

**ENSEIGNEMENT
DE
CULTURE GÉNÉRALE ET EXPRESSION
EN
SECTIONS DE TECHNICIENS SUPÉRIEURS

COMPTE RENDU DES RÉUNIONS
INTERACADÉMIQUES

2005-2006**

Sous la direction d'Anne Armand, inspectrice générale de l'Éducation nationale

SOMMAIRE

Introduction : Les enjeux de la réforme de l'enseignement du français en STS

- Le niveau BTS dans l'offre de formation
- Historique de la réforme
- Enseignement de « Culture générale et Expression » : définition d'une identité disciplinaire
 - Culture générale
 - Expression
- Réforme de l'épreuve de validation

Atelier n°1 – Notion de code linguistique : code oral / code écrit

- Faire acquérir du vocabulaire
 - Analyse critique des fiches lexicales
 - Peut-on enseigner « le mot juste » ?
- L'oral en STS
 - Le traitement traditionnel
 - Quelques exemples de pratiques de classe
 - Quelle articulation entre l'écrit et l'oral ?
 - Observations sur l'évaluation

Atelier n°2 – Expression écrite et remédiation

- Une copie d'élève de Terminale Bac pro
 - Analyse de la copie
 - Remédiation
 - Programmation
- Quatre introductions de devoirs de français, philosophie, histoire, sciences économiques
 - Analyse des codes de l'introduction
 - Qu'est-ce qu'une bonne introduction ?
- L'étude de la langue dans les manuels

Atelier n°3 - Réflexion sur la notion de thème

- Bilan des journées inter académiques
- Enjeux des thèmes – Propositions du groupe de travail national chargé du choix des thèmes
- Un exemple de thème – Identité : moi et les autres
 - Problématique
 - Indications bibliographiques
- Commentaires
 - La problématique
 - Les indications bibliographiques

Atelier n°4 – Épreuve de validation

- Atouts et faiblesses d'un sujet de synthèse
 - La composition du corpus
 - La problématique qui sous-tend le corpus
 - La présentation des documents
- Problématique et lectures préalables
 - L'inscription du corpus dans une problématique
 - L'inscription du corpus dans un thème et une bibliographie
- Quelle question poser pour l'évaluation de l'écriture personnelle ?

Atelier n°5 – Charte des examinateurs

- Critères de réussite de la synthèse
 - Évaluation globale
 - Critères de réussite de l'introduction
 - Critères de réussite de la conclusion
- Critères de réussite de l'écriture personnelle
 - Évaluation globale
 - Critères de réussite de l'introduction et de la conclusion
- Grille d'évaluation
 - Critères de correction linguistique
 - Critères pour la synthèse
 - Critères pour l'écriture personnelle

Introduction : Les enjeux de la réforme de l'enseignement du français en STS

Le niveau BTS dans l'offre de formation

On compte aujourd'hui à peu près 160 000 candidats au diplôme du BTS (pour 9000 en CPGE littéraires par exemple). C'est dire si la continuité est naturelle entre l'enseignement reçu au lycée et l'enseignement proposé à ce niveau post-baccalauréat.

Les étudiants de BTS sont issus de l'ensemble des séries du lycée général et technologique et du lycée professionnel :

- 42 000 sont issus du baccalauréat général,
- 85 000 sont issus du baccalauréat technologique,
- 19 000 sont issus du baccalauréat professionnel,
- 3000 ont un brevet de technicien (BT),
- 6000 ont un autre diplôme.

Il s'agit à travers ces données chiffrées d'interroger nos représentations sur le niveau BTS :

- Débouché naturel des lycées, l'enseignement en STS doit poursuivre l'enseignement reçu au lycée, fondé sur la lecture, l'expression écrite et orale, l'argumentation dans cours de français, la culture et les méthodes de pensée dans les cours d'histoire et de géographie, d'économie, de philosophie.
- Lieu de rencontre d'élèves formés de façon hétérogène, l'enseignement en STS doit faire accéder à un niveau commun des bacheliers, dont 12 % ne sont pas issus du lycée général et technologique, et dont tous ne sont pas étudiants dans nos lycées (des candidats en nombre sont en CFA, en GRETA).
- Le niveau BTS est un des niveaux d'enseignements les plus performants, par rapport à l'échec massif des premiers cycles universitaires. C'est un type de formation reconnu par nos partenaires européens, dans lequel l'enseignement général, en l'occurrence le français, a toute sa place.

Historique de la réforme

La réflexion qui a conduit à proposer aujourd'hui cet enseignement de « culture générale et expression » est d'abord venue de « nous », enseignants et inspecteurs de lettres. Elle est née d'une demande formulée depuis plusieurs années à propos d'une épreuve qui n'était plus en phase avec la formation du lycée : l'épreuve de résumé, dont on n'osait pas décider la disparition, demeurait comme le pendant possible de l'exercice de synthèse, alors qu'on ne donnait plus, de fait, de résumé à l'examen et que cet exercice n'était plus préparé au lycée depuis plusieurs années. La réflexion est née aussi du malaise ressenti ces dernières années devant des sujets d'épreuve dans lesquels « n'importe quoi pouvait tomber », entraînant dans les classes une apathie en retour (« À quoi bon travailler puisque c'est la loterie ? »).

La réflexion est venue également du monde du travail : chaque année les branches de métiers réforment une dizaine de BTS ; chaque rencontre avec les membres des CPC (comités professionnels consultatifs) est l'occasion pour les professionnels de dire à quel point ils tiennent à la culture générale et à la qualité de l'expression écrite et orale. On peut dire que jamais négociation n'a été si facile : nous n'avons pas eu à convaincre de l'intérêt de notre discipline, ce sont les professionnels qui en sont les meilleurs avocats.

Le travail a été piloté par l'Inspection générale de l'Éducation nationale. Beaucoup d'inspecteurs y ont participé.

- Un premier temps d'enquête, grâce aux IPR, pour dresser le bilan de l'enseignement et de l'épreuve du BTS, enquête dépouillée et analysée en septembre 2003.
- En 2003 – 2004, l'élaboration progressive d'un nouveau programme, le toilettage du référentiel, la refonte de l'épreuve, de manière lente et ouverte.
- Une consultation des Inspections générales qui nous entourent (celles de STI et d'économie - gestion, qui pilotent l'énorme majorité des BTS, mais aussi l'Inspection générale de Sciences Physiques), le Ministère de l'Agriculture, qui a réformé avant nous ces BTS et qui nous a volontiers permis de profiter de son avance dans la réflexion.
- En décembre 2003, un stage réunissant tous les professeurs de français en BTS de l'académie de Rouen pour discuter d'un premier état du projet, en janvier 2004 un deuxième stage, dans l'académie de Strasbourg, sur le deuxième état du projet, en avril 2004 une troisième consultation des professeurs de La Réunion, afin que le territoire national soit bien pris en compte dans la réforme.

Cette réforme a été rapidement soutenue par toutes les instances qui ont eu à en décider. À partir de la nouvelle appellation « culture générale et expression », des enseignants de philosophie pouvaient-ils revendiquer de partager l'enseignement en STS avec les professeurs de français ? La réponse est simple : il s'agit d'abord de travailler sur des enjeux linguistiques (le référentiel est là pour le rappeler précisément), parce que la culture générale attendue d'un technicien supérieur est bien une « culture générale » qui n'est ni un enseignement de philosophie, ni un enseignement d'histoire, ni l'enseignement de « français – philosophie » à l'instar de celui des classes préparatoires scientifiques, ni l'enseignement de culture générale des classes préparatoires économiques. L'un des enjeux de ce stage est justement de cerner cette notion de culture générale pour ne pas confondre les étudiants de STS avec les autres étudiants du niveau post-baccalauréat des lycées, au risque de les perdre dans une élévation abusive du niveau attendu.

Enseignement de « culture générale et expression » : définition d'une identité disciplinaire

L'enseignement du français en STS a donc changé de nom, ou plutôt a trouvé une appellation qui l'unifie. Un parcours des quelques cent textes réglementant les STS laissait voir combien étaient flous le contenu et la visée de l'enseignement dit par facilité « de français », dont les noms variaient en fait souvent dans les règlements d'examens.

Dans « culture générale et expression », il y a deux volets, dont l'un est plus attirant, plus novateur que l'autre, nous le mesurons aux discussions qui sont nées spontanément ici ou là sur les thèmes de deuxième année (propositions diverses, discussions sur des sites Internet, intérêt des éditeurs ...), dont l'autre paraît beaucoup plus routinier (« Encore une fois on va faire de la remédiation »). C'est pourtant bien ce couple, « culture générale et expression », qui définit ce nouvel enseignement.

Culture générale

Un étudiant de STS a derrière lui des années de formation de culture générale, dont il n'a pas forcément conscience. L'un des premiers enjeux des deux années de STS est de l'aider à faire des liens entre des enseignements qui ont pu jusque-là lui sembler sans rapport les uns avec les autres. Il a beaucoup lu, des livres, des manuels scolaires, des documents, des revues, il a vu des films, il a écouté des émissions de radio, il vit dans un monde d'images, d'expressions musicales variées. Tout cela dit quelque chose sur le monde et sur lui, à condition qu'on l'aide à comprendre qu'il y a là effectivement des discours et pas simplement des simples passages obligés de la culture scolaire.

Dans le monde du travail comme dans l'univers scolaire, c'est par l'écrit que passent, que se construisent, que se transmettent la culture, les connaissances dont se nourrissent les réflexions, les discussions, les décisions. On va donc demander aux étudiants de STS de lire, de se confronter à diverses formes d'expression, à différents points de vue. Les professeurs ne sont pas en STS des enseignants de techniques de communication. Nous n'avons pas dissocié dans l'appellation de cet enseignement « culture générale et expression ».

Dans cette perspective de « culture générale », l'enseignant est maître de sa progression durant la première année pour qu'il puisse construire dans sa classe des référents communs alors que son public est très hétérogène. En deuxième année, deux thèmes, choisis nationalement (dont un change chaque année) viennent orienter les lectures et les réflexions.

L'épreuve prendra appui sur l'un de ces thèmes. Le candidat ne tombera plus sur « n'importe quoi » le jour de l'examen. Il pourra mesurer l'intérêt qu'il y a à lire, à se documenter, à se forger un point de vue sur les deux thèmes de l'année. Le professeur, lui, trouvera son intérêt dans des indications bibliographiques larges, qui ne seront jamais assimilables à un programme (*Cf. le compte-rendu de l'atelier n° 3, « Réflexion sur la notion de thème », ci-dessous*).

Expression

C'est l'enjeu essentiel de la réforme, à égalité avec celui de la structuration d'une culture générale. Dans nos discussions avec les professionnels, des situations d'échec plus ou moins graves ont souvent été rapportées : c'est l'échec au moment d'une validation d'un étudiant de STS auquel le professionnel membre du jury de soutenance exprime sa colère (« Je refuse de continuer à lire des transparents avec autant de fautes »), c'est l'échec de l'intégration dans l'entreprise, dans le poste de travail, lorsque le jeune technicien supérieur tout juste diplômé reste isolé, voire est ridiculisé « autour de la machine à café » parce qu'il ne parle pas comme ses collègues ; il parle comme il a toujours parlé avec ses pairs, sans avoir compris qu'il y a des codes, et que ces codes sont générationnels, sociaux, géographiques, politiques, etc. Ces témoignages divers rappellent que le

monde du travail n'est pas tendre, que le jugement est très rapide du supérieur au subordonné (« Incapable de présenter correctement un projet, incapable de défendre une idée devant un concurrent, incapable de rapporter clairement les éléments d'une discussion ... »), mais également des subordonnés vis à vis du jeune diplômé qui doit se faire reconnaître. Cette fois, l'enjeu d'une bonne maîtrise de l'expression, ce n'est plus un ou deux points en moins sur une copie.

Pour mémoire, citons trois fiches documentaires rencontrées dans un lycée et CFA parisien (lycée Dorian, Paris) qui témoignent de la place accordée au français dans des formations *a priori* éloignées de notre champ disciplinaire :

- Fiche de présentation du BTS Systèmes Électroniques ; la formation générale est présentée en trois paragraphes : Les enseignements de physique / L'enseignement du français / L'enseignement d'économie et gestion.
- Fiche de présentation du BTS Productique ; la formation générale est présentée dans cet ordre : les enseignements de français et de langue vivantes, les mathématiques, la physique appliquée, la gestion.
- Fiche de présentation du BTS Géométrie – topographe ; on lit : « Vous possédez : un bon niveau en mathématiques, un bon niveau en français, un goût pour la rédaction de rapports et de travaux scientifiques ».

Ces rappels, parmi d'autres, témoignent d'eux-mêmes : l'enjeu, pour nos classes de STS, est de proposer un véritable enseignement de l'expression écrite et orale qui prenne en compte les étudiants, leurs connaissances, leurs besoins, leurs manques (Cf. le compte-rendu des ateliers n° 1, « Notion de codes linguistiques – code écrit / code oral » et de l'atelier n° 2, « Expression écrite et remédiation », ci-dessous).

Réforme de l'épreuve de validation

Une nouvelle épreuve de validation est proposée, selon deux modalités distinctes : l'une, l'épreuve ponctuelle, concerne les candidats des lycées, l'autre, l'épreuve en Contrôle en cours de formation (CCF) est la modalité habituelle des candidats qui ne sont pas sous statut scolaire.

