent, prennent des initiatives, tout en respectant les codes sociaux des organisations !
- reproduit les exigences d'un contexte commercial, mais permet l'erreur, la recherche, les tâtonnements, les retours en arrière !
- est un dispositif pédagogique qui doit permettre l'auto-évaluation, la confrontation à ses pairs, la médiation du professeur... afin d'entretenir la réflexivité et le développement de l'étudiant !
- est un dispositif où le professeur ou d'autres, peuvent « injecter » des aléas, de la complexité, mais de manière progressive et avec l'objectif que les obstacles soient surmontés !

Le simulateur permet ainsi d'instiller dans la situation des aléas, des imprévus, et de régler le curseur de la complexité. Il constitue l'interface entre le monde de la formation (l'activité constructive) et celui de la production (l'activité productive). Il permet d'articuler de manière incessante ces deux mondes complémentaires sans dissocier l'apprentissage par l'action et l'apprentissage par la réflexion, le retour critique sur l'action.

#simulateurcommercial,#dispositifpedagogique,#environnementmatériel

Fiches descriptives, conceptualisation, explicitation

20. Pourquoi faire des fiches descriptives ? Cela ne risque-t-il pas d'être considéré comme du travail scolaire inutile ? Les fiches ont-elles un intérêt en formation, lequel ?

Le risque est grand en effet de considérer les fiches descriptives comme un simple exercice scolaire obligé, en vue de présenter un dossier pour la certification alors que cette exigence de description est tout le contraire !

Comme il a été vu précédemment, la description de l'activité fait partie intégrante du processus d'acquisition des compétences (réflexivité et conceptualisation), et la manière avec laquelle on décrit l'activité peut présager du « niveau » de compétence (est-on structuré, quel est le langage utilisé, comporte-t-il des savoirs, de l'analyse, etc ?).

Bien utilisées en formation, les fiches descriptives d'activités présentent l'avantage de permettre à l'étudiant de « conceptualiser » ce qu'il a rencontré dans sa formation, de développer sa réflexivité, d'explicitier son activité, de revenir sur ses descriptions au fur et à mesure de l'avancée dans sa formation.

La condition est que ces fiches puissent révéler la compétence en mêlant les savoirs, l'ancrage dans des situations professionnelles, les analyses. Le tout avec les mots de l'étudiant, sans que les professeurs lui imposent une manière de s'exprimer qui ne lui appartiendrait pas (encore). Il est important de respecter le rythme d'évolution de l'étudiant à travers les descriptions qu'il fait. De même, un professeur ne saurait « corriger » systématiquement le style et l'orthographe car ces fiches, même si elles sont une occasion « d'écrire », doivent révéler un processus cognitif plus qu'elles ne constituent un exercice rédactionnel pur et dur !

21. Si les fiches descriptives ont d'abord un intérêt pour l'étudiant, peut-on imaginer qu'il en fasse pour des expériences antérieures (bac pro, STMG) intéressantes pour le BTS NDRC ?

Il peut être effectivement très intéressant pour un étudiant de vouloir « faire une fiche » donc conceptualiser et analyser des expériences antérieures dont il aurait gardé les traces, ainsi que des expériences extra-scolaires (jobs d'été, responsabilités associatives, etc. Il s'agirait alors de valoriser et de s'appuyer sur ses expériences dites informelles.

22. A l'inverse, doit-on à chaque activité (faire) réaliser une fiche ?

Naturellement non, la conceptualisation d'une activité est intéressante, d'abord si l'étudiant souhaite le faire, et ensuite si elle lui semble suffisamment porteuse d'apprentissages en lien avec sa formation NDRC, si il en a gardé les traces et si les rubriques des fiches peuvent être renseignées utilement

[#conceptualisation](#), [#reflexivite](#), [#redaction](#), [#evolution](#)

23. Est-ce que les rubriques des fiches sont importantes ?

Sur le fond, les rubriques sont une manière proposée à l'étudiant de conceptualiser son activité, car elles représentent finalement les points communs entre toutes les activités professionnelles rencontrées. Il s'agit donc aussi pour les professeurs d'observer en formation comment chaque étudiant s'approprie progressivement chaque rubrique descriptive. Cela ne peut être que progressif et différencié. Il faut sans doute accepter que les premières fiches soient incomplètes, mal écrites, comportent des imprécisions, des erreurs conceptuelles...car elles ont vocation à évoluer tout au long de la formation.

[#rubriques](#), [#conceptsactivite](#), [#progressivite](#)

24. Peut-on envisager, une rédaction de fiches à plusieurs étudiants ?

Dans la phase de conceptualisation des activités (recherche d'invariants entre des situations de travail), on peut réunir plusieurs étudiants qui ont rencontré des situations de nature similaires pour leur faire découvrir les points communs entre elles. Si la conceptualisation peut donc être collective ainsi que l'apprentissage à expliciter, il revient cependant à chaque étudiant de choisir sa manière à lui, bien personnelle, d'exprimer les choses notamment à l'écrit.

[#collectif](#), [#individualisation](#), [#expression](#), [#personnalisation](#)

25. Est-ce qu'une même activité peut donner lieu à des conceptualisations différentes, des fiches différentes ?

Oui, car il existe plusieurs manières de conceptualiser une activité professionnelle, une situation. Le meilleur exemple est donné par la co-intervention, chaque discipline enseignée peut aider l'étudiant à « regarder différemment » son activité. De même, un étudiant peut très bien rencontrer une activité suffisamment riche pour qu'il puisse la conceptualiser soit du point de vue de la négociation, de la segmentation, de la politique réseau, du marketing digital...il n'utilisera certes pas les mêmes « lunettes » pour la regarder et la décrire.

[#reproduction](#), [#contexte](#), [#differentiation](#), [#conceptualisation](#)

26. Est-ce qu'une activité donnée peut combiner des situations de nature différente, réelles, vécues, simulées, observées ?

Oui, cela peut se rencontrer lorsque par exemple un étudiant se retrouve réellement immergé dans un réseau de distributeurs sans qu'il ait pu participer au recrutement. Il pourra ainsi nourrir l'ensemble de l'activité réseau, de situations simulées, de situations vécues en réalité, de situations d'observation. Ce qui détermine le « genre » de l'activité (réelle, simulée, ...) c'est à la fois le cœur de l'activité et l'importance prise par chacune des phases, ainsi que son niveau de responsabilité opérationnelle dans l'activité.

#combinaison,#coeur,#activite,#responsabilite

27. La difficulté n'est-elle pas d'aider les étudiants à expliciter leurs activités ? Qu'est-ce que l'explicitation ? Comment faire expliciter les étudiants ?

