

L'ÉCRITURE ARGUMENTATIVE AU BAC PRO ET EN BTS : QU'EN DISENT LES ÉLÈVES ?

Franck Luczak,
LP A. Savary, Arras
Isabelle Delcambre
Université de Lille 3

Le LP, les élèves et les enseignants de LP sont les parents pauvres des recherches en didactique du français. Cependant ces élèves apprennent à lire et à écrire des textes, ils sont confrontés à des programmes de préparation aux examens, ils doivent faire preuve de leurs compétences langagières via les exercices qu'ils doivent réaliser... comme tous les autres élèves. Cet article vise, non à réparer cette absence, tant il y aurait à faire, mais à faire part très modestement de l'analyse d'entretiens avec six élèves/étudiants de baccalauréat professionnel et BTS à propos de leur rapport à l'écriture en général, de leurs pratiques d'écriture, scolaires et extrascolaires, et des apprentissages de l'argumentation dans le cadre de la préparation à l'examen. Ces discours permettent de mettre en évidence des phénomènes de continuité/discontinuité perçus par les élèves et les étudiants tout au long de leur scolarité, au-delà même du secondaire. Outre l'intérêt intrinsèque que revêtent ces déclarations, il est possible à partir de ces documents, de dresser un tableau très provisoire de différents types de rapport au travail en classe de français, et notamment à l'écriture en français et dans d'autres disciplines.

LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Ces entretiens ont été recueillis dans le cadre de la recherche LYPRARG dirigée par Martine Watrelot¹, qui a associé de 2011 à 2013 des chercheurs didacticiens et des enseignants-formateurs en LP. Les objectifs de cette recherche étaient d'identifier les continuités et les ruptures dans les apprentissages de l'écrit argumentatif, en français et histoire-géographie-éducation civique : les PLP sont bivalents (ne devrait-on pas plutôt parler en l'occurrence d'une quadrivalence, masquée par la dénomination officielle de PLP « Lettres-Histoire » ?) et ils mènent ces apprentissages dans ces disciplines, principalement le français et l'histoire-géographie, qui ont des épreuves argumentatives écrites à l'examen. L'idée de départ était de mener une étude longitudinale des mises en œuvre de l'écrit argumentatif et délibératif en lycée professionnel dans des classes préparant au baccalauréat professionnel en français et histoire-géo-éducation civique