Le choix possible entre résumé et synthèse a été supprimé. L'épreuve comprend un exercice de synthèse, suivi d'une « écriture personnelle » : le candidat répond, de façon argumentée, à une question explicitement posée ; sa réponse se fonde sur les documents qui lui ont été soumis pour la synthèse, sur son travail de l'année, voire sur sa culture générale personnelle. L'exercice du résumé demeure comme exercice de formation.

Chaque partie est dotée d'un coefficient (60 points, 40 points). Mais tout n'est pas réglé pour autant dans l'évaluation. Pour que les candidats soient évalués équitablement, une charte des examinateurs a été élaborée au cours des stages inter académiques, qui rend claires et communicables les exigences de l'épreuve : Quelle forme d'introduction ? Quelle forme de conclusion ? Quel choix d'énonciation ? Quelle prise en compte de la qualité de l'expression ? De la culture générale au-delà des documents proposés en synthèse ? Quelle prise en compte des spécificités des différents BTS dans cette épreuve commune ? (Cf. le compte-rendu des ateliers n° 4, « L'épreuve de validation », et n° 5, « Charte des examinateurs », ci-dessous).

Trois stages inter académiques ont réuni, entre novembre 2004 et janvier 2005, les inspecteurs et les formateurs des académies de métropole et d'Outre Mer, des formateurs de CFA et de GRETA. Les comptes rendus des ateliers qui s'y sont déroulés, selon le même schéma mais avec des supports de travail variés d'un regroupement à l'autre, ont permis la rédaction de ce document et la préparation des stages de formation académique qui ont suivi. Nous tenons à remercier la Direction de l'enseignement scolaire pour son aide efficace dans la préparation des trois regroupements et la diffusion de ce document.

Atelier n° 1 - Notion de code linguistique : code oral / code écrit

Ce premier atelier a permis de s'interroger sur deux besoins essentiels des étudiants : l'acquisition d'un lexique précis et la pratique de la communication orale.

Les participants ont été invités à travailler à partir de fiches lexicales recueillies dans un lycée de l'académie de Nantes (lycée La Colinière), soit une fiche intitulée « politique », en lien avec le document support de l'atelier n° 3, consacré au thème de la justice, soit une fiche intitulée « religion », en lien avec le document support de l'atelier n° 3, consacré au thème du fantastique. Ces fiches lexicales présentent, à propos d'une notion, des mots organisés en arborescence. Les participants ont d'autre part eu connaissance d'une liste des questions linguistiques proposées traditionnellement dans les manuels et de quelques éléments de leçons et d'exercices empruntés à ces mêmes manuels.

Faire acquérir du vocabulaire

Analyse critique des fiches lexicales

Le principe d'un tel document et de la démarche didactique qui le sous-tend a été jugé particulièrement intéressant pour une classe de STS en ce qu'il peut favoriser un apprentissage à la fois lexical et culturel.

- L'organisation des mots en réseaux permet de constituer plusieurs constructions conceptuelles qui produisent un « document plein de pensée ».

- Les définitions (assez souvent fondées sur l'étymologie) et les classements / rapprochements des mots permettent d'appréhender les nuances, les écarts discrets mais essentiels, qui distinguent des vocables que trop souvent on considère comme équivalents dans des situations d'oral courant. La présentation sous la forme d'une arborescence, associant ou opposant les termes, permet d'organiser le champ sémantique. Une telle fiche peut servir à conforter les acquis des élèves, à les orienter dans le maquis des mots, et leur permettre d'accéder, par la maîtrise du lexique, au sens des textes.

- Enfin, plutôt qu'une liste platement et arbitrairement linéaire, ce document propose un système, ce qui favorise la compréhension et la mémorisation.

Le grand reproche fait à ces fiches est l'absence de contextualisation.

On ne saurait aborder un lexique hors de tout contexte ; les mots prennent leur sens en fonction du statut du locuteur. Le sens d'une notion se construit en situation. Étudier le lexique pour le lexique n'a pas de sens. De plus, l'appropriation ne peut se faire qu'à travers un usage et un emploi fréquents des termes. On peut faire saisir aux étudiants l'évolution du sens des mots en leur proposant de comparer dictionnaires anciens et nouveaux. Ce sont en effet les codes du monde actuel qu'il faut donner aux étudiants de STS. Si on peut admettre que l'on puisse poser *a priori*, surtout dans les sections les plus faibles, le sens des notions difficiles, du moins des plus fondamentales, il n'en reste pas moins que c'est surtout à partir des textes que les professeurs préfèrent construire les notions. Le travail didactique consiste à se demander quels textes permettent de le faire, dans quel ordre ils doivent être abordés et confrontés.

Cet inconvénient sera réduit par l'inscription dans un thème ; ce genre de fiche peut s'élaborer progressivement au cours de la « séquence - thème » et l'on peut associer, au moins en partie, les étudiants à son élaboration, par exemple en fin de séquence, ce qui constituera l'aboutissement de leur travail. On pourra également, pour introduire une séquence, partir des représentations de la classe : le professeur sera ainsi à même de définir des stratégies.

Par ailleurs, si l'on veut être objectif dans cette étude lexicale, cela suppose que l'on n'oublie pas la perspective diachronique.

Enfin, il faut veiller à un risque réel, si l'on tend à l'« exhaustivité » : on introduit des notions, des mots rares et des repères trop nombreux pour être utiles.

Peut-on enseigner « le mot juste » ?

Un document intitulé « Politique » fait apparaître sous forme d'arborescence : « Cité », « Citoyen », « Vie publique / vie privée », « État », « Citoyenneté », « Droits civiques / devoirs civiques », « Civisme » et opposait le terme « État » à ceux de « Pays », « Peuple », « Nation ». Ce type de document est jugé caricatural, archaïque pour la conception de l'enseignement du lexique.

Les fiches témoignent d'une vision normative d'un "bon usage", purement utilitaire et soumis à l'ordre social qui fait fi du plaisir qu'on peut prendre à écrire. Les fiches, présentées en dehors d'une analyse du discours, peuvent laisser penser que le mot juste existe en soi, en dehors de tout contexte d'énonciation. On entretient ainsi des confusions dans l'esprit des étudiants au lieu de les faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue en fonction de la situation d'énonciation. L'exigence qu'ont les professionnels d'une écriture normée est certes reconnue, mais ces normes devraient être à tout le moins explicitées, relativisées en fonction du destinataire. À ce niveau d'études, il s'agit davantage de faire prendre conscience aux étudiants de la nécessité de respecter les codes plutôt que de les entraîner mécaniquement.

Les fiches peuvent sembler proposer un choix arbitraire de mots ou listes de mots à apprendre, à manipuler ; l'usage des dictionnaires est évidemment possible et souhaitable. Toutefois, ce n'est pas par la recherche formelle (et vaine) de synonymes que l'étudiant enrichira son vocabulaire.

Il n'en reste pas moins que les professeurs utilisent souvent ces exercices mécaniques que l'on peut trouver dans les manuels. C'est oublier que l'écriture n'est pas seulement une technique. L'essentiel est d'introduire une continuité entre l'exercice de la pensée et sa traduction écrite, en respectant la précision du lexique et en formant aux effets / au plaisir de l'écriture.

Dès lors, comment doit-on aborder cette question du code oral et de code écrit ?

- À partir d'une contextualisation (quelle qu'en soit la nature) pour fonder les apprentissages lexicaux : un apprentissage méthodique (même limité) peut ainsi être pensé dans le cadre d'un thème.
- Dans tous les cas, il s'agit d'inscrire l'apprentissage du lexique dans des situations d'écriture impliquant l'intérêt de l'étudiant et/ou mobilisant (et imposant) les ressources d'un contexte (écrits sociaux plus ou moins authentiques : lettres de motivation, notes de synthèse...et/ou activité de résumé, particulièrement formatrice en matière de lexique puisque donnant lieu à des reformulations diverses).
- Il faut également partir de textes et de documents en ouvrant le plus possible les questionnements, y compris linguistiques.
- À l'écrit, il convient de s'inspirer d'exercices d'écriture avec des consignes ouvertes, ludiques, créatives ; l'exercice de réécriture est également intéressant, mais à partir des productions des étudiants plutôt qu'à partir des propositions d'un manuel. Cela suppose d'aménager des temps d'écriture et de réécriture. Faire écrire en STS ne se limite donc pas à donner toutes les trois semaines un sujet d'examen complet.
- En d'autres termes, il s'agit de partir de la pratique et viser une dynamique : la créativité précède et accompagne l'utilisation des règles et la langue étudiée doit être une langue en activité (qu'il s'agisse de la langue littéraire ou de la langue fonctionnelle).

L'oral en STS

L'oral en STS a une double finalité, personnelle et professionnelle, dans le destin des étudiants, puisque sa maîtrise détermine évidemment le succès à l'examen (soutenance de mémoire, épreuve professionnelle) mais aussi la réussite dans la vie professionnelle toute proche. À ce niveau d'études, une maîtrise insuffisante des codes de la langue orale s'avère aussi pénalisante que des carences dans le domaine de l'écrit : les représentants de la profession se montrent particulièrement exigeants dans leur appréciation de l'attitude du candidat et du niveau de langue qu'il utilise. L'année du BTS constitue une épreuve du réel : pour l'étudiant, c'est le moment de prendre conscience de la compromission de sa personne dans la communication orale. Le caractère professionnalisant des épreuves qui comportent une part d'oral l'oblige à dépasser le stade de la répétition, auquel son expérience de lycéen l'avait peut-être confiné, pour mettre en jeu sa personne sociale.

Travail sur l'oral et travail sur la culture sont associés essentiellement dans des exercices de revue de presse. On peut utiliser, par exemple, un dictionnaire des expressions médiatiques, pour aider à la constitution d'une culture générale par l'oral.

Le traitement traditionnel

L'oral est le « parent pauvre » de l'enseignement secondaire : l'épreuve d'E.A.F. demeure trop souvent un écrit oralisé ; il n'y a pas suffisamment de situations ou d'occasions d'apprentissage de l'oral.

Tel qu'on le présente, par exemple dans les manuels, il ne peut qu'être critiqué pour les choix notionnels et/ou didactiques qui le sous-tendent :

- Statut paradoxal du travail sur l'oral : Peut-on travailler l'oral à l'aide d'un manuel écrit ? Peut-on le travailler sans le connecter à une activité effective du cours ?

- Confusion entre le code oral et le registre familier (confusion tenace et fâcheuse). L'équation « oral = langage familier » ne permet pas de réfléchir sur le contexte de l'énonciation.
- Confusion entre correction de la langue orale et souci d'hypercorrection : pour bien parler, il semble qu'il faille « parler comme un livre » (et certains traits de l'oral courant, par exemple l'effacement du « ne » négatif, sont jugés abusivement incorrects. Il ne s'agit pas d'ériger des normes en modèles, mais de faire réfléchir la classe aux différents niveaux de langue utilisés par l'énonciateur en fonction du destinataire auquel il s'adresse ou de l'effet qu'il veut produire. L'approche normative est trop réductrice. Mieux vaudrait rendre les étudiants « polyglottes dans leur propre langue ».
- La lecture des manuels témoigne de la reprise, pour la nième fois depuis le cycle III de l'école, de la même leçon sous une forme presque inchangée. Ce genre de leçon est à proscrire absolument en STS ; on s'intéressera, dans des situations d'oral authentiques et à travers la représentation de l'oral en littérature, aux effets produits par l'usage de différents langages plutôt qu'à un étiquetage formel des niveaux de langue.
- L'aspect non verbal de la communication est négligé face au verbal. Il convient donc de la travailler, en veillant cependant à éviter la dérive vers des pratiques purement « communicationnelles » (les professeurs de français ne sont pas des enseignants de communication).

Quelques exemples de pratiques de classe

Les étudiants sont souvent décrits comme de jeunes adultes particulièrement inspirés et communicatifs. Il s'agit de tirer parti de cette spontanéité à chaque occasion. Tout échange, même informel, peut ainsi susciter l'organisation d'une nouvelle séance, évaluée cette fois, sur des critères liés à langue ou à la qualité de l'argumentation selon les cas.

Les exemples de pratiques les plus fréquents sont : le procès fictif, l'exposé obligatoire, la préparation à l'épreuve de présentation du stage de fin de 1^{ère} année, les débats préparés, les exposés « problématiques » ou « thématiques ».

Ces exercices suscitent une série d'observations dont les plus frappantes portent sur la spécificité de l'oral : les exercices décrits, quelles que soient leurs qualités respectives, permettent-ils suffisamment aux élèves de prendre conscience de la diversité des types d'oraux qui les environnent ? Par ailleurs, la question du sens fait problème : Pourquoi et quand recourt-on à l'oral plutôt qu'à l'écrit ? Avec quelles implications sur la communication ? Implications qui débordent la seule question des contenus puisqu'ils relèvent de l'affectif et du social.