(Voir l'ensemble des vidéos de Pierre Vermersch consacrées à l'explicitation). L'explicitation fait partie intégrante du processus d'acquisition des compétences car c'est le moment où chacun va s'approprier son activité en en parlant ; ce point est central car cela permet de passer « du geste à la compétence ». Concrètement, l'explicitation, écrite ou orale, consiste en la recherche avec d'autres de points communs, de différences, la mise à jour des hésitations, des erreurs, des choix opérés, des difficultés, des manques, des besoins de connaissances complémentaires, etc.

Elle peut se faire directement avec le professeur, ou sans le professeur en petit groupe, en binôme. L'explicitation peut conduire naturellement les étudiants à mieux décrire leur situation de travail, à l'oral comme à l'écrit, via notamment leur passeport professionnel. **Mais encore une fois, l'explicitation ne doit pas être confondue avec la capacité à rédiger même si elle y contribue indéniablement.**

#explicitation,#redaction,#difference,#prisedeconscience,#entretien,#vermersch

Passeport professionnel

28. Faut-il un passeport professionnel ? Quel intérêt ?

Le référentiel ne mentionne pas l'obligation de disposer d'un passeport mais celui-ci présente de très nombreux intérêts.

Le premier intérêt d'un passeport professionnel est pour l'étudiant lui-même. Il peut ainsi garder des traces à lui de l'intégralité de ses expériences professionnelles. Cela peut donc lui permettre de valoriser son parcours lors de recrutements ultérieurs, la rédaction de CV. Le passeport est et doit rester en quelque sorte le « journal intime professionnel » de l'étudiant.

Le second intérêt est en formation, car une pédagogie fondée sur les situations de travail et les activités suppose de pouvoir en garder les « traces », de ne pas les perdre en cours de route, afin de pouvoir y revenir et engager un travail de réflexivité avec les étudiants. De même en formation, le passeport conduit les étudiants à « écrire et décrire » leurs activités et donc entretenir leur « muscle rédactionnel », et ce d'autant plus qu'il leur est fortement conseillé de faire évoluer leurs descriptions au fur et à mesure de la formation et de l'acquisition d'un vocabulaire plus riche.

Enfin le passeport peut aussi servir l'évaluation formative et à la fin, l'évaluation certificative (voir épreuve E4)

#traces,#activités,#valorisation,#experiences, #journalintime,#description,#formation,#valuation,#certification

29. Pourquoi le terme « Passeport professionnel » ne figure pas dans le référentiel ?

Effectivement, on n'écrit plus passeport professionnel en tant que tel. On les appelle Folios, livrets de pro, passeport pro, c'est le même principe ; garder des traces d'activité, pouvoir revenir dessus.

Le passeport professionnel est un objet d'abord de formation, qui sert la réflexivité et va permettre de produire des fiches qui serviront ensuite et plus tard à la certification. Il ne faut donc pas réduire l'utilisation du passeport à de la certification ; c'est avant tout de la formation.

#usage,#formation,#folios,#passeportPro,#livrets

30. Quels sont les écueils à éviter par les enseignants qui souhaitent installer des passeports dans leur section ?

Il ne faut pas que décrire les situations soit un exercice imposé par un enseignant à ses étudiants. C'est d'abord un travail par et pour l'étudiant. Les descriptions de situations professionnelles n'ont pas vocation à être systématiquement

« corrigées » par les enseignants pour avoir une forme parfaite. Il faut éviter d'instrumentaliser le passeport pour réguler la classe. De même, il ne faudrait pas que le passeport soit considéré par les étudiants comme des « formulaires à remplir » ce qui va de pair avec ne pas faire apparaître aux étudiants, le passeport comme un passage « obligatoire ».

[#obligation](#),[#choix](#),[#rédaction](#),[#perfection](#),[#formulaire](#)

31. Quelle forme (imprimée, numérique, application web, etc.) peut prendre le passeport professionnel ?

On peut imaginer une forme imprimée du passeport professionnel, il serait ainsi constitué d'une suite de fiches. Mais il est évident qu'une forme numérique via une application web présente de très nombreux avantages, car elle permettrait de:

- développer l'alternance pédagogique. En effet, les situations professionnelles pourraient être saisies dans n'importe quel endroit (entreprise/stage, établissement/ateliers, etc.). De plus, les tuteurs comme les enseignants/formateurs peuvent y avoir accès et échanger sur des bases objectives ;
- pour l'étudiant, plus facilement revenir sur les descriptions des situations ;
- pour les enseignants, mieux piloter et individualiser la formation selon les activités recensées par chaque étudiant dans son passeport
- faire évoluer l'évaluation formative

[#fiches](#),[#imprimé](#),[#numérique](#),[#alternance](#),[#pilotage](#),[#pedagogie](#),[#evaluation](#)

32. Existe-t-il des applications préconisées ?

CANOPE développe l'application C PRO (ex :CERISE PRO) largement utilisée dans d'autres BTS mais qui est en cours de customisation pour le BTS NDRC. Il existe d'autres applications de type portfolio de compétences ou livrets de compétences L'intérêt de ces solutions est qu'elles doivent permettre un travail à distance dans de multiples configurations réseau, et aussi que toute l'équipe pédagogique (enseignement général et enseignement professionnel) puisse accéder aux situations professionnelles des jeunes et participer ainsi activement à leur professionnalisation.

Il peut exister aussi d'autres formes d'organisation plus digitale de la section (réseau social, blog, etc) permettant de collecter ces traces d'activités, de les partager.

[#applis](#),[#numérique](#),[#partage](#),[#adistance](#)

Environnement numérique et digital

33. Y a-t-il un environnement numérique de formation obligatoire ? Quels logiciels adopter ?

Il n'y a pas de préconisations ni de guide d'équipement imposé, sachant que les financements sont régionaux et que les environnements de formation sont d'une extrême diversité. La dimension digitale du BTS NDRC oblige à repenser l'utilisation des outils numériques, y compris en ce qui concerne l'organisation des relations au sein des sections (site, réseaux sociaux, blogs, messageries, applis...)

Une plate-forme est proposée qui regroupe de nombreuses applications (Marketing automation, E-commerce, Blog, Gestion SAV, PGI, CRM, cloud, Réseaux sociaux, etc). Pour autant, chaque section est libre d'installer tout type d'application. Seules Wordpress et Prestashop apparaissent comme incontournables car ce seront les applications retenues pour la partie pratique de l'épreuve E5.

[#applis](#),[#wordpress](#),[#prestashop](#)

Stages et actions partenaires

34. Quels sont les lieux de stage à privilégier, à éviter ?

Le BTS NDRC affirmant encore plus sa vocation généraliste, il n'y a plus ni secteur, ni entreprise à interdire ! La seule préoccupation est de savoir si le lieu est producteur d'apprentissages et de compétences pour l'étudiant dans le cadre fixé par le référentiel, le projet de formation de l'équipe et les aspirations professionnelles de chaque jeune.