La question fondamentale qui se pose est la suivante : Parvenons-nous à construire dans la classe des compétences d'expression qui s'adapteront à la vie professionnelle ? Deux tendances se sont affrontées à ce propos dans les échanges des ateliers. Pour les uns, on ne peut, en aucun cas, se contenter de dire qu'il faut permettre aux élèves de s'appropriier les codes linguistiques, car un code est toujours surdéterminé par la situation d'énonciation : il change en fonction de la réception du public. Parler de code est donc très réducteur. D'autres estiment que, malgré cette difficulté, il faut rassurer les étudiants : ces derniers possèdent le ou les codes, ne serait-ce que parce qu'ils suivent le journal télévisé (code de l'écrit oralisé pour le présentateur, code de l'oral pour les interviews), mais ils le possèdent dans une « mémoire de veille » (comme un écran d'ordinateur en veille, qu'il faut activer). Dès lors, apparaît une autre question : Faut-il leur apprendre ce qu'ils ignorent ou leur faire prendre conscience de ce qu'ils savent ?

Il est nécessaire de faire évoluer les représentations des élèves sur l'oral. Cela implique la prise en compte des dimensions de la communication orale évoquées ci-dessus. Cela suppose aussi la variété des exercices qui leur sont proposés. L'étudiant peut être placé dans différentes situations de communication orale. Elles ne se travailleront pas de la même manière selon qu'il s'agit d'un oral d'examen, d'un entretien qui nécessite écoute de l'autre, ou de la pratique du débat argumenté, dans des règles strictes de prise de parole. Il est fondamental de faire parler les étudiants ; leur parole sera d'autant mieux stimulée que celle du professeur ne sera pas hégémonique. On conduira l'étudiant, grâce à l'utilisation d'enregistrements par exemple, à identifier les conditions d'un énoncé oral efficace (conditions verbales, mais aussi vocales et gestuelles) et à se les approprier progressivement.

Il est par exemple efficace de faire intervenir des personnes extérieures et non initiées à la classe pour que les étudiants leur expliquent le projet (formation technique ou générale) sur lequel ils travaillent : chef d'établissement, CPE, parents, élèves (ceux qui se dirigent vers ces sections, par exemple). Cela force les étudiants à clarifier leurs idées, à réfléchir sur la façon de transmettre à ceux qui ne savent pas, à lever les non-dits.

Par ailleurs, il faut faire réfléchir les étudiants sur les diverses formes d'oral qui les environnent (téléphone, télévision...) et articuler oral et écrit, à l'aide d'un corpus d'exercices cohérents et authentiques.

Le travail sur l'oral exige une réflexion sur la dimension interactive de la communication ; ainsi réciter par cœur sa soutenance de rapport de stage, le jour de l'examen est bien peu efficace. A contrario, les étudiants sont aidés s'ils ont des phrases « pré formulées » à disposition, sur lesquelles ils retombent au moment où ils en ont besoin. On aura également le souci d'une progression sur les deux années :

- En première année, par exemple, il s'agit de développer le souci et la capacité de dire et de se faire comprendre de son interlocuteur ou de son public.

- En deuxième année, l'accent peut être mis sur des techniques visant à construire les capacités d'argumenter et de confronter des points de vue.

L'enseignement de l'oral ne peut faire l'économie d'une tension entre le désir de laisser les élèves s'exprimer librement et la nécessité de contrôler leur parole pour construire une pratique efficace de l'oral.

L'adaptation à un destinataire (niveau de langue, tenue et comportement...) apparaît comme une compétence majeure. On souligne aussi l'importance de « l'engagement personnel » ou du « charisme ». Il faut montrer aux étudiants que la prise de parole, même quand il s'agit d'un simple exposé, engage une interaction immédiate entre l'orateur et son public, les deux parties construisant de fait le sens du message. C'est là ce qui distingue fondamentalement l'oral de l'écrit et cette différence devrait être mise au centre d'un enseignement des codes de l'oral.

Partir de situations de communication n'empêche pourtant pas de rechercher la justesse de l'expression (les entreprises marquant un réel intérêt pour la communication orale et écrite). Un exemple de situation vraie peut consister en la présentation orale de l'organigramme de l'entreprise.

Il y a des dérives à éviter :

- une atomisation des compétences constitutives de la communication orale (suggérée par une interprétation erronée de la très longue liste des instructions officielles),

- la réduction de cet enseignement à une approche strictement professionnelle, alors qu'il s'agit d'aider à l'appropriation d'une culture moderne globale.

Donc la question de l'acquisition de compétences à l'oral se pose :

- au niveau épistémologique : Quel oral (quels oraux) s'agit-il d'enseigner ? Quelle relation établir entre oral et écrit, verbal et non verbal, par exemple ?

- au niveau didactique : Comment faire pratiquer l'oral de façon à développer des compétences spécifiques dans ce domaine ? Quels savoirs sur la langue et quels corpus concevoir ?

- au niveau pédagogique : Quelles situations mettre en place pour insérer cet apprentissage dans la progression, sans se limiter à la préparation de l'évaluation finale ? Quelles évaluations formatives imaginer ?

À l'éventuelle remarque sur la dimension chronophage de l'oral, on peut proposer des évaluations orales par entretien de 5 à 10 minutes sur un sujet préparé.

3. Quelle articulation entre l'écrit et l'oral ?

Il y aurait un danger à poser pour les élèves une opposition nette entre code oral et code écrit : il faut donc favoriser le passage complémentaire, formateur et éclairant, de l'un à l'autre et opérer un nécessaire décloisonnement entre l'écrit et l'oral, en articulant de façon souple pratiques orales et écrites. Le problème est d'autant plus délicat que des faits qui passent pour oraux se retrouvent aussi à l'écrit ; c'est le cas de la mise en relief de certaines tournures familières que l'on réproouve généralement alors que de grands auteurs les ont pratiquées.

Quelques exemples : la revue de la presse écrite, qui permet aussi d'entrer dans l'actualité. Mouvement inverse : le travail par amplification qui, à partir de « brèves » journalistiques, de dessins, d'images non légendées, permet un échange oral puis des propositions écrites (à noter que l'amplification demande une démarche documentaire sur le sujet et une pratique de la synthèse). On peut également utiliser la technologie numérique, photos ou vidéos, pour filmer par exemple son lycée (2 minutes), puis décrypter le point de vue adopté, les choix de représentation, avec possibilité ensuite de passage à l'écriture.

4. Observations sur l'évaluation

Il n'y a pas d'évaluation spécifique des compétences orales dans l'épreuve. Elle ne se fait donc qu'au sein de la classe.

Elle ne saurait faire fi du contenu, au risque de faire perdre tout sens à cet enseignement.

Elle est très souvent une co-évaluation, et fait souvent l'objet d'une note. La pratique des grilles d'évaluation est assez constante. Ces grilles, conçues avec les étudiants, permettent de les sensibiliser aux contraintes spécifiques de l'oral, dans la perspective, par exemple, des soutenances « blanches ». Mais il y a danger à donner des « grilles » de réussite trop précocement, au risque de « passer à la moulinette » des qualités personnelles en insistant sur la nécessaire acquisition de compétences « standardisées ».

Elle implique le sujet parlant dans son entier, ce qui appelle certaines précautions, voire un travail sur les réactions de celui-ci face à l'évaluation de sa production orale. D'où une réflexion sur l'ambivalence de l'autoscopie : utile en termes de formation, mais nécessitant des précautions d'usage.

Atelier n° 2 - Expression écrite et remédiation

Ce deuxième atelier a proposé dans chacun des séminaires inter académiques de réfléchir à partir de trois supports :

- une copie d'élève de Terminale Bac Pro ;
- quatre introductions de devoir de première et terminale : français, philosophie, histoire, sciences économiques ;
- la table des matières d'un manuel d'expression du niveau BTS complétait ce corpus.

Il faisait suite à la réflexion sur la notion de codes (code écrit – code oral) et sa finalité était de permettre une prise de recul par rapport aux réflexes qu'ont tous les professeurs de français par rapport à des attentes qui semblent aller de soi alors qu'elles méritent d'être interrogées au regard des autres disciplines scolaires.

Une copie d'élève de Terminale Bac Pro

Question : Quelles difficultés d'écriture voit-on dans cette copie? Quelles remédiations proposer? Comment élaborer une programmation d'entraînement à l'écriture ?

Ce premier moment de réflexion, dont on peut dire qu'il a rarement atteint les objectifs fixés, avait pour but de faire lire la production écrite d'un candidat du baccalauréat professionnel (Industrie des procédés), qui a été jugée excellente, afin que les participants prennent en compte les compétences d'un élève de Bac pro (ils représentent aujourd'hui 12% des étudiants de STS) et réfléchissent aux remédiations possibles à proposer à l'auteur de cette copie.

Lors de l'atelier, le support de l'épreuve et le libellé des questions n'ont pas été présentés, comme ils le sont ci-dessous. Ce choix avait été fait pour que les participants, lecteurs d'une production écrite, raisonnent sur celle-ci sans passer du temps à s'interroger sur les questions posées. Mais les réflexes des professeurs ont été les plus forts : ils ont passé du temps à évaluer la pertinence, la formulation des questions. Ils ont ensuite relevé les fautes de langues (reproduites telles quelles ci-dessous), se sont interrogés sur le bien-fondé de la note attribuée à cette copie jugée excellente à l'examen. En un mot, il a fallu du temps pour en venir à la question posée : Quelles remédiations proposer pour améliorer l'écriture, et non pour améliorer la qualité des réponses aux questions ou la correction des fautes de langue ? Faut-il penser que la réflexion sur l'écriture, en tant que processus, et non comme simple traduction écrite d'un exercice de lecture de texte, n'est pas encore tout à fait mûre ?

Copie d'un élève de Terminale Baccalauréat professionnel (industrie des procédés)

Support de l'épreuve : Roland Dorgelès, *Les Croix de bois* (attaque surprise des Allemands dans un cimetière, la nuit) et Tardi, *C'était la guerre des tranchées* (double page de six vignettes) – durée : 2 h 30

Compétences de lecture - Question n° 1 : « Le désordre le plus total règne sur le champ de bataille. Vous identifierez et analyserez trois procédés d'écriture qui contribuent à créer cette impression de grande confusion (ligne 1 – 23) (3 points).

De la ligne 1 à la ligne 23, on constate que le désordre le plus total règne sur le champ de bataille.

En effet, à la ligne 8 et 9 il y a une gradation : « D'autres ombres passent, courent, avancent, se replient » qui nous montre que déjà c'est le désordre par le fait que les ombres bougent de façon différente. C'est comme si elles marchaient sur du plat, qu'ensuite elles couraient pour éviter de se prendre les pieds dans les débris ou pour ne pas se prendre de bombes ou encore elles se replient afin d'attendre que les choses se calment un peu pour ensuite bouger de nouveau. Les ombres bougent comme si elles devaient se rendre à un point précis en évitant les obstacles. C'est un parcours semé d'embûches

De plus, à la ligne 15, l'anaphore « Toutes les tombes se sont ouvertes, tous les morts se sont dressés », nous fait comprendre que l'ensemble du champs de bataille est en plein désordre. C'est tellement le désordre que même les morts se sont dressés alors que l'on sait très bien qu'une telle chose ne peut pas arriver. Le narrateur veut peut être nous faire comprendre que dans ce texte, il est normal de trouver des morts « vivants » puisqu'il veut nous faire ressentir le bazar de ce champs de bataille.

Enfin, à la ligne 16, nous pouvons voir une métaphore, « ils tuent de la nuit ». Par ce procédé, le narrateur donne l'impression que les soldats ne voient même plus dans quoi et sur qui ils tirent. C'est comme si ils ne tiraient sur rien quand il dit « tuent de la nuit ». Le désordre peut être ici ressentie comme l'abondance de fumée, de tirs, de projectiles, de flammes qu'il peut y avoir et qui empêche la visibilité.

Question n° 2 : Vous expliquerez comment le narrateur rend compte de la violence des combats en vous appuyant notamment sur l'étude du lexique et des images (lignes 24 à 42) (3 points).

De la ligne 24 à la ligne 42, le narrateur rend compte de la violence des combats. Cela se voit par la structure de ses phrases. Ce sont des phrases courtes « Abasourdis ... » ligne 24 ainsi que des phrases longues « Percutants ... » lignes 29 et 30 qui donnent un rythme au texte. Les phrases longues « sont coupées » par des virgules qui nous font ressentir le fait que tout va très vite, qu'il n'y a pas de temps à perdre. Les actions s'enchaînent.

Il y a aussi le fait que beaucoup d'armes sont présentes dans le texte « fusées, obus, percutants, fusants, lebel, schrapnelles, torpilles ... » qui est le champ lexical des armes et qui nous montre l'importance qu'elles ont dans le combat de par leur abondance.

Le champ lexical de l'horreur « crève, se plantent, hachant, écraser, éclatent, vomissent ... » fait paraître dans quelle atmosphère le combat se déroule ; une atmosphère de douleur.

Le champ lexical du bruit « cris, plaintes, tonnant, claquant, hurlant » fait sentir dans quel vacarme les soldats étaient et dans quelle violence la scène s'est passée.

Question n° 3 : Vous étudierez comment ce combat est présenté dans les six vignettes de la bande dessinée (organisation du récit, cadrage, complémentarité texte – image). Par une étude précise de la quatrième vignette, vous montrerez ensuite par quels procédés le dessinateur met en relief le caractère inhumain des combats. (4 points).

A première vue, la bande dessinée que nous avons n'est en quelques sortes pas une bande dessinée comme les autres. En effet, il y a très peu de texte ; mais cela n'empêche en rien la compréhension. En séparant les deux, c'est à dire le texte de la bande dessinée, nous pouvons très bien sentir et comprendre l'atmosphère et le comportement des personnes de cette B.D. En ne regardant que les images, la compréhension est possible puisque le dessinateur fait preuve d'abondance et de diversité dans ses détails. On voit bien qu'il y a deux sortes de soldats car leurs casques et vêtements ne sont pas les mêmes, le combat est violent de par les gaz et les masques qu'ils (les soldats) ont mis. Il y a de la fumée partout, des cendres qui volent, des personnes qui sont mortes. On peut dire aussi que les soldats sont traqués (vignette 3). Ici, un homme vêtu bizarrement avec une arme à la main semble ne craindre personne. Avec ce plan, on veut nous montrer sa supériorité.

Dans la vignette numéro quatre, le dessinateur met en relief le caractère inhumain des combats par diverses choses.

Tout d'abord, les soldats ne nous semblent pas être de la race humaine par le fait qu'ils ont un masque et un casque qui les font ressembler plutôt à des mouches. Ils ont de gros yeux et une espèce de tuyau pour respirer.

Ensuite, le fait qu'il y a beaucoup d'armes présentes rend encore plus fort le côté inhumain du combat. Il n'y a pas deux armes qui se ressemblent, elles sont toutes différentes (pelle, massue, baïllonnette, fusil)

Enfin, en bas à gauche dans le coin de l'image, il y a un homme, avec le visage en sang. Il a la bouche ouverte comme si il aurait de cassée et pleine de sang. On voit aussi qu'il lui manque un œil, comme si celui-ci avait été arraché. La main de cette personne est mise de telle manière que l'on pourrait se dire qu'il se l'est arraché lui-même. Aussi le peu d'importance accordée à la lumière du jour présente en haut à droite nous fait preuve d'humanité de part l'amoncellement de personnes se jettant sur d'autres.

Compétences d'écriture (10 points) – Pour étudier la guerre de 1914 – 1918, vous pouvez recourir à différentes sources d'information : témoignages, dessins, romans, films, photographies ...

Dans un texte d'une quarantaine de lignes, vous exprimerez votre choix pour la source d'information qui, selon vous, permet de comprendre le mieux ce que les soldats de la Première Guerre mondiale ont vécu. Vous développerez au moins deux arguments appuyés par des exemples.

Pour ma part, je pense que la source d'information qui permet de comprendre le mieux ce que les soldats de la Première Guerre ont vécu, serait les témoignages écrits ou encore journal des soldats pendant la guerre.

Le journal du soldat pendant la guerre nous permet de connaître la vérité sur la guerre. En effet, durant la guerre ; les soldats étaient seuls et n'avaient que pour seul compagnon un journal. Cela leur permettait de raconter ce qui s'était passé dans la journée ? Du lever au coucher en passant par le front et la cantine. Mais dans ce journal, le soldat y racontait ce qu'il voyait. Pourquoi mentir alors que toutes les personnes présentes voient la même chose ? Cela ne servait à rien de mentir. Si le soldat tenait un journal, peut-être pensait-il le faire publier pour témoigner de cette horreur. Par la comparaison avec d'autres journaux personnels écrits par d'autres soldats durant la guerre, il n'y a pas de doute ; cela est la vérité. On peut constater que chaque histoire relate les mêmes faits puisqu'ils ont été écrits sur le front même et non après le retour de la guerre.

De plus, je pense que le témoignage écrit appelé aussi journal est un bon moyen de ne pas oublier les faits. Par exemple, le soldat qui écrit son journal pour raconter ce qu'il a vécu au front des années après être revenu ne peut pas se souvenir de tout. Il oublierait le nom des personnes ou encore de ses camarades. Or, en le rédigeant sur place, il est sûr de ne rien manquer. Il peut faire des symboles qui vont lui rappeler certaines choses qu'ils pourraient se remémorer en les relisant. Pour le soldat, le journal s'était sa vie et comme il n'y avait pas d'autres moyens que celui-là pour se souvenir alors ils rédigeaient tous un journal. Avec cela, le soldat pouvait aussi y mettre des fleurs qu'il y avait sur le front et qu'il aimait bien (elles étaient rares) ou encore de petits morceaux de terre de l'endroit où il se trouvait. Quand il ouvrait son journal, c'était chaque jour de nouveaux souvenirs qui allaient y prendre place et qu'ils ne pouvaient pas oublier puisqu'il en a une trace écrite.

Enfin, le journal intime du soldat est pour nous un moyen de comprendre et de ressentir les choses.

Quand nous lisons ce type de livre, nous pouvons ressentir ce que le soldat a éprouvé ; la douleur, la tristesse, la joie. Mais il peut aussi nous montrer dans quelles conditions les soldats vivaient et ainsi nous mettre à leur place afin de mieux comprendre la guerre. Aujourd'hui, le témoignage écrit de la guerre reste le moyen de compréhension le plus authentique. En ouvrant le livre, nous savons que nous allons apprendre beaucoup. Encore faut-il aimer lire.

Analyse de la copie

Cette copie a été jugée satisfaisante par la plupart des participants, notamment les professeurs qui avaient l'expérience de ce type de formation. Certes, le sujet complet n'ayant pas été joint au corpus, il était difficile de juger pleinement l'adéquation des réponses aux questions posées. Les compétences d'écriture et d'analyse ont été considérées comme globalement acquises par cet élève, quelques points restant à améliorer : maladrotesse d'écriture, de forme, de langue, marques d'oralité, difficulté à synthétiser une pensée complexe... En s'appuyant sur le *"référentiel des capacités du domaine de la culture générale et de l'expression, Technique b, la langue à l'écrit"*, il était intéressant de vérifier si ce candidat possédait les capacités demandées.

Très peu de participants ont remarqué que les fautes de langue augmentaient au fur et à mesure de la rédaction de la copie. La fatigue du candidat, la perte des automatismes au fil de l'écriture sont des aspects sur lesquels il convient que le professeur attire l'attention des étudiants et leur propose un entraînement.

Remédiation

Les premiers échanges ont témoigné d'un consensus sur le fait de valoriser ce que l'étudiant sait faire, de s'appuyer sur les compétences acquises pour qu'il s'améliore. Encore faut-il qu'il soit conscient de ses acquis. C'est au professeur de STS de réconcilier les étudiants avec l'écriture, malgré le souvenir des années pendant lesquelles on leur a le plus souvent reproché leurs manques et leurs ignorances. Il y a une confiance à instaurer, confiance qui se construit au fil d'exercices réguliers, nombreux, et dissociés pour certains des devoirs évalués. Ensuite, on a insisté sur la nécessité de travailler la réécriture, en parlant "d'écriture de travail" plutôt que de "brouillon", le terme étant par trop dévalorisant : il s'agit de faire prendre conscience aux élèves qu'il faut avoir une posture "professionnelle" par rapport à l'écrit, afin de dédramatiser la situation d'apprentissage et de débloquer ceux qui se voient reprocher les mêmes erreurs depuis le primaire.

Un consensus s'est dégagé dans les trois stages inter académiques sur l'intérêt de passer par l'oral (référence au "gueuloir" de Flaubert...) : la lecture à voix haute des productions (en atelier, par exemple) permet de détecter les marques d'oralité, les mauvaises constructions, les confusions, les maladrotesse, et offre l'opportunité de corriger ces erreurs.

Programmation

Le travail à l'oral est pertinent pour l'amélioration de la langue mais aussi pour tout ce qui concerne la remédiation à long terme de l'écriture : un échange interactif entre les élèves à partir de lectures en rapport avec un thème donné permet d'enrichir la réflexion sur ce thème avant de repasser à l'écriture. Le passage par l'oral apparaît comme un moyen particulièrement efficace pour aider les étudiants à acquérir une véritable autonomie de pensée, notamment par l'intermédiaire des débats argumentés, solidement préparés et organisés méthodiquement.

Un des participants a plaisanté sur le sens du mot "remédiation" en soulignant qu'il s'agissait de "passage par un autre médium", et non de "redoublement de posologie"! Il s'agit donc, avec l'oral, de "sortir de l'écriture" provisoirement pour mieux y revenir après...

Quatre introductions de devoirs de français, philosophie, histoire, sciences économiques

Consigne : Interroger les modèles d'écriture scolaire, rendre explicites nos attentes à partir de la position de lecteur d'une copie.

Document réalisé par le Groupe de concertation interdisciplinaire, Lycée La Colinière, Nantes, 2004

Dissertation française – Sujet : On dit souvent que la lecture enrichit la culture personnelle. Mais que peut-on attendre d'auteurs qui nous « racontent des histoires » ?

Exemple d'introduction rédigée

De 1965 à 1969 s'est déroulée en Chine la Révolution culturelle. Le mouvement était dirigé par Mao Zedong qui imposait sa dictature. Pour cela, il avait mis en place une censure qui visait à interdire et à éliminer tous les textes imprimés suspects d'être nuisibles à sa politique, qu'ils soient ou non sous forme de récits fictifs. Mais cette méthode était-elle réellement utile ? Tous les types de livres peuvent-ils laisser passer des messages à tendance politique, apporter des leçons de morale ou développer la culture ? En effet, on dit souvent que la lecture enrichit la culture personnelle. Mais que peut-on attendre d'auteurs qui nous « racontent des histoires » ? Nous pouvons en effet nous demander comment ces inventeurs d'histoires imaginaires, les romanciers, les conteurs, les nouvellistes, pourraient dans leurs œuvres développer notre culture et notre esprit critique comme le font des écrivains « vraiment » sérieux, par exemple les auteurs d'articles de journaux, de revues éducatives ou même de manuels scolaires. Autrement dit, que pouvons-nous puiser d'instructif dans de tels récits, au-delà d'un simple divertissement ? Nous verrons tout d'abord que les récits fictionnels apportent de nombreuses connaissances personnelles, puis, dans un second temps, nous étudierons les limites d'une telle affirmation.

Dissertation de philosophie – Sujet : Peut-on penser la mort ?

Exemple d'introduction rédigée

Notre relation à la mort semble être d'abord relation à des représentations ou des figures : son caractère angoissant est essentiellement lié au fantastique macabre que notre imagination est capable de déployer à son sujet. Que notre rapport à la mort soit avant tout un rapport à des représentations implique que la mort « en elle-même » n'est pas un objet, qu'elle n'a aucun caractère d'objectivité et ne se donne à voir que dans ses manifestations physiologiques et dans ses signes variés, que nous n'apercevons au reste que dans la mort d'autrui – agonie et mort de l'autre. La mort serait donc du côté du sujet, c'est-à-dire qu'elle n'est vraisemblablement que cette hypostase d'un néant dont Bergson dirait qu'il faut bien le remplir d'être pour pouvoir le penser comme n'étant pas. Du côté du sujet : c'est dire que la mort ne se décrit et ne se pense que comme affection d'une part, comme témoignage d'autre part : affection parce qu'elle terrorise celui qui se risque à y penser, à défaut de la penser ; témoignage, car je ne puis rien dire de ma mort, qui est toujours pour moi ce qui advient à autrui, seul être qui pour moi « meurt ». Croyant donc penser la mort, je ne fais rien en définitive que penser autour des représentations qu'elle suscite en moi.

Mais si cette « expérience inexpérimentée » qu'est la mort, comme le dit Jankélévitch, nous angoisse tant, c'est qu'il y a paradoxalement une conscience humaine de la mort et que celle-ci, quand bien même elle ne serait qu'un mot, est néanmoins un mot dont la signification est capable de faire obstacle à tout bonheur possible. Dire que je pense autour d'elle, c'est dire en outre, et par cela même qu'elle nous angoisse, qu'elle se pense en nous à la manière d'une obsession. La conscience de la mort est donc conscience d'un événement ultime dont nous n'avons aucun savoir, mais qui est pourtant capable d'orienter, par son absence même ou sa présence évanescence, la tonalité de nos conduites, aussi bien sur le plan individuel que collectif ou sociopolitique.

Comment ce qui est si éminemment confus et en définitive si peu présent à la conscience ordinaire, divertie, pourrait-il être pensé, et dans quel but devrions-nous nous atteler à cette tâche ? Nous devons par conséquent chercher à élucider l'essence de cette conscience de la mort dont la possibilité même défie la logique.

Composition d'histoire – Sujet : L'idée républicaine en France (1848-1914) : de l'incertitude au triomphe ?

Exemple d'introduction rédigée

Pendant plus de mille ans, la France a été gouvernée par des rois. En 1792, Louis XVI ayant été déchu, les révolutionnaires proclament la République. Mais cette expérience républicaine est de courte durée : il faudra attendre une cinquantaine d'années pour que soit à nouveau proclamée la République (1848) et encore trente ans pour que l'idée républicaine commence à s'imposer. Comment l'idée républicaine a-t-elle pu durablement s'imposer en France ? Nous verrons que l'idée républicaine est bien vacillante de 1848 à 1879, mais qu'elle commence à triompher à partir de 1880.

Dissertation de sciences économiques – Sujet : Vous vous interrogerez sur le rôle des syndicats de salariés dans les sociétés industrialisées contemporaines. Vous êtes autorisé à privilégier l'exemple français.