35. Il y a beaucoup de contraintes pour envoyer les étudiants sur le terrain en dehors des stages

Il n'y a pas grand changement par rapport à NRC. Il est toujours conseillé de disposer d'autorisations de sortie, De plus, à l'aide du groupe NDRC créé sur le réseau viaeduc, il y a de nombreux documents et expériences à partager à ce sujet d'autorisations pour les mineurs, etc. Il existe une proposition de convention d'action pour ces situations (site du CRM-TL).

36. Les étudiants peuvent-ils se rendre ponctuellement en entreprise ?

De même que cela existait déjà en BTS NRC, oui, à condition de se plier aux exigences de l'établissement (convention d'action, autorisations nécessaires, couverture assurance, etc) et que l'action soit validée pédagogiquement par l'équipe.

37. Peut-on envoyer les étudiants en entreprise sur un rythme de 2 fois par mois ?

Toute organisation pédagogique est acceptée si elle reflète le projet de formation de l'équipe. Il y a en la matière des équilibres à maintenir entre les différents espaces et modalités de formation (ateliers, actions, modules de différenciation, etc)

38. Comment faire participer les enseignants des autres disciplines (anglais et français)

En partageant d'abord le référentiel et les programmes disciplinaires. Les activités professionnelles nécessitent l'intervention de plusieurs disciplines (ex : création de contenus digitaux, création de blogs, en anglais, en français). De plus, les savoirs associés peuvent faire référence à des savoirs disciplinaires identifiés (ex: rédactionnel, lexicque, etc)

Les espaces de partage sont nombreux : ateliers de professionnalisation, visites de stages, participation commune à des événements, etc)

39. Peut-on faire des stages de courte durée

La planification et la programmation des stages relève du choix de chaque équipe qui propose un projet de formation. Tout est donc acceptable à condition que cela corresponde à des stratégies de formation tenant compte notamment des environnements socio-économiques, des partenariats, des publics accueillis, etc. Là aussi, des équilibres sont à garantir entre les postures d'observation, d'action, d'immersion, etc.

40. Faut-il orienter les étudiants vers des entreprises plus axées vers le digital ?

Pas systématiquement. Le digital correspond à une facette des profils commerciaux recherchés. Ceci étant, de plus en plus de structures se digitalisent...

41. Est-il souhaitable de faire un stage répondant aux compétences de chaque bloc

Là encore, cela est lié au choix et à la stratégie de l'équipe tout comme à la différenciation selon les expériences professionnelles des uns et des autres.

3. Repères pour certifier

L'évaluation certificative – Généralités

42. Qu'est-ce que certifier ?

Certifier c'est évaluer des compétences terminales et attribuer une note à une épreuve. Les épreuves sont regroupées par unités de certification qui conduisent à la délivrance d'un diplôme professionnel de l'Éducation nationale.

Une chose importante : le processus de certification est à distinguer du processus de formation. Il y a même un changement de « statut » des différents acteurs concernés : un étudiant devient *candidat*, un professeur devient *certificateur* (appelé selon examinateur, correcteur, ou interrogateur) et à ce titre devient membre du jury du diplôme. Bien prendre conscience de ces changements de « statut » entre la formation et la certification permet ici de lever bon nombre d'interrogations liées pour la plupart à une confusion des rôles.

43. Devenir certificateur implique-t-il des obligations particulières pour un professeur ?

Très généralement, les *professeurs certificateurs* ont une seule obligation formelle : celle de respecter la définition de l'épreuve telle qu'elle est définie par le référentiel de certification. C'est la principale obligation réglementaire formelle en dehors de ce qui relève des règles déontologiques usuelles¹.

Cette obligation est à distinguer d'autres obligations plus organisationnelles et techniques (respecter les délais de remontées des notes, par exemple) qui sont consignées soit dans les circulaires d'organisation académiques ou nationales.

C'est ainsi par exemple que pour pratiquement toutes les épreuves, les « professeurs certificateurs » pour mener à bien leur mission disposent d'outils notamment de grilles d'aide à l'évaluation, de propositions de corrigés et de barèmes qui permettent aussi de garantir une homogénéité des pratiques certificatives.

Ce qui est important ici c'est de considérer qu'en dehors de ces obligations, il n'y a donc pas lieu pour les professeurs certificateurs de (se) créer des contraintes supplémentaires mais bien plutôt d'identifier les marges de manœuvre dont ils disposent en la matière.

44. Comment distinguer l'évaluation formative de l'évaluation certificative ?

Il y a une réponse en guise de lapalissade : l'évaluation formative est assurée par un professeur formateur à des fins de formation afin de permettre à un étudiant, un apprenti d'acquérir des connaissances et des compétences. L'évaluation formative relève des choix de l'enseignant dans le cadre de sa liberté pédagogique : forme, rythme, modalités, outils des évaluations.

L'évaluation certificative conduit à la certification c'est-à-dire à la délivrance d'un diplôme ; elle est cadrée par la définition des épreuves figurant dans l'arrêté du diplôme, et elle est complétée par les dispositions figurant dans les circulaires d'organisation, notamment celles concernant les grilles d'aide à l'évaluation et les corrigés ou barèmes. Le professeur certificateur ne dispose pas d'une liberté certificative mais peut cependant disposer de marges de manœuvre sur les éléments non explicités dans les textes.

45. Qu'est-ce que certifier par le contrôle en cours de formation (CCF) ? Qu'est-ce qui est commun et différent des épreuves ponctuelles ?

Rappelons que le contrôle en cours de formation (CCF) est une modalité d'évaluation certificative qui, sur le fond, présente la particularité d'établir un lien entre les acquis en formation et la certification. C'est pour cela qu'il est particulièrement adapté à la certification d'acquis professionnels qui se construisent progressivement au cours d'activités professionnelles réalisées dans des lieux, des modalités et des moments différents, tant en stage qu'en établissement de formation.

¹ Voir à ce sujet la charte publiée au BOEN n°15 du 12 avril 2012

Le CCF partage avec l'évaluation par épreuve ponctuelle des caractéristiques communes : l'évaluation se fait *par sondage* (tout n'est pas couvert par l'évaluation certificative), elle porte sur des compétences *terminales* (exigibles à la fin d'un cycle d'apprentissage). On retrouve les mêmes changements de « statuts » vus plus haut *étudiant/candidat, professeur/certificateur* et les évaluations certificatives restent des *propositions validées par le jury final*. De même, doit-on respecter les mêmes règles de *confidentialité* et d'*harmonisation* que pour les épreuves ponctuelles.

Ce qui différencie le CCF de l'épreuve ponctuelle c'est qu'il y a rupture de temps, de lieu et d'anonymat :

- un étudiant est évalué lorsqu'il est « prêt » ; le temps de l'évaluation certificative est donc différent d'un étudiant à l'autre ; de plus il peut y avoir plusieurs situations d'évaluation prévues au cours de la formation ;
- un étudiant peut être évalué dans un autre lieu que les centres d'examens académiques. Ce peut être généralement dans son propre établissement ou même, pour certains diplômes, sur ses lieux de Périodes de Formation en Milieu Professionnel (PFMP) ;
- un étudiant est évalué par des personnes qui interviennent dans sa formation (professeurs, professionnels) sur des thématiques qui ont été traitées.

L'idée est que le CCF paraît adapté pour certifier des acquis professionnels qui, par nature, se développent progressivement au cours de la formation, dans des situations et des lieux très variés ; cela implique que l'évaluation certificative doit reposer sur une meilleure connaissance de l'étudiant dans la continuité de ses apprentissages,

Pour autant le CCF ne déroge pas au principe d'une certification nationale car la définition de l'épreuve de CCF est la même pour tous et sur tout le territoire, et l'évaluation certificative porte bien sur les compétences figurant dans l'arrêté de référentiel.

46. Faut-il évaluer « sommativement » critère par critère, compétence par compétence ?

Une évaluation trop analytique (critère par critère, attribution de points à chaque compétence, à chaque critère) peut paraître précise et « juste ». Mais en fait elle interdit les compensations et peut ne pas refléter suffisamment la qualité professionnelle générale de l'étudiant, du candidat. De ce point de vue, elle est par ailleurs peu utilisée dans la sphère professionnelle. Enfin, il est de toutes manières toujours très difficile d'objectiver scientifiquement l'attribution au demi-point pour chaque compétence.

47. En quoi alors l'évaluation par profil peut-elle constituer une alternative ?

L'attribution d'un « profil » à un étudiant, à un candidat permet de l'évaluer dans sa globalité. L'intérêt de l'évaluation par profil est qu'elle permet donc mieux appréhender le niveau d'un étudiant en pouvant faire jouer des compensations entre les critères, entre les compétences évaluées. De plus, ce type d'évaluation facilite grandement les harmonisations car il est plus aisé pour les évaluateurs d'échanger sur des profils de candidats que sur l'application d'une note au demi-point près à chaque critère.

Le principe est donc de tracer, sur la grille d'aide à l'évaluation, le profil du candidat à partir d'indicateurs (les critères). La note globale est déduite de l'appartenance du candidat à une plage de profils identifiés par les certificateurs. Par exemple, sur une épreuve, les examinateurs peuvent définir 5/6 profils types selon des qualificatifs qui leur appartiennent et les positionner sur une échelle de notes. La note pour chaque candidat étant attribuée à l'intérieur de cette plage de notes. Si le profil « expert » est défini, il peut être associé à la plage de notes de 17 à 20. Chaque candidat reconnu comme « expert » se verra attribuer une note entre 17 et 20, selon alors ses performances propres.

E4 Relation client et négociation-vente

48. L'évaluation par la situation A ressemble-t-elle à l'ancienne évaluation BTS NRC en E4 ? Comment et quand évalue-t-on les situations A en CCF ?

C'est une évaluation qui se fonde sur un suivi des compétences acquises progressivement au cours de la formation. La situation d'évaluation consiste en un moment particulier où la commission décide de se réunir pour renseigner la grille

d'évaluation. Elle peut le faire en une seule fois (plutôt alors vers la fin de la formation) ou en plusieurs étapes correspondant à des phases successives de formation qu'elle aura définies.

Cette évaluation se fera sans la présence de l'étudiant. Ce dernier aura cependant été préalablement informé de manière officielle (mail, courrier..) de la date retenue par la commission pour renseigner la grille d'évaluation. L'étudiant aura rendu son dossier dont ses 2 fiches à la commission pour cette date.

La commission peut objectiver son évaluation en s'appuyant sur tout document qu'elle jugera pertinent (bilans périodiques, évaluations intermédiaires, compte-rendu d'évaluation de stages, passeport professionnel, portfolios, etc.)

De natures différentes, les deux situations A et B ne se déroulent pas obligatoirement au même moment.

La situation B prend la forme d'un « évènement programmé » dont le déroulement est strictement défini par le référentiel et qui, compte tenu des compétences évaluées, se situera plutôt en fin de formation.

Pour autant, en tant que modalités de CCF, les situations A et B relèvent de la responsabilité de la commission, seule habilitée pour juger que le candidat est prêt à être évalué, au regard de sa formation, de ses expériences professionnelles et de la production par le candidat du dossier support d'épreuve. Le texte précise aussi pour la situation A : [...] après avoir estimé que le candidat a été en mesure pendant la formation d'explicitier les démarches entreprises, les travaux effectués, les outils mobilisés et les résultats obtenus ainsi que de procéder à des bilans réflexifs [..]

49. En situation A, il est mentionné simulation et entretien ? Faut-il faire les deux en même temps ? N'y a-t-il pas une nouvelle interprétation de la « simulation » plus large que celle par jeu de rôle ?

On peut effectivement envisager désormais la simulation de deux manières différentes, qui peuvent d'ailleurs se combiner :

- soit par **jeu de rôle intégral** (ce qui se fait actuellement), le jury et le candidat se conforment strictement à jouer le rôle qui leur est attribué, sans en sortir. L'entretien intervenant alors dans un autre moment ;
- soit par un **entretien évocateur** de la simulation, le jury s'entretient et questionne le candidat sur ses réactions, ses choix dans le cas où. Les questions sont alors du type « et si je vous répondais cela, que feriez-vous ? » et si je n'étais pas content de cette condition commerciale, que pourriez-vous alors me proposer ? », etc. Il s'agit là d'un mode plus agile de simulation qui permet, sans doute au détriment de la réactivité relationnelle, d'approfondir davantage les questionnements.

50. Le fait qu'il y ait moins de compétences dans « négocier et accompagner la relation client » que dans « organiser et animer un évènement commercial » est-il problématique et influence-t-il la note finale ?

Non. L'évaluation prend en compte les compétences de chacun des items et ne revêt pas un poids différent selon la situation choisie. L'évaluation est une évaluation d'un profil. C'est-à-dire que la note finale ne consiste pas en une évaluation sommative, compétence par compétence, mais par positionnement du profil global du candidat auquel la commission fera correspondre une note. Les plages de notation correspondant aux différents profils, sont définies par la commission, au regard de l'ensemble des profils identifiés dans le groupe qu'elle évalue (classe, groupe d'apprentis, etc)

51. Les critères entre parenthèses doivent-ils être évalués en tant que tels ?

Non, il s'agit de repères, de points d'appui, de prises d'informations correspondant à l'émergence de la compétence à évaluer, ils peuvent ainsi faciliter l'évaluation mais ne doivent pas faire l'objet d'une validation en tant que tels.