Exemple d'introduction rédigée

Dans les sociétés industrielles contemporaines comme la France, les syndicats ont toujours affirmé leurs positions de régulateur des relations sociales dans un contexte démocratique et d'économie libérale. Le syndicat a pour objet « la défense des droits et des intérêts professionnels, matériels et moraux, tant collectifs qu'individuels, de ses membres ; il peut négocier et signer des contrats collectifs (conventions collectives, accords collectifs) ». Dans le cadre plus global de la société, les syndicats, qui agissent comme de véritables groupes de pression, tendent à infléchir les décisions étatiques en profitant de leur légitimité institutionnelle. Fort influents pendant les Trente glorieuses, les syndicats de travailleurs salariés se sont constamment développés dans les PDEM en raison des effets conjugués de la concentration des entreprises, de la salarisation croissante des actifs et du progrès des idées d'égalité. Pourtant, depuis la crise économique des années 70, le taux de syndicalisation n'a cessé de décroître tant au niveau national que mondial. Comment peut-on expliquer aujourd'hui cette crise du syndicalisme ? Cette crise remet-elle en cause le rôle des syndicats ? Ne les oblige-t-on pas à opter pour de nouvelles stratégies de négociation ? On s'attachera, dans une première partie, à rappeler les rôles traditionnels des syndicats ainsi que les différentes approches théoriques avant de s'interroger sur les raisons et les conséquences de la désaffection syndicale.

Analyse des codes de l'introduction

Les participants aux différents séminaires ont cherché à déterminer les points communs entre ces différents types d'introduction et à comprendre quelles étaient les spécificités de chacun des modèles proposés. Lire en parallèle ces quatre modèles (les introductions ont été rédigées comme des modèles par des professeurs d'un même lycée à destination de leurs élèves) conduit à comprendre dans quelle situation se trouve un élève après le baccalauréat : il a rencontré l'exercice de la dissertation dans différentes disciplines, il a reçu un enseignement méthodique concernant l'écriture d'une introduction dans quatre disciplines, qui n'ont manifestement pas les mêmes canons.

Juxtaposées ici pour les besoins de l'analyse, les démarches sont toutes apparues plutôt dogmatiques et formalistes. Ces approches ont permis de faire comprendre qu'il n'y avait pas un seul modèle d'introduction possible, ni à l'épreuve de BTS, ni dans les écrits sociaux (par exemple, rôle de l'accroche dans un article de presse). Il importe donc en STS de mobiliser les représentations des étudiants pour déterminer avec eux les critères de ce qui est attendu. Cette réflexion renvoie également à l'atelier sur la Charte des examinateurs.

Qu'est-ce qu'une bonne introduction ?

Ce que doit contenir une introduction digne de ce nom ne fait pas l'unanimité parmi les participants aux divers ateliers : présence d'une "accroche", nécessité d'exposer une problématique précise, obligation d'annoncer un plan en deux (trois) parties ? Un candidat peut-il se contenter de répondre à la question posée ?

L'épreuve de BTS est intitulée " Culture générale et expression". La confrontation des divers modèles canoniques d'introduction permet d'éclairer les termes du débat : nous ne sommes plus dans le cadre de la dissertation française, mais dans une épreuve bien spécifique qu'il faudra définir précisément.

Prendre conscience, pour un enseignant de français, que le modèle d'introduction qu'il a toujours reçu comme allant de soi n'est pas forcément le même que celui des disciplines voisines permet d'interroger la notion de codes. C'est une autre facette de la réflexion proposée aux étudiants de STS sur le code oral et le code écrit, sur les codes de leur génération par rapport aux codes des générations précédentes.

L'étude de la langue dans les manuels

Les tables des matières de différents manuels d'enseignement du niveau BTS ont été examinées sous cet angle. Il n'y a guère d'originalité dans les entrées proposées.

D'un manuel à l'autre, on retrouve des entrées ciblées sur les exercices de validation (résumé, synthèse, confrontation des documents, analyse des différents types de documents, élaboration du plan, introduction, paragraphes, arguments, conclusion...), et une liste quasi canonique d'entrées linguistiques (enrichir son vocabulaire, être lisible, surveiller son style, corriger son orthographe pour un manuel, pour un autre, choisi le mot juste, éviter les répétitions, simplifier son style, varier ses phrases, utiliser les ressources de la ponctuation, utiliser les métaphores pour renforcer son propos, illustrer son propos par des exemples).

Rien n'est critiquable dans ces tables des matières, mais chacun est sensible à l'effet de répétition pour l'étudiant (ce sont les mêmes entrées dans les manuels de collège, de lycée général et technologique et de lycée professionnel). L'entrée en STS par la notion de code peut permettre de redonner une dynamique à la réflexion sur la langue.

L'analyse critique a donc porté sur la prise en compte de l'état évolutif de la langue et des codes écrits par rapport aux corps oraux. Les exercices proposés par les manuels ont paru moins efficaces que le travail de remédiation sur les productions des étudiants eux-mêmes.

Atelier n° 3 – Réflexion sur la notion de thème

Les participants ont travaillé à partir de différents exemples de thèmes : le thème tel qu'il est proposé dans les BTS du Ministère de l'Agriculture (« La démocratie »), le thème tel qu'il est proposé pour les classes de CPGE scientifiques et commenté par l'Inspection Générale de Lettres (« La justice »), le thème tel qu'il a été envisagé par l'Inspection Générale au début de la réflexion sur la réforme du BTS (« Le fantastique »).

Un rappel est fait en ouverture des ateliers. Le domaine de la culture générale et de l'expression pour le BTS, tel qu'il est défini par le Bulletin Officiel n°7 du 17 février 2005 présente notamment les caractéristiques suivantes : « La culture générale est développée par la lecture de tout type de textes et documents (presse, essais, œuvres littéraires, documents iconographiques, films) en relation avec les questions d'actualité rencontrées dans les médias, les productions artistiques, les lieux de débat. »

L'enseignement en deuxième année de STS s'inscrit en cohérence particulière avec cet objectif : « En deuxième année, deux thèmes sont étudiés. Ces thèmes, dont l'un est renouvelé chaque année, font l'objet d'une publication au BO. Cette publication précise un intitulé, une problématique et des indications bibliographiques qui orientent et délimitent la problématique de chaque thème. »

Les thèmes étudiés en deuxième année doivent ainsi être en résonance avec les sujets ou questions traversant le monde d'aujourd'hui. De la même façon, l'étude de ces thèmes s'attache à refléter la variété des modes d'expression actuels, qu'il s'agisse de la diversité des textes ou des images.

Bilan des journées inter académiques

On s'accorde sur le fait que le principe de thèmes traités en deuxième année de STS est susceptible d'inciter l'étudiant à se montrer curieux, désireux d'acquérir une culture générale et une réflexion autonome. De même, la diversité des types d'approches et de questionnements est jugée propre à éveiller l'esprit critique de l'étudiant à partir des thèmes proposés.

Pour autant, il est apparu nécessaire de circonscrire les thèmes afin d'éviter une conceptualisation excessive ou un champ de réflexion trop flou et trop vaste. En gardant à l'esprit que les thèmes seront le dénominateur commun à tous les BTS, il a été souhaité que ces thèmes proposent des éclairages sur le monde contemporain, tout en conservant une dimension esthétique capable d'éveiller la sensibilité des étudiants en les confrontant notamment à diverses formes d'expression artistique.

Si l'articulation naturelle entre thème et problématique est bien perçue, il est toutefois attendu de cette dernière qu'elle définisse et délimite nettement le thème envisagé, en même temps qu'elle propose des entrées variées, permettant à chacun de questionner la notion en évitant les discours convenus et les *a priori*.

À cet égard, les indications bibliographiques doivent permettre un large choix de documents à proposer à la classe. Étant destinées aux professeurs, il est souhaité qu'elles fassent état de la diversité des sources de documentation et qu'elles témoignent d'un équilibre recherché entre lecture de textes et lecture d'images.

Enfin, est réitéré le souhait de voir figurer en bonne place des œuvres littéraires au sein de ces indications bibliographiques. La littérature, appréhendée notamment dans sa dimension esthétique, est en effet reconnue indispensable à la construction d'une réflexion approfondie et complexe, se traduisant par une expression nuancée. Ces œuvres littéraires, qu'il s'agisse d'ouvrages contemporains ou de « Classiques » – peut-être déjà lus pour certains durant l'enseignement secondaire – sont destinées à être le socle d'une solide culture générale, tout en demeurant accessibles à des étudiants, futurs techniciens supérieurs.

Enjeux des thèmes – Propositions du groupe de travail national chargé du choix des thèmes

Le thème se doit d'être ancré dans l'actualité du monde d'aujourd'hui dans la mesure où il invite l'étudiant à une réflexion et une expression personnelles s'appuyant sur des supports variés. De surcroît, il est indispensable que le thème soit suffisamment large et ouvert pour concerner et intéresser les étudiants de toutes les STS, quelles que soient leurs sections, sans pour autant avantager ou défavoriser telle ou telle spécialisation professionnelle. De la même façon est à prendre en compte la diversité des cursus scolaires des étudiants de STS, qui impliquent un rapport différent à la maîtrise de l'expression ainsi qu'aux pratiques culturelles. Dans tous les cas également, le thème doit être suffisamment fécond pour permettre un traitement substantiel durant deux années consécutives.

Toutefois, sachant le temps nécessairement limité qui peut être accordé à l'étude de chaque thème, il apparaît indispensable de circonscrire, de définir la notion sans pour autant la restreindre à l'excès, sous peine de l'appauvrir. C'est là tout l'enjeu de la problématique que de proposer des pistes de réflexion aussi diverses et

stimulantes que possible, tout en formulant des limites afin de rendre le travail accessible à chaque étudiant de STS.

C'est dans cet esprit également que sont élaborées les indications bibliographiques accompagnant le thème. Rédigées à l'attention du professeur, elles n'ont pas vocation à l'exhaustivité mais suggèrent des orientations face auxquelles l'enseignant demeure libre de ses choix pédagogiques. Soucieuses de faire état des questionnements traditionnels sur le thème – sans exclusive d'époque ou de langue – ces indications bibliographiques se veulent également le reflet des débats contemporains recourant à des moyens d'expression plus récents comme le cinéma, la bande dessinée ou des sites Internet.

Ainsi, les deux thèmes retenus chaque année, par définition très différents l'un de l'autre, doivent permettre à l'étudiant d'affermir ses connaissances en matière de culture générale et d'expression, à partir de sujets et de supports artistiques de notre temps.

Un exemple de thème - Identité : moi et les autres

Problématique

La notion d'identité invite à poser la question de la similitude, de l'égalité, de la permanence. Cette dimension se trouve par exemple au cœur des débats scientifiques ayant trait aujourd'hui à la reproduction humaine.

Mais l'identité est aussi l'ensemble des caractères qui distinguent le sujet comme singulier. En ce sens, chaque individu s'affirme comme unique.

Or, dans la relation entre individus est présupposée une rencontre avec l'autre qui peut faire naître des sentiments contradictoires. A l'échelle d'un groupe, d'un ensemble, d'une nation, l'autre pose la question du rapport à la différence (linguistique, religieuse, politique, sociale).

Cette relation entre l'identité et l'altérité, entre moi et les autres, conduit à nous interroger également sur notre système de représentations, qui peut prendre la forme de clichés, d'*a priori*, autant de lieux communs face à ce qui est autre.

Pouvons-nous dès lors affirmer notre identité sans nous confronter aux autres ? La représentation de l'autre nous aide-t-elle à nous construire ? Comment pouvons-nous comprendre les pensées et les valeurs des hommes qui nous ont précédés dans le temps ? Comment pouvons-nous nous confronter avec des personnes qui, aujourd'hui, ont d'autres habitudes, d'autres traditions, d'autres valeurs que les nôtres ?

Indications bibliographiques

Ces indications ne constituent en aucun cas un programme de lectures. Elles constituent des pistes et des suggestions pour permettre à chaque enseignant de s'orienter dans la réflexion sur le thème et d'élaborer son projet pédagogique.