52. La grille est-elle un document candidat ?

Non, seul le verso avec l'appréciation globale et la note sera visible du candidat. Le recto est une « grille d'aide à l'évaluation » destinée aux jurys. Le verso est une « fiche d'évaluation » communicable.

53. Pour la fiche d'activité E4, y a-t-il une limite de format à respecter ?

Oui, la fiche activité doit respecter le modèle de fiche défini dans la circulaire nationale d'organisation. Elle doit tenir dans le format imposé (2 pages). Cette fiche, outre son intérêt pour la formation (voir plus haut) sert la certification au

sens où elle contient des éléments synthétiques qui vont aider la commission à comprendre la situation et à construire le changement de paramètres.

54. Quels paramètres peuvent faire l'objet d'une modification ?

A priori, toutes les rubriques de description peuvent faire l'objet de paramétrages modificatifs (historique de l'activité, problématique, acteurs et leurs rôles, phases, etc). Le paramétrage ne doit pas cependant conduire à produire une situation radicalement nouvelle.

55. Est-ce que le ciblage développé au verso correspond spécifiquement à l'activité du recto ?

Globalement, oui au sens où le ciblage sert directement ou indirectement l'activité décrite au recto. Par exemple, pour l'organisation d'un événement commercial on peut procéder à un ciblage spécifique, tout comme réinvestir une cible déjà utilisée pour d'autres activités, mais il y aura toujours un lien entre ciblage et activité développée.

56. Est-ce que faire participer à un salon correspond à une activité E4 ? Comment présenter la fiche E4 dans ce cas ?

Oui, le salon peut constituer un événement commercial à organiser et animer. Il s'agit ensuite d'identifier les étapes de réalisation de l'activité, y compris celles bien en amont liées à la décision de participer au salon.

Au verso, on développe le ciblage et la prospection pour faire venir les prospects sur le salon.

57. Peut-on envisager de faire une fiche dans le cas de la préparation de la journée Portes ouvertes de leur lycée ?

Oui, rien ne s'y oppose sur le fond car une JPO constitue un événement qui peut mobiliser des compétences liées au ciblage et aux activités de prospection avant l'organisation de la JPO. Pour autant, en formation, « faire une fiche » ne doit pas être systématique de chaque activité. Tout dépend de la volonté de l'étudiant de « garder une trace » de l'activité et donc de sa richesse et de l'intérêt à la décrire.

Pour la certification, les fiches sélectionnées par le candidat pour figurer dans son dossier d'évaluation supposent qu'elles sont les meilleures représentatives du volume et du niveau de compétences mobilisées.

58. Est-ce que l'on pourrait envisager de faire plusieurs fiches verso (différentes cibles, différents moyens de prospection) en gardant le même recto lorsqu'il n'y a eu qu'un entretien de négo-vente significatif à présenter ?

Dans l'absolu, oui. Il peut y avoir plusieurs cibles et différents moyens de les prospecter, avec un entretien de négo-vente qui vient formaliser l'opération. Si l'activité est suffisamment riche et intéressante, on peut aussi envisager de créer plusieurs fiches ayant le même contexte commercial, mais déclinant chacune un ciblage particulier, une prospection spécifique et une négo-vente inscrite dans ce cadre. Comme il a été vu plus haut, « faire plusieurs fiches » correspond à plusieurs manières de conceptualiser les activités et même le contexte n'a pas le même sens selon les activités que l'on y réalise. Il ne s'agit donc pas simplement de « recopier » des éléments purement descriptifs.

59. Les appels entrants peuvent-ils faire l'objet d'une fiche E4 ?

Oui si l'appel entrant prend la forme d'un entretien de négociation-vente, s'il déclenche un « rebond commercial ». Pour ce qui concerne le ciblage et la prospection, tout dépend des opérations en amont qui ont généré ces appels entrants et de l'implication effective du candidat dans ces opérations.

60. Le bilan réflexif de la fiche E4 correspond-t-il au ciblage et à la prospection ou dépend-il de l'activité de négociation-vente ou d'organisation d'un événement commercial ?

Le bilan réflexif correspond au ciblage et à la prospection, peu importe qu'il relève d'une négociation-vente ou d'un événement commercial.

61. Comment comprendre la notion de prospection ? Est-ce que la prospection concerne seulement les nouveaux clients ou peut-on aussi parler de prospection sur un fichier actuel de clients ?

Il faut entendre la prospection de manière plus large qu'auparavant. Ce sont bien toutes les opérations qui visent la conquête de nouveaux clients, ou bien la « réactivation » de clients existants. Le travail sur les data clients change aussi l'approche, car la prospection peut aussi viser une actualisation, une qualification des données clients.

62. Par « Exploitation et mutualisation de l'information commerciale », qu'attend-on : une démarche pour obtenir les informations ou seulement des informations listées ?

Tout dépend bien sûr des activités réalisées et des contextes. Si, on s'intéresse effectivement à la démarche d'exploitation et de mutualisation de l'information commerciale, cela va de pair avec les objets même de cette démarche donc les informations. Réciproquement, des informations obtenues ou listées ne sauraient se passer d'une explicitation de la manière de les obtenir.

63. Au verso de la fiche E4, dans le cadre « Exploitation et mutualisation de l'information », à quoi les objectifs correspondent-ils ?

Aux objectifs visés par ... l'exploitation et la mutualisation d'informations commerciales !

64. Où décrit-on les objectifs pour les activités de négo-vente ou d'organisation d'événements ?

Ils peuvent apparaître dans la description de la problématique, dans la définition des rôles attendus des acteurs mais aussi de manière plus formelle dans une des phases destinées à la préparation avec fixation d'objectifs. Tout dépend encore là de la manière de regarder l'activité.

65. Activité ou Activités, quelle différence ?

Il s'agit de l'activité professionnelle réalisée par l'étudiant dans le cadre de ses stages. L'activité (au singulier), décrite au recto de la fiche E4, doit être entendue ici comme une activité de négo-vente ou une activité d'organisation/animation d'événement commercial.

Les « activités » (au pluriel), décrites au verso de la fiche E4, correspondent plus à des opérations de ciblage/prospection, d'exploitation et de mutualisation de l'information commerciale

66. Le travail en groupe est-il possible pour la réalisation des fiches ?

Voir ce qui a été dit plus haut sur la réalisation des fiches en formation. L'activité et les activités peuvent naturellement être conduites collectivement. La phase de conceptualisation peut être faite entre étudiants ayant réalisé des activités similaires. Pour autant, en certification, la réalisation de la fiche appartient à chacun.e, c'est un travail personnel de formalisation « avec ses propres mots », d'analyse, de description, de restitution. Il y a lieu pour chaque candidat de s'appuyer sur son activité personnelle au sein de l'activité collective. Cela implique aussi que les entretiens de suivi intègrent une part individualisée.

67. Quel outil de suivi pour le CCF ?

Voir à ce sujet les questions relatives à l'utilisation d'un passeport en formation. Il n'y a rien d'imposé et cela relève essentiellement du choix de chaque équipe pédagogique mais aussi des apprenants. L'objectif est de pouvoir garder des « traces » des activités réalisées pendant toute la formation, de suivre et de capitaliser les évaluations faites en formation.

A partir de là, les solutions les plus légères sont à encourager. Elles peuvent combiner des passeports professionnels, des portfolios d'activités, des applications d'évaluation, des feuilles de calcul, etc.

Le tout est que cela permette de faire un lien entre les activités réalisées, les compétences du référentiel s'y rapportant et les évaluations qui en ont été faites.

68. Les fiches doivent être vécues mais quid d'une activité où l'étudiant a mené l'entretien mais ne l'a pas préparé c'est-à-dire pas effectué le ciblage préalable ? Est-elle vécue quand même ?

Voir à ce sujet, plus haut les distinctions entre les différents types d'activités. Le texte mentionne des « activités réelles, vécues ou observées ». Si un candidat n'a pas participé directement au ciblage, il doit être cependant en mesure de l'identifier, le décrire, l'analyser. Plus généralement, même si l'étudiant n'a pas participé à l'intégralité des opérations, sa formation (simulations, ateliers de professionnalisation, etc) et ses expériences professionnelles sont censées lui permettre de pouvoir appréhender ces phases.

69. Un étudiant qui participe à un salon en tant que vendeur et qui a une communication avec un client fait une fiche E4 de Négo Vente et non d'organisation d'événement ?

Ce peut être possible, mais il y aura une manière différente de décrire l'activité, de la conceptualiser y compris dans la description de la problématique, des phases. Le salon n'est plus une fin en soi mais devient de fait un simple moyen et un lieu pour négocier et vendre.

70. Pour réaliser une fiche d'organisation d'événement, « il faut forcément soit avoir présenté et « vendu » l'événement à son tuteur ou autre, soit avoir fait une réunion d'organisation, soit avoir fait une réunion sur le bilan »(sic) ?. Dans la fiche sujet, on choisit une autre phase que celle présentée mais comment évaluer la troisième compétence ? Est-ce que cela signifie-t-il que l'étudiant doit présenter dans son dossier les annexes relatives aux deux autres phases ?

Voir la réponse ci-dessus concernant les situations réelles, vécues ou observées. Voir aussi les différentes possibilités de « conceptualiser » l'activité.

L'implication du candidat sur un aspect de l'activité ne doit pas le conduire à ne pas être capable d'analyser les autres phases concernant le ciblage, le travail de l'information commerciale, etc. Ceci étant, nous évoquons ici une activité susceptible d'être retenue pour l'examen, mais dans le cours normal de la formation, rien n'interdit aux équipes de valoriser une partie seulement de l'activité.

Remarque : Pour le reste, la formulation de la question qui a été reproduite telle quelle, laisse à penser qu'il faut « normer » ce qui est obligatoire (« doit forcément») or, il est important pour cette rénovation de se débarrasser de toutes ces « règles » qui créent des injonctions, des obligations. Il n'y a rien à imposer compte tenu de la grande disparité des contextes, des situations et des activités rencontrés par les jeunes en formation

E5 Relation client à distance et digitalisation

Première partie : épreuve ponctuelle écrite

71. L'évaluation écrite sera-t-elle sous forme d'étude de cas ?

Oui, si on entend par « étude de cas », un sujet construit à partir de contextes réels didactisés pour les besoins de l'examen. Il y aura des questions traitant de problématiques professionnelles les plus proches des réalités commerciales en matière de relation client à distance et de mobilisation d'outils digitaux (cf définition de l'épreuve).

Le sujet comprendra deux parties : une partie « opérationnelle » constituée de dossiers avec des questions (similaire à l'actuelle étude de cas MGAC) accompagnée de documents annexes, une partie de « réflexion structurée » constituée d'une question plus générale, ancrée dans le contexte du sujet mais mobilisant l'ensemble des connaissances du bloc 2.

72. L'étude de cas portera-t-elle plus sur l'analyse ou sur les calculs ?

Le sujet doit permettre d'évaluer les compétences du bloc 2 et d'appliquer les critères d'évaluation définis dans l'épreuve (cf référentiel). Le niveau de questionnement sera :

- suffisamment général pour ne pas réduire le cas à un ensemble de tâches d'exécution,
- suffisamment précis pour faire apparaître une démarche décisionnelle,
- centré sur la problématique commerciale (ex: analyse des performances d'un site web, d'une équipe de téléacteurs, etc.)

Analyse, calcul, décisions, avis, choix, etc. sont autant de types de domaines de questionnement qui se combineront dans le sujet posé, en recherchant, comme c'est le cas actuellement, un équilibre entre eux.

73. CEJM appliquée sera-t-elle bien évaluée sur les pôles, par exemple en étude de cas ?

Pas directement, mais le sujet pourra nécessiter la mobilisation de connaissances liées à CEJM (dans la limite des compétences à évaluer pour le bloc 2 et des savoirs économiques et juridiques y étant associés).

74. Est-il prévu de publier des sujets zéro ?

Il n'y aura pas de sujet zéro pour l'épreuve écrite mais le cahier des charges de l'épreuve ponctuelle écrite et d'élaboration des sujets sera accessible à tous en début d'année 2019. Cette solution est préférable à la proposition d'un sujet zéro, considéré comme trop enfermant et modélisant. Il y aura par contre des sujets zéro pour l'épreuve pratique qui seront mobilisés lors de la simulation du printemps 2019.

75. L'étude de cas portera sur l'ensemble des connaissances acquises sur le pôle professionnel ou exclusivement sur le bloc 2 ?

L'épreuve est attachée au pôle 2 (cf référentiel). Ce sont donc bien les compétences du bloc 2 et les savoirs associés qui seront évalués.

76. Quel sera le calendrier entre la partie écrite et la partie pratique de E5 ?

Le calendrier des épreuves reprendra globalement celui de l'actuel NRC. Les épreuves écrites démarrant la session, les épreuves orales et pratiques se déroulant ensuite. Ce calendrier sera précisé dans la circulaire d'organisation du BTS NDRC.

Deuxième partie : épreuve ponctuelle pratique

77. Comment seront conçus les sujets de la partie pratique ?

Les sujets candidats seront construits à partir d'un même contexte digital (Plate-forme web, site de e-commerce, blog) conçu au niveau national et distribué dans les académies via téléchargement.

Une banque de sujets candidats sera constituée, elle comprendra une trentaine au minimum de sujets.

Chaque sujet comprendra des tâches pratiques à faire exécuter par chaque candidat. Chaque sujet sera accompagné de sa grille d'évaluation à remplir par les examinateurs.

78. Un sujet doit-il reprendre toutes les compétences de E5 ?

Par définition, une épreuve porte sur un nombre limité et non exhaustif de compétences. Il s'agit d'une évaluation par « sondage ». Cela est vrai pour l'épreuve E5 dans son ensemble, tant pour la partie écrite que pratique. Toutes les compétences du bloc 2 ne sont donc pas évaluées de manière exhaustive.

Les sujets de l'épreuve pratique n'ont pas vocation à être exhaustifs (il n'y a que 40 minutes d'évaluation par candidat !). La grille d'évaluation associée à chaque sujet est là pour cibler explicitement les compétences attendues en fonction des tâches demandées.

79. Comment un professeur peut-il évaluer 3 candidats en même temps ?

L'évaluation est axée sur « l'observation » par un examinateur de l'activité d'un candidat face à des tâches demandées (exécution, démarche, contrôle, résultats obtenus, etc.). Pour l'examinateur, elle est donc essentiellement « passive et silencieuse » et elle consiste pour lui principalement à recueillir les traces de l'activité du candidat via une grille d'observation. Les interventions de l'examinateur seront limitées à une aide possible apportée pour débloquer un candidat ou pour recueillir auprès de lui des éclaircissements sur ses choix, sa réflexion opérationnelle, etc.

Par ailleurs les sujets pourront être conçus avec des tâches bien différenciées, ce qui facilitera le suivi par l'évaluateur.

80. Les sujets étant nationaux mais les dates d'épreuves différentes selon les académies, quelle équité entre les candidats ?

Toutes les sections seront informées en amont des contextes servant de base aux interrogations pratiques. Cette communication sera faite après les écrits à une date fixée par la circulaire d'organisation nationale.

81. L'évaluation orale pourra-t-elle se faire sur d'autres logiciels que Wordpress et Prestashop ?

Pour les deux premières sessions et par souci de simplification pour les candidats, les deux contextes nationaux proposés le seront à partir de Wordpress et Prestashop. Pour la suite, au fur et à mesure que les formations digitales seront parfaitement installées, l'épreuve pourra s'enrichir d'autres applications mais qui seront de toutes manières annoncées bien en amont via la circulaire d'organisation.

82. L'interrogation sera-t-elle possible sur LinkedIn lors de l'épreuve pratique ?

Si cette application, comme d'autres réseaux, est particulièrement pertinente en formation, il n'est pas prévu dans l'immédiat de l'intégrer dans l'épreuve pratique.

83. La communication écrite (rédaction de posts, par exemple) aura-t-elle une place aussi importante que prévu dans E5 ?

Bien évidemment, cet aspect constituant une évolution importante des métiers, ces tâches rédactionnelles auront toute leur place tant dans la partie écrite que dans la partie pratique de E5.

E6 : Relation client et animation de réseaux

84. Comment remédier au fait qu'ils n'auront pas forcément vécu en réel toutes les situations ?

Une seule situation réellement vécue est exigée a minima. Pour le reste, il s'agit pour le candidat de s'appuyer sur ses connaissances, sur ce qu'il a pu observer dans les entreprises, sur ce qu'il a simulé dans les ateliers de professionnalisation, sur ce qu'il a reçu comme témoignage, et sur tout autre type de documentation pour pouvoir proposer, décrire, conceptualiser et analyser une expérience réseau.

85. Comment comprendre la notion de partenaires (jusqu'où l'étendre ? les clients peuvent-ils être considérés comme des partenaires ?)

Il est vrai que la notion de partenaire est essentielle pour installer la logique de réseau. La notion de « partenaire » relève d'une approche contractuelle. **Le partenariat repose sur des accords formels et institués avec des fournisseurs, des distributeurs, certains types de clients, des apporteurs d'affaires, des acteurs économiques, d'autres entreprises, etc.** Ces accords portent sur des éléments qui peuvent être très différents (conditions commerciales, droit d'entrée, contacts privilégiés, coopérations commerciales, etc.). Ils supposent aussi la plupart du temps des obligations des deux parties.

86. Le thème de l'étude réflexive guide-t-il les activités ?

Il n'est pas souhaitable que l'étude réflexive guide a priori les activités. L'étude réflexive se construit, ex-post, à partir des activités et la capacité du candidat à trouver un fil conducteur entre ses expériences réseau qui lui permet de prendre de la hauteur et de s'immerger dans la culture réseau, d'en saisir les enjeux et de la comprendre dans toute sa diversité mais aussi ses invariants.

L'étude réflexive valorise ainsi l'expérience réseau des candidats. Le thème est donc profondément lié aux activités réalisées et ne peut être « hors sol ».

87. Quelle est la place de l'étude réflexive dans l'évaluation ?

Elle n'apparaît pas en tant que telle mais peut irriguer/contribuer à chacun des items de la grille d'évaluation.

88. Des liens sont-ils possibles entre l'étude réflexive et CEJM ?

Oui, ces liens peuvent exister. Bien au-delà de l'étude réflexive, rien n'interdit voire même est-il souhaitable en formation de lier ces enseignements entre eux.

L'étude réflexive est l'une des occasions privilégiées pour mettre en avant une réflexion sur les dimensions juridique, économique et managériale des réseaux étudiés. Les éléments abordés en CEJM appliquée trouveront donc toute leur place, tout comme les activités professionnelles au sein de ces réseaux pourront constituer d'excellents points d'appui pour acquérir la CEJM.

89. La fiche d'activité E6 peut-elle évoluer ?

La fiche d'activité publiée est un modèle constituant un « document de travail ». Elle figurera sous une forme « officielle » dans la circulaire d'organisation mais pourra aussi évoluer à la marge, essentiellement sur des aspects de forme. Quelques rubriques énoncées dans le texte du référentiel sont cependant incontournables et ne peuvent être absentes de la fiche.

90. Pour les situations non vécues, "soit simulées, soit travaillées en atelier de professionnalisation", s'agit-il de créer un cas d'animation propre à une entreprise de leur choix à partir de recherches sur internet, de rendre compte d'une intervention d'un professionnel qui travaille dans un réseau ? Est-ce suffisant ? (ils auront tous la même chose...)