Littérature

- A. CAMUS, *L'Étranger*
- E. CARRÈRE, *La Moustache*
- J.C. CARRIÈRE, *La Controverse de Valladolid*
- M. de CERVANTES, *L'Ingénieux Hidalgo, Don Quichotte de la Manche*
- F. DOSTOIEVSKI, *Le Double, L'Éternel Mari*
- C. ETCHERELLI, *Élise ou la vraie vie*
- W. FAULKNER, *Lumière d'août*
- N. GOGOL, *Le Nez*
- H. HAMILTON, *Sang impur*
- A. HUXLEY, *Le Meilleur des mondes*
- M. HOUELLEBECQ, *Les Particules élémentaires*
- E. IONESCO, *Rhinocéros*
- F. KAFKA, *La Métamorphose*
- B. KOLTES, *Roberto Zucco ; Le Retour au désert*
- J. de LERY, *Histoire d'un voyage en la terre du Brésil*
- D. LESSING, *Le Monde de Ben*
- P. LEVI, *Si c'est un homme*
- G. de MAUPASSANT, *Le Horla*
- MOLIERE, *Le Bourgeois Gentilhomme, Le Misanthrope*

OVIDE, *Les Métamorphoses* : mythe de Narcisse (livre III)
PLATON, *Le Banquet* : notamment le mythe de l'androgynie (189c – 193 e)
Ph. ROTH, *La Tache*
B. de SAINT-PIERRE, *Paul et Virginie*
W. SHAKESPEARE, *Le Marchand de Venise*
M. SHELLEY, *Frankenstein ou le moderne Prométhée*
R. L. STEVENSON, *L'Étrange Cas du docteur Jekyll et Mr Hyde*
VOLTAIRE, *Dictionnaire philosophique*, les deux articles « Tolérance » ; *Micromégas* ; *Zadig*
H.G. WELLS, *La Guerre des mondes*

Essais

R. BARTHES, *Fragments d'un discours amoureux*
N. BOUVIER, *L'Usage du monde*
P. J. HELIAS, *Le Cheval d'orgueil*
A. JACQUARD, *Moi et les autres ; Eloge de la différence*
J. LACARRIÈRE, *L'Été grec*
Cl. LEVI-STRAUSS, *Race et histoire*
Cl. LEVI-STRAUSS, *Tristes Tropiques*
Z. TODOROV, *Nous et les autres*

Films, documents iconographiques, bandes dessinées

P. ADLON, *Bagdad café*
Cycle Alien (de Ridley Scott à Jean-Pierre Jeunet)
T. BURTON, *Edward aux mains d'argent*
E. CARRÈRE, *La Moustache*
G. CUKOR, *My Fair Lady*
J. P. et L. DARDENNE, *Rosetta*
N. GARCIA, *L'Adversaire*, et L. CANTET, *L'Emploi du temps*, inspirés du livre d'E. CARRÈRE, *L'Adversaire*
A. JAOUI, *Le Goût des autres*
S. JONZE, *Dans la peau de John Malkovitch*
A. NICCOL, *Bienvenue à Gattaca*
G. OURY, *Rabbi Jacob*
M. SATRAPIE, *Persépolis*
A. SPIEGELMAN, *Mauss*
S. SPIELBERG, E.T. ; *La Guerre des mondes*
Fr. TRUFFAUT, *L'Enfant Sauvage*

Peinture

Motif de la jeune fille au miroir
Motif de Pygmalion
Motif de Narcisse
Motif de l'autoportrait, motif du masque (par exemple, James ENSOR, *Mon Portrait entouré de masques* - Musée Royal des Beaux Arts, Anvers)

Sites Internet

- Sur le clonage :

www.service-public.fr
www.cite-sciences.fr
www.cnrs.fr

- Sur les discriminations :

www.licra.org
www.ldh-france.org (site de la Ligue des Droits de l'Homme)

Mots clés

Reproduction – jumeaux – clonage – double – narcissisme – eugénisme.

Hospitalité – tolérance – amitié – relation amoureuse – désaccord - dispute – haine – misanthropie – altruisme – égocentrisme.

Langue maternelle – langues étrangères – communication – dialogue – échanges.

Intégration – assimilation – naturalisation – discriminations – racisme – xénophobie – ségrégation – apartheid.

Commentaires

L'intitulé du thème est conçu de façon à proposer une première approche problématique. En effet, plutôt que de se présenter sous la forme d'une notion telle que « l'identité », le thème se veut un début d'explicitation mettant en rapport des termes posant question : moi, les autres, comment l'identité se construit-elle par rapport à autrui ? Quelles évolutions, quelles difficultés cette confrontation peut-elle générer ? etc.

La problématique

Elle prolonge et approfondit cette perspective en délimitant plus nettement le champ proposé. Elle fait émerger des orientations théoriques qui aboutissent, en fin de problématique à des questions plus concrètes, permettant une appropriation plus personnelle de la notion par l'étudiant : ainsi dans l'exemple ci-dessus « Pouvons-nous dès lors affirmer notre identité sans nous confronter aux autres ? La représentation de l'autre nous aide-t-elle à nous construire ? Comment pouvons-nous comprendre les pensées et les valeurs des hommes qui nous ont précédés dans le temps ? Comment vivons-nous avec des personnes qui, aujourd'hui, ont d'autres habitudes, d'autres traditions, d'autres valeurs que les nôtres ? »

Dans tous les cas, la problématique se veut une possibilité offerte, accessible, permettant une réflexion et un questionnement personnels, sans nécessiter pour autant une démarche excessivement abstraite.

Nous reproduisons ici un extrait du Document d'accompagnement du programme de français en CAP, précisément le début du développement intitulé : Qu'est-ce qu'une problématique ?

« Le mot "problématique" est un mot récent dans notre vocabulaire. Le dictionnaire Petit Larousse, qui ne connaît que l'emploi adjectival de "problématique" donne comme définition "dont la solution, le résultat, est douteux". L'ouvrage d'A. Moles, Théorie structurale de la communication et société (éditions Masson), propose une définition plus opératoire : "ensemble de questions pertinentes qui se posent à l'observateur scientifique à propos de phénomènes, questions qui sont susceptibles d'avoir une réponse logique et contrôlable et de donner lieu à des opérations classées par ordre selon les disciplines qui les provoquent".

Partons de ces deux définitions : proposer aux élèves de travailler sur des problématiques, c'est afficher d'emblée que l'on pose une question, un problème, dont la réponse n'est pas donnée par avance ("dont le résultat est douteux"), mais auquel on essaiera de répondre de façon "logique et contrôlable". A la différence d'un problème de mathématiques et de sa solution qui se correspondent généralement de façon biunivoque (la solution répond au problème et le problème contient la solution), une problématique met en tension un faisceau de questions, dont les réponses s'inscriront toujours dans l'univers du possible, du discutable, du préférable, du probable : non pas parce qu'elles manqueront de rigueur dans la démarche d'élaboration, mais parce qu'elles engageront davantage dans une démarche de questionnement que dans l'univers des certitudes. »

L'enjeu d'un travail fondé sur des problématiques est donc autant dans la démarche mise en œuvre que dans le résultat obtenu. L'élaboration par les étudiants eux-mêmes de questionnements importe en effet autant que la constitution d'un dossier d'informations ou d'une collection de textes illustrant une notion, un thème.

Dans la logique des finalités du programme de « culture générale et expression » en BTS, on souhaite que les étudiants comprennent qu'une problématique n'appelle pas un traitement simple, des réponses manichéennes, et qu'ils prennent conscience que s'interroger sur eux, sur leurs rapports avec les autres, sur leurs rapports avec la collectivité sociale dans laquelle ils vont s'insérer, sur leurs rapports avec le monde, est le propre d'une réflexion adulte et citoyenne, respectueuse des débats et ouverte aux interrogations.

Les indications bibliographiques

Elles sont conçues dans le même esprit. Elles proposent ainsi des œuvres littéraires – parmi lesquelles des ouvrages anciens ou contemporains, allant par exemple d'un extrait du *Banquet* de Platon à des œuvres théâtrales relativement récentes de Bernard-Marie Koltès. De la même façon sont suggérés des Classique français ou étrangers, voisinant par exemple ici avec le romancier américain Philip Roth. Ces indications, aussi éclectiques que possible, ont pour objectif d'inviter les étudiants à faire preuve de curiosité intellectuelle. La même diversité se veut représentée parmi les essais, qu'ils soient d'inspiration ethnologique, sociologique, historique, scientifique ou littéraire. Sont ainsi mis en regard *Tristes Tropiques* de Claude Lévi-Strauss et le peut-être moins attendu *Fragments d'un discours amoureux* de Roland Barthes. Les références à des films ou à des bandes dessinées s'attachent de même à proposer des œuvres récentes et de qualité, témoignant d'une grande variété de registres.

De façon complémentaire, il apparaît également opportun et fructueux de pouvoir orienter les étudiants qui le souhaitent vers des sites Internet, institutionnels ou non, proposant un état des lieux, actualisé régulièrement, sur le thème envisagé.

En dernier lieu est proposée une liste de mots-clés collaborant une nouvelle fois à la délimitation du thème, tout en soumettant à la sagacité de chacun des notions, des domaines constituant ou complétant le thème.

Atelier n° 4 - Épreuve de validation

La finalité de cet atelier était d'établir des liens (de ressemblance, de différence) entre l'ancienne forme de l'épreuve et celle qui sera désormais proposée. Le support de cet atelier était constitué de l'épreuve de synthèse de la session 2003 (groupe 1). Le texte de l'épreuve était celui-ci :

« Vous ferez des documents suivants, consacrés à la lecture chez les jeunes, une synthèse, concise, objective et ordonnée. Puis, dans une conclusion personnelle, vous donnerez votre avis sur la question.

- Document 1 : Daniel Pennac, *Comme un roman*, éditions Gallimard, 1992

- Document 2 : Interview de Christian Baudelot par Anne Fohr, « Ils ont désacralisé le livre », *Le Nouvel Observateur*, 4 au 10 mars 1999

- Document 3 : Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, folio Gallimard, 1964

- Document 4 : Florence Noiville et Raphaëlle Rérolle, « La lecture ne meurt pas, elle change », *Le Monde*, 19 mars 1999

- Document 5 : Illustration de Martin Veyron pour le dossier « Mais si, ils aiment lire ! », *Le Nouvel Observateur*, 4 au 10 mars 1999 »

Quatre questions ont guidé cet atelier :

- Quels sont les éléments de ce sujet qui peuvent gêner ou au contraire favoriser la réalisation de la synthèse ?

- Quelles problématiques pourraient convenir à ce sujet ?

- Quelle proposition de bibliographie pour préparer un tel sujet ?

- Quelle question poser pour l'exercice d'écriture personnelle ?

Plusieurs professeurs, parmi les participants, avaient donné cette synthèse dans leur classe ; leur expérience a contribué à enrichir la réflexion des différents groupes.

Atouts et faiblesses d'un sujet de synthèse

La composition du corpus

Un atelier a d'abord noté que cette synthèse reprenait le formalisme constaté depuis longtemps dans le choix des corpus de synthèse. Cette relative fixité est traduite ici dans la composition d'un corpus quasi-incontournable : un texte journalistique, une statistique pour assurer l'alibi scientifique du corpus, un texte littéraire, un dessin dont la portée comique a été différemment appréciée, certains participants considérant même ce type de dessin comme provocateur et d'un intérêt dérisoire dans le cadre d'une synthèse. Les professeurs ont fait remarquer à ce sujet que les dessins n'offraient très souvent que peu de prises interprétatives aux étudiants qui étaient contraints d'expédier l'exploitation de ce genre de document dont ils ne saisissaient pas l'implicite.

Dans un autre atelier, le même débat s'est ouvert sur le dessin de Martin Veyron : certains ont jugé qu'il proposait une représentation des jeunes qui pouvait être mal reçue ; d'autres – et parmi eux les professeurs qui avaient fait ce travail avec leur classe – ont dit n'avoir rien ressenti de tel. Tout le monde s'est accordé pour dire qu'il fallait exercer les étudiants à la lecture de l'image et spécialement du dessin de presse, à ses effets d'humour ou à ses jeux de second degré.

Un autre atelier a carrément posé la question de savoir si le choix de proposer une image n'était pas quelque peu démagogique. On a également fait remarquer que la lecture de l'image est utile dans la formation, mais peu utilisée le jour de l'épreuve.

D'une manière générale donc, on regrette le caractère figé des corpus proposés lors de ces synthèses. Toutefois, la grande majorité des membres du groupe s'est accordée à estimer nécessaire la présence d'un texte littéraire au sein du corpus.

Un autre atelier conclut dans le même sens, en souhaitant que les concepteurs de sujet s'attachent davantage à trouver un bon ensemble de documents, répondant clairement à une problématique, plutôt que de se forcer à sélectionner des documents en fonction de leur nature (il faudrait obligatoirement un texte de presse, un texte littéraire, une image de presse, un tableau statistique, etc.).

L'accord s'est fait pour dire que la nature diverse des documents était une des conditions de la réussite pour les candidats. Par exemple, on a rappelé que des parcours autres que ceux des bacheliers de lycée général devaient être pris en compte dans le choix du corpus proposé. Il ne s'agit pas d'éliminer tel ou tel type de document, ou au contraire d'en imposer d'un autre type, mais on a apprécié dans cet exemple que l'ordre de présentation des documents n'ait pas fait lire en premier « un texte théorique rébarbatif ».

Dans l'ensemble des ateliers, on a rappelé que les documents devaient être retenus en fonction de leur degré de lisibilité pour les candidats : une réflexion empruntée aux pages « Débats » du journal *Le Monde*, surtout si elle date de plus de dix ans, peut être tout à fait illisible pour un candidat de BTS.

La problématique qui sous-tend le corpus

La variété des textes renvoie à la question de la problématique de la synthèse. Trop souvent, le choix de la problématique s'apparente à une loterie pour les étudiants : « Sans la bonne problématique, point de salut ». Des corpus proposant une réelle variété de problématiques ou une problématique clairement identifiable seraient appréciés.

Dans un autre atelier, on a regretté l'absence de formulation de la problématique dans le sujet.

Globalement, ce sujet particulier a été critiqué car il appelle à valider un stéréotype sur la lecture, qui stigmatise les attitudes des candidats. On risque un enfermement de la réflexion dans un « scolaire correct », qui est tout autant à craindre que le « politiquement correct » dans la formation à l'autonomie de la réflexion. Il est important que le candidat se sente lecteur d'une pensée problématique, et non récepteur obligé d'une pensée non discutable.

La réflexion s'est portée ensuite sur le circuit argumentatif implicite du corpus, sur la lisibilité des liens entre les documents, liens qui restent parfois trop implicites pour les étudiants. Cette circulation d'un document à l'autre doit être facilitée, d'autant plus que la nouvelle épreuve réduit le nombre de documents.

On s'est alors demandé quels documents on pouvait conserver, quels autres on préférerait éliminer. Les réponses ont été variées, mais tous les ateliers ont apprécié le document n° 4 à cause de sa structure variée et des échos qu'il entretient avec les documents n° 2 et n° 5. La réflexion a rebondi sur le choix d'un corpus contradictoire ou non : doit-on garder ou non le texte de Sartre (document n° 3) ? Un atelier a proposé que pour tout corpus on choisisse un document pivot, un ou deux documents qui font dissonance, un texte littéraire qui affine le point de vue.

L'accord le plus général s'est fait sur le choix de textes mis en tension, en évitant un « sociologisme fade » ou un « consensus mou ».

Globalement et paradoxalement, c'est le texte de Sartre qui a semblé poser le plus de problème, alors que tous les participants souhaitaient la présence d'un texte littéraire. Il ne suffit donc pas qu'il y ait un texte littéraire, encore faut-il qu'il soit lisible, bien articulé sur la problématique et contextualisé.

La présentation des documents

Les professeurs ont souhaité que les documents soient présentés, non pas dans une perspective biographique qui pourrait générer des dérives dans les pratiques de classe, mais dans un cadre contextuel qui faciliterait la compréhension du texte en définissant le type d'approche : S'agit-il du point de vue d'un philosophe, d'un sociologue... ?

Un autre atelier a réagi dans le même sens, à propos de l'absence de notes explicatives pour le texte de Sartre : plusieurs professeurs ont souligné les difficultés de compréhension de ce texte par leurs étudiants. La contextualisation de ce même texte a semblé difficile : il aurait fallu donner au moins la date de naissance de Sartre pour que les étudiants puissent rapporter la scène décrite à un contexte historique un tant soit peu précis.

Plusieurs ateliers ont réfléchi à l'ordre de présentation des documents. Les solutions sont la présentation chronologique par dates de publication, la présentation alphabétique par noms d'auteurs, la présentation problématisée ordonnant les documents selon le point de vue présenté. Il n'a pas semblé opportun d'arrêter un modèle plutôt qu'un autre, au prétexte que le niveau de difficulté d'un exercice de synthèse peut conduire les concepteurs à faciliter la lecture des candidats (par une présentation problématisée) ou, au contraire, à leur laisser découvrir la problématique en masquant les oppositions par une présentation neutre.

Problématique et lectures préalables

La question posée fait référence à la nouvelle définition de l'épreuve. Le sujet proposé sera référé à l'un des deux thèmes annuels, et ces thèmes seront présentés au B.O. avec une note de problématique et des indications bibliographiques. Il s'agissait donc de s'exercer à inscrire le sujet proposé en 2003 dans une problématique et à imaginer les grandes lignes d'une bibliographie qui aurait accompagné le thème.

L'exercice s'est révélé intéressant, au regard des multiples propositions auxquelles les échanges ont abouti. On comprend devant la diversité des problématiques et la diversité des propositions de questions pour l'écriture personnelle (voir point suivant) qu'on a tout intérêt à organiser la définition d'un thème.

En préalable, certains ateliers ont posé des questions liminaires :

- La problématique doit-elle figurer dans le sujet ?
- La problématique doit-elle être ouverte ?
- Doit-on la formuler comme une question ou doit-elle se présenter sous forme de pistes et d'axes à développer ?

On a donc rappelé que le sujet proposé s'inscrivait dans un des thèmes annuels qui délimitait le champ de la réflexion, mais qu'au-delà les concepteurs du sujet avaient la liberté réglementaire de proposer une formule tout à fait neutre (« Vous ferez des documents suivants une synthèse ... ») ou une formule qui précise un thème (sujet 2003 : « Vous ferez des documents suivants, consacrés à la lecture chez les jeunes ... »), ou une formule qui témoigne d'une problématisation (« Vous ferez de ces documents, édités entre 1964 et 1999, une synthèse ... »), voire, une formule qui propose une problématique fermée (« Vous ferez de ces documents, qui mettent en garde contre la mort programmée de la lecture chez les jeunes, une synthèse ... »). Il serait dommage de rigidifier dès à présent l'écriture des sujets, alors que l'épreuve se renouve. C'est le niveau de difficulté du sujet évalué par les concepteurs qui guidera la rédaction de la consigne.

L'inscription d'un corpus dans une problématique

Le corpus proposé en 2003 pouvait être référé à une problématique diachronique qui comparerait les pratiques de lectures d'hier et d'aujourd'hui, mais également à une problématique synchronique concernant la mise en rapport entre lecture et culture. Parmi les formulations proposées, on a retenu par exemple :

- Les rapports actuels de la culture et de la lecture ;
- Les évolutions de la lecture dans les pratiques culturelles.

On a réfléchi également à la formulation de la problématique :

par exemple, formulation descriptive :

- Évolution du rapport au livre ;
- Évolution des pratiques culturelles ;

par exemple, formulation journalistique, dramatisante :

- Un nouvel espace de lecture ;
- Mort de la lecture ?

Il a surtout été intéressant de mesurer l'ouverture des problématiques proposées, ce qui rassure sur la vitalité de l'épreuve : on ne doit pas craindre d'être très vite limité ou cantonné dans une réflexion stéréotypée.

Parmi les propositions, on peut citer :

- Représentations de la lecture
- Lectures d'aujourd'hui
- A quoi sert la lecture ?
- Littérature et jeunesse
- Culture et jeunesse
- Culture et formation
- Images du lecteur
- Nouveaux lecteurs, nouvelles pratiques de lecture
- Passion et ennui autour de la lecture
- Les relations entre lecture et culture
- Plaisirs et contraintes dans l'acquisition d'une culture
- Les modes de transmission d'une culture
- Les pratiques culturelles
- Les mutations culturelles
- Les loisirs

L'inscription d'un corpus dans un thème et une bibliographie

La réflexion a été faussée par la spécificité du corpus de 2003. Puisqu'il concerne la lecture, les participants ont passé peu de temps à échanger sur les lectures qui auraient pu être proposées dans l'année précédant l'épreuve, puisque que toutes les lectures auraient pu servir de tremplin à la réalisation d'un tel sujet. Cela dit, on a pris rapidement conscience du risque de réduire l'approche d'un thème de ce genre à une approche purement littéraire, et on a rappelé la nécessité de faire varier les perspectives d'approche dans les travaux menés en classe.

Divers types de textes et documents ont été évoqués :

- la lecture de la presse, de revues spécialisées (type *Sciences et vie*), avec présentation de la revue en classe (pas seulement d'extraits),
- la lecture du dessin de presse et de l'image publicitaire,
- la lecture de diagrammes, de supports audiovisuels informatiques,
- la lecture de tableaux,
- la lecture de films,
- la lecture d'œuvres intégrales, approchées d'une façon cursive, agrémentées de quelques pistes d'analyse, tout en veillant à ce que le texte littéraire n'apparaisse pas comme un « super texte », où l'on évitera de faire « des lectures analytiques type bac »,
- la lecture d'essais.

Il ne manque rien ou presque à cette liste. De fait, tous les types de textes et de documents pourront être convoqués, mais il faudra veiller à ne pas succomber à deux tentations. La première serait de vouloir « passer de rien à tout », pour reprendre les propos d'un stagiaire. Le constat est établi qu'aujourd'hui les étudiants de STS ne lisent pas, et la volonté de leurs enseignants est grande de les faire lire ; mais la prise en compte de la nature du niveau STS, du volume horaire, des difficultés à travailler à la maison impose une adaptation dans le choix des lectures. On souhaite retrouver l'habitude de manipuler le livre, au-delà des photocopies d'extraits, mais il faudra être réaliste : si dans une classe donnée, les étudiants lisent en deuxième année intégralement un essai, une œuvre littéraire et visionnent un film, le contrat sera certainement rempli pour ce qui est des œuvres intégrales.

La deuxième tentation serait d'oublier la notion de culture générale qui préside à l'enseignement en STS. La tentation du littéraire est bien naturelle pour des enseignants littéraires, mais elle ne doit pas transformer la formation en ce qu'elle n'est pas. Il y a les grands textes du patrimoine littéraire, il y a aussi la production littéraire actuelle, contemporaine des candidats, dans laquelle des livres disent quelque chose sur le monde et sur l'homme sans être couronnés par un prix littéraire. Après avoir fait entrer la littérature de jeunesse à l'école, au collège, en lycée professionnel, ne fermons pas la porte des sections STS aux livres qui s'écrivent aujourd'hui.

Quelle question poser pour l'évaluation de l'écriture personnelle ?

Les participants ont eu à imaginer, à partir du corpus de 2003, une question pour la deuxième partie de l'épreuve, l'écriture personnelle. Là encore, la diversité des propositions est signe de vitalité pour l'épreuve : il est clair qu'à partir d'un corpus donné, les participants ont pu imaginer sans peine des questions variées, il sera donc clair pour les candidats qu'ils ne pourront pas avoir traité (bachoté) l'ensemble des questions susceptibles de leur être posées. Ils auront à répondre à une question précise de façon personnelle.

Voici quelques propositions de questions, (chacune étant complétée par une formule du genre « vous répondrez de façon argumentée en vous fondant sur le corpus proposé et vos lectures de l'année. ») :

- Qu'est-ce qu'aimer lire selon vous ?
- Vous reconnaissez-vous dans la caricature du document n° 5 ?
- Avez-vous trouvé comme Sartre, l'optimisme dans les livres ?
- La lecture reste-t-elle selon vous le seul mode d'accès à la culture ?
- Après la lecture de ce corpus, à quel type de lecteur pensez-vous appartenir ?
- Pensez-vous que la lecture soit le moyen privilégié d'accès à la culture ?
- Vous reconnaissez-vous dans ce dossier, en tant que lecteur ?
- Qu'est-ce qui, selon vous, éloigne les jeunes de la lecture ? – ou les attire vers la lecture ?
- Comment vous situez-vous par rapport aux lecteurs décrits dans le document ?
- Vers quelles lectures vous portent vos propres goûts ? Vous amènent-elles à l'optimisme ?
- Pensez-vous qu'il soit important de désacraliser le livre pour accéder à la lecture ?
- Selon vous, quel type de lecture favorise l'acquisition d'une culture générale ?
- Qu'est-ce qui peut favoriser ou freiner les lectures chez les jeunes ?

- Peut-on tout lire ? Toute lecture est-elle bonne ?
- Que pensez-vous de la représentation qu'on fait des jeunes lecteurs ?
- Dans quelle mesure, selon vous, le monde contemporain a-t-il transformé les rapports entre la culture et la formation ?
- En quoi la culture d'aujourd'hui vous paraît-elle résulter de la rencontre de différents modes d'expression ?
- L'institution scolaire a-t-elle été pour vous une bonne incitation à la lecture ?
- Quel lecteur êtes-vous ?
- Que représente pour vous la lecture ?

Un long moment a été consacré à débattre de la notion d'« écriture personnelle ». On s'est interrogé sur l'emploi de « je » dans la synthèse : Est-il proscrit de la partie objective ? Doit-il ou peut-il apparaître dans l'écriture personnelle ? Certains ont redouté que le terme « personnel » ne constitue un piège pour les candidats qui y verraient une invitation à une forme d'expression libérée de toute contrainte. On a donc souligné la nécessité de demander explicitement que l'opinion personnelle soit étayée d'exemples et d'arguments. L'atelier n° 5 a permis de poursuivre et d'achever cette discussion.

Atelier n° 5 – Charte des examinateurs

L'atelier 5, « Charte des examinateurs », est venu en conclusion de deux ateliers précédents : l'atelier 2 au cours duquel on a réfléchi sur le modèle de la dissertation, à travers les quatre exemples d'introduction d'une dissertation de français, de philosophie, d'histoire, d'économie (voir ci-dessus), et l'atelier 4 consacré à la synthèse de documents de l'épreuve du BTS 2004 sur la lecture (voir ci-dessus).

Dans les trois regroupements inter académiques, les participants présents ont trouvé rapidement un accord autour de la nature particulière de l'épreuve écrite : la synthèse répond à des critères de réalisation qui lui sont propres, l'écriture personnelle également ; ces critères peuvent être communs à d'autres formes de production écrite du cursus scolaire, mais n'ont pas à être plaqués à partir d'un modèle extérieur à l'enseignement au niveau BTS.

Ainsi, l'un des rapporteurs d'un des ateliers de Reims note « On estime que le système introduction / conclusion, s'il a du sens dans la dissertation, n'est pas bien utile dans la synthèse, par conséquent certains se contenteraient d'un développement honnête ». Ainsi les participants des différents ateliers se sont interrogés sur le statut et la forme de l'introduction et de la conclusion en référence à l'exercice particulier de la synthèse de documents puis de l'exercice d'écriture personnelle.

On s'est interrogé sur la définition de cet exercice nouveau, à partir de la définition donnée dans le B.O. : « Le candidat répond de façon argumentée à une question ».