Il est préférable d'éviter d'inventer une situation au risque de retomber sur un traitement purement théorique et abstrait, Il est possible de partir d'un contact réel lors d'une intervention en cours ou encore lors de l'organisation d'actions avec des professionnels de réseau. Oui, on peut partir de l'intervention d'un professionnel, pour ceux seulement qui n'auront pas rencontré des activités d'animation et qui devront alors se rabattre sur des activités « observées ».

Comme il a été dit dans la partie formation, il est possible d'engager les étudiants dans la conceptualisation collective d'activités ou dans la réalisation d'une action collective, à condition que la formalisation écrite dans une fiche soit le fait de chaque étudiant et sans pour autant préjuger de son choix pour la sélectionner en vue de la certification

91. Peut-on avoir des exemples d'animations non vécues ?

On ne peut ici lister de tels exemples, il vaut mieux échanger à ce sujet sur le réseau VIAEDUC constitué pour le BTS NDRC. Les animations « non vécues » peuvent être des expériences d'animations recueillies par témoignage, entretien, enquête voire simple observation passive.

92. Pour un étudiant qui réalise dans son ou ses entreprises essentiellement du développement commercial, pourra-t-il ne valoriser cette activité que lors de l'épreuve E4 ?

Les activités de ciblage/prospection sont effectivement évaluées en E4. Ceci étant, selon les contextes et la manière de les appréhender, de les conceptualiser, elles peuvent donner lieu à la mobilisation de compétences appartenant aux blocs 2 et 3, notamment quand ces activités visent également l'animation et l'activation de réseaux de partenaires. Comme il a été vu plus haut, la manière de conceptualiser peut être différente pour une même activité.

93. Est-ce que l'étudiant qui serait dans une entreprise qui anime son réseau de commerciaux peut présenter une fiche en analysant les animations (challenges, formation, etc.)

La notion de réseau est attachée à celle de partenariats formalisés (voir plus haut). Il ne s'agit pas d'assimiler une équipe de vente à un réseau formel de partenaires. A moins que cette équipe de vente soit constituée de vendeurs externes liés par des relations d'affaires contractualisées...

94. En banque, peut-on faire une fiche E6 pour l'animation des agences ?

Les banques sont constituées en réseau, il n'y a donc pas de limite à explorer ce type de réseau particulier. Il reste à bien identifier et analyser comment se constitue, se développe ou pas ce réseau, comme se construit la sélection des partenaires, etc. Il ne faut pas négliger aussi le fait que les banques, indépendamment du fait qu'elles soient constituées en réseau, créent elles-mêmes leurs réseaux de clientèle.

95. Existe-t-il des exemples de fiches E6 déjà complétées selon le modèle préconisé, ainsi que pour les fiches d'analyse réflexive ?

Ce serait trop modélisant que de proposer ce type de fiche, car on les verrait se reproduire à l'identique pour des milliers de candidats. Ces fiches doivent être le reflet de chaque candidat et ne peuvent en aucun cas constituer des exemples. Ces fiches traduisent la capacité de chaque jeune à rendre compte d'expériences professionnelles qui lui appartiennent. A-t-on d'ailleurs publié pour d'autres épreuves des exemples de copies d'examen, des dossiers candidats déjà réalisés ?

96. De nombreuses compétences ne seront pas évaluables dans le cadre des trois situations présentées (ex : développer l'offre dans un réseau de distributeurs, recruter et former des vendeurs ou impulser une dynamique de réseau...). L'étudiant peut-il, (doit-il ?) traiter ces sujets dans l'étude réflexive réseau pour permettre au jury de l'évaluer dans toutes les compétences ?

Encore une fois, toute épreuve permet l'évaluation par sondage des compétences. Il n'y a donc pas obligatoirement exhaustivité. Pour autant, les grilles d'aide à l'évaluation (il ne s'agit bien que d'une « aide » pour les jurys) proposent l'intégralité des compétences liées à l'épreuve. Il est habituel dans ces cas-là d'évaluer par profil et non compétence par compétence, pour justement porter une appréciation globale.

Par contre, il est effectivement important de chercher à ce qu'en formation un jeune acquiert la totalité des compétences. Ce qui peut conduire à combiner les supports d'épreuve.

97. Peut-on exploiter des situations d'animation avec des réseaux de distributeurs qui ne soient pas dans la grande distribution ?

Oui, l'implantation de l'offre peut concerner aussi les réseaux de distributeurs indépendants (pharmaciens, commerçants indépendants, franchises, etc...)

98. Peut-on préciser la notion d'action réelle, observée, simulée ?

Comme il a été dit précédemment :

Activité réelle : qui correspond à une réalité

Activité réelle vécue : qui correspond à une implication effective et active du candidat dans un contexte réel

Activité réelle observée : qui correspond à une posture d'observation d'activités ayant lieu dans un contexte réel

Activité simulée : qui correspond à un contexte reconstitué et didactisé

Activité témoignée : qui correspond à la restitution par une personne d'une réalité

99. Quelle est l'unité de temps dans une action présentée ? En effet, dans chacun des trois réseaux les compétences évaluées représentent plusieurs phases. Comment faire quand l'étudiant n'a réalisé qu'une seule phase (exemple fréquent dans la vente directe) ?

L'idée principale est de savoir s'il a vécu ou pas une réelle immersion dans le réseau considéré. Pour le reste, il y a lieu de bien distinguer les compétences et les activités réalisées. Les compétences ne renvoient pas à des phases, ce sont les activités, les situations professionnelles qui peuvent être attachées à des phases. Evaluer une compétence, ce n'est pas évaluer des gestes professionnels, ni la découper strictement selon les activités réalisées mais bien de l'approcher à partir de l'expérience globale faite au sein du réseau. Le candidat peut très bien n'avoir réalisé qu'une partie des activités réseau et avoir été cependant suffisamment formé pour très bien maîtriser ce qui s'est fait en amont à d'autres moments, voire par d'autres. Comme il a été dit dans la partie formation, il doit être en mesure de « conceptualiser » certaines phases qu'il n'a pas réellement vécues.

100. Une entreprise qui charge l'étudiant de prospecter une cible homogène de clients (ex : avocats, lycées...) est-ce l'animation d'un réseau de partenaires ?

Voir plus haut la définition d'un réseau. Oui, si cette cible est construite à partir de liens formalisés et institués (par exemple : une autorisation donnée par des autorités pour visiter telle ou telle cible en se prévalant dans les cas cités d'une qualité reconnue par le ministère, l'ordre des avocats, etc).