Cela devrait rappeler aux étudiants ce qu'ils ont fait en philosophie et en français en classe de Première et de Terminale ; par de « de façon argumentée » on entendra un travail structuré. Le terme de dissertation n'appartient pas à la définition de l'exercice. On parlera plutôt d'un « essai argumentatif », ce qui signifie qu'on ne vise pas à l'exhaustivité, que le candidat peut ne traiter qu'un point de vue et qu'on attend de lui qu'il utilise ce qui a été vu en classe ou lu personnellement.

« Répond » ne signifie pas « traite » de manière exhaustive. Il ne s'agit pas de restituer un cours. La réponse peut être personnelle et subjective.

Cet atelier a connu des discussions très ouvertes, puisque les participants avaient tous en mémoire les critères que chacun d'eux présente à ses classes comme allant de soi. Par exemple, un stagiaire a d'emblée estimé que la formulation « Pensez-vous que ... » introduisant la question de l'écriture personnelle devait nécessairement conduire à un développement en deux parties. Pourquoi donc en deux parties ? Les échanges ont apporté bien des arguments pour défendre d'autres attentes.

Les réflexions et les conclusions des différents ateliers sont présentées ci-dessous, pour la synthèse d'abord, pour l'écriture personnelle ensuite. La discussion sur une grille d'évaluation a permis l'élaboration d'une « charte des examinateurs », à disposition de tous les enseignants et des commissions d'harmonisation des épreuves du BTS.

Critères de réussite de la synthèse

Évaluation globale

Différents aspects de l'exercice ont suscité entre les participants discussions et mises au point.

La lecture des documents

On attend du candidat une restitution fidèle des documents, ce qui suppose de les comprendre (visée du propos et éléments de ce propos).

L'utilisation des documents dans la synthèse

On attend du candidat qu'il reformule de façon objective et précise le propos des documents qu'il a lus. On pénalise donc les commentaires ou ajouts personnels, l'absence de références explicites aux documents, tout contresens, toute omission. Tous les documents doivent être exploités en fonction de la problématique, ce qui n'implique pas un traitement égal pour tous les documents.

Un document visuel et un texte littéraire appellent une reconnaissance de leur spécificité et une analyse qui la prenne en compte, sans engager un commentaire autonome. L'usage du vocabulaire spécifique de l'analyse littéraire ou iconique est attendu lorsque des documents de cette nature sont proposés.

L'organisation de la synthèse

On attend du candidat un regroupement des documents dans la logique de la démonstration qui sous-tend l'organisation de la synthèse. Cela suppose d'utiliser chacun des documents dans le plus grand nombre possible de rubriques du plan. Se trouve donc exclue la juxtaposition d'analyses ou de résumés limités à un seul document.

La dynamique de la composition et l'équilibre des parties sont des critères d'appréciation essentiels pour le lecteur (de la copie) comme pour un auditeur qui, dans une situation professionnelle, écouterait le propos d'un collaborateur. Le lecteur doit être guidé par une hiérarchisation des arguments dans chaque partie, comme par la hiérarchisation des parties entre elles.

Énonciation

La fidélité aux documents a pour corollaire l'absence de jugement personnel. On attend donc du candidat qu'il rédige sa synthèse avec neutralité. Mais on distinguera un refus manifeste de neutralité d'une maladresse occasionnelle (par exemple dans le choix malheureux d'un verbe introducteur).

Les usages de la langue française autorisent le recours, dans l'introduction, à la première personne du singulier ou du pluriel comme à celui du pronom personnel « on ». Il importe que le choix de l'énonciation soit cohérent au long de la rédaction.

Critères de réussite de l'introduction

Elle doit être cohérente avec le contenu et les critères de réussite de la synthèse énumérés précédemment. Pour éviter l'excès de formalisme, on n'exigera pas de présentation des documents. Cette étape demandait beaucoup de temps aux candidats pour un résultat mince : si les candidats réalisaient une bonne synthèse, c'est que les documents avaient été bien analysés lors de la préparation. L'introduction présente le thème, la problématique retenue, elle annonce le plan de manière concise et efficace.

Si les documents ne sont plus présentés dans l'introduction, ils sont par contre clairement identifiés dans le corps de la synthèse. Par exemple, « Dans le dessin humoristique de Plantu publié par le Monde le 12 octobre 2005, on voit bien que... »

Critères de réussite de la conclusion

La « conclusion personnelle » attendue dans l'ancienne formule de l'examen apparaît désormais comme artificielle, puisque la partie "écriture personnelle" est évaluée à part.

La présence d'une conclusion a été l'objet d'un débat fourni : politesse nécessaire pour les uns, formalisme universitaire pour d'autres. Tous ont insisté sur l'idée de ne pas pénaliser une excellente synthèse si la conclusion est absente. On peut apprendre aux étudiants à rédiger une brève conclusion et à manipuler les formules conclusives (« Telles sont donc les trois prises de position qui... », « On retient donc que ... »).

Critères de réussite de l'écriture personnelle

Évaluation globale

À partir de la définition de l'exercice donnée dans le B.O., on attend du candidat qu'il réponde :

- à la question posée,
- de façon argumentée,
- de façon organisée,
- en prenant en compte le corpus proposé en synthèse et les lectures de l'année.

Qualité de l'argumentation

La réponse argumentée du candidat suppose que le lecteur de la copie ait sous les yeux l'expression d'une pensée organisée, progressant de l'annonce d'un propos à sa conclusion, et prenant une orientation argumentative pour défendre une prise de position. Le lecteur sera convaincu du bien-fondé de la réponse apportée à la question posée :

- par le choix des arguments (leur pertinence par rapport à la position adoptée),
- par la précision de leur formulation (précision des exemples et des références, précision sémantique),

- par la richesse de la pensée exprimée.

Il s'agit moins, dans ce dernier point, de fixer arbitrairement un nombre d'arguments à avancer, un nombre canonique de parties dans la rédaction, que d'entraîner les candidats à progresser d'un argument à l'autre en nuanciant, en réfutant, en confortant une pensée première. On vérifie que les candidats sont capables de mener un parcours dialogique qui dépasse le simple point de vue individuel et intime, en proposant une articulation entre la réflexion ouverte par la question posée, les documents proposés en synthèse et le travail de l'année.

Parmi les critères d'évaluation s'est posée la question de la longueur de la production écrite dans cette partie de l'épreuve. Il est apparu plus intéressant d'évaluer la validité du propos, sa pertinence et sa richesse, plutôt que sa longueur.

À la réflexion, il est apparu qu'il n'est pas possible de préjuger des qualités d'un modèle d'organisation par rapport à un autre ; la progression de l'argumentation peut être dialectique, thématique, l'important étant que le lecteur ait le sentiment d'être confronté à une pensée organisée.

Affirmation d'un point de vue personnel

Le terme « écriture personnelle » implique l'engagement « personnel » du candidat. La question de l'énonciation s'est posée dans ce nouvel exercice, et il va de soi qu'aucun choix énonciatif ne saurait être récusé par avance. Le "je" semble bien évidemment recommandé, mais on ne pénalisera pas un candidat qui fera usage du pronom personnel « nous » ou « on » pour affirmer son propre point de vue (tant d'écrivains que nous leur faisons étudier le font si bien !).

Les discussions ont parfois été vives entre les tenants d'une copie qui montre que le candidat se passionne et ceux qui craignent les dérives possibles d'un point de vue personnel. Ainsi, si un candidat se livre à une apologie du racisme ou de l'intégrisme, même si c'est passionné et bien écrit, que faudra-t-il faire ? Certains ont été tentés d'ajouter l'adjectif « citoyen » dans la Charte des examinateurs (« point de vue personnel et citoyen »), mais on a craint alors que les étudiants ne se sentent obligés d'écrire dans le « politiquement correct », quel que soit le sujet.

Le dilemme se résout cependant. On souhaite que le candidat puisse élaborer un point de vue personnel, à partir d'une parole authentique, sans préjuger de ce que le correcteur pensera. Dans le même temps, toute la formation de l'année, et le travail collectif sur le thème auquel la synthèse et l'écriture personnelle seront référées, conduiront nécessairement au dépassement d'un simple point de vue personnel et intime. L'argumentation suppose que le candidat prenne position par rapport à ses lectures (qui ne sont forcément pas celles des autres candidats), à sa culture (qui n'est pas forcément celle des autres candidats), à sa réflexion de l'année. Dans l'année, les étudiants seront conduits à percevoir clairement le passage entre une opinion personnelle au sens « d'opinion privée » et opinion personnelle au sens « d'opinion partageable et publique ».

Évaluation de la culture du candidat

La pensée exprimée doit s'appuyer sur des références précises. L'exercice d'écriture personnelle valide une culture acquise en classe, en français et dans d'autres disciplines, dans l'année et dans les années qui ont précédé, et non l'étalage de citations mal comprises ou peu pertinentes dans le cours du devoir.

Un important débat a eu lieu sur la prise en compte de la culture du candidat. Certains participants souhaitaient qu'on s'en tienne à la simple réponse organisée du candidat, d'autres demandaient de privilégier les copies qui traduiraient des qualités littéraires et / ou « sensibles » de l'étudiant. On rappelle ici l'extraordinaire hétérogénéité des candidats au BTS, qui conduit à reporter vers les commissions d'harmonisation la responsabilité de telle ou telle valorisation ou pénalisation. Il est clair qu'on va attendre dans un BTS arts appliqués une dimension culturelle et esthétique qu'on n'attendra pas à l'identique dans un BTS industriel, par exemple. Mais l'intérêt de la réforme est précisément de proposer à tous les candidats de se construire, dans l'année, une culture. Il est donc logique qu'on prenne en compte la qualité de cette culture à l'examen.

On attend un équilibre entre les références aux textes du corpus, ce qui a été vu dans l'année (textes, films, tableaux, etc.) et réflexion / apports personnels. Il doit s'agir d'une « articulation » entre tout cela plus que d'une « confrontation » entre ces différentes activités.

Critère de réussite de l'introduction et de la conclusion

En écho à l'atelier n° 2, la discussion a repris sur la nature de l'introduction dans l'écriture personnelle. Les participants se sont mis d'accord sur l'expression « présentation de la question », moins entachée de formalisme que le mot « introduction ».

Une conclusion doit exister, car ce n'est pas au lecteur de se demander si le candidat est parvenu au terme de son propos. Elle n'a pas nécessairement à être longue, elle ne doit pas nécessairement reprendre l'avis défendu dans l'écriture qui précède (si le candidat a clairement pris une position, on ne voit pas bien pourquoi il devrait la répéter en conclusion), elle n'a pas à proposer une ouverture vers une thématique plus générale.

Grille d'évaluation

Des discussions assez longues ont eu lieu sur la distribution des 60 points affectés à la partie « synthèse » et des 40 points affectés à la partie « écriture personnelle ».

Le point de vue dominant est qu'il ne faut pas imposer de grille avec un nombre de points fixé d'avance, au risque de fossiliser l'épreuve et de s'enfermer dans un carcan. Il convient de garantir la possibilité du travail des commissions d'harmonisation : il doit demeurer possible de juger différemment les candidats selon leur section d'origine. On pénalisera ainsi plus la langue chez les secrétaires trilingues que chez les conducteurs d'engins.

Enfin il faut pouvoir s'adapter chaque année à la difficulté propre de sujet. Toutes ces raisons conduisent à confier l'établissement de barèmes précis aux commissions d'harmonisation si cela leur apparaît nécessaire.

Un consensus se dégage à propos de l'évaluation de l'expression. Il paraît nécessaire de prendre en compte la maîtrise de la langue, qu'il faut non seulement pénaliser mais aussi valoriser.

Critères de correction linguistique

Syntaxe :

- Cohérence des pronoms avec les mots qu'ils représentent ;
- Construction de la phrase complexe (propositions conjonctives, propositions interrogatives, etc.) ;
- Maîtrise de l'emploi des prépositions.

Lexique :

- Maîtrise de la diversité du lexique de l'expression des idées ;
- Maîtrise du vocabulaire abstrait ;
- Absence de répétitions et de pléonasmes.

Grammaire :

- Maîtrise des accords dans le système nominal ;
- Maîtrise des accords dans le système verbal, respect de la morphologie verbale.

Critères pour la synthèse

Pour conclure, les échanges ont fait rapidement apparaître pour la synthèse six critères, correspondant aux enjeux traditionnels de l'exercice :

- Compréhension des documents ;
- Confrontation des documents ;
- Fidélité aux textes ;
- Reformulation des idées essentielles ;
- Composition de la synthèse ;
- Concision.

En regard des critères de réussite, les points suivants doivent être pénalisés :

- Toute paraphrase, tout montage de citations ;
- Toute opinion personnelle ;
- Tout contresens ;
- Toute référence à des savoirs acquis pendant l'année plaquée artificiellement (introduction d'éléments étrangers aux documents proposés en synthèse) ;
- Toute longueur contraire à l'esprit de la synthèse.

Critères pour l'écriture personnelle :

- Rédaction d'un point de vue argumenté cohérent dans sa construction ;
- Formulation d'une réponse personnelle et pertinente à la question posée ;
- Utilisation d'une culture acquise dans l'année, fondée sur des exemples et références adaptés et précis.

En regard des critères de réussite, les points suivants doivent être pénalisés :

- Réponse sans composition ni progression ;
- Réponse sans prise de position ;
- Réponse sans référence au thème étudié dans l'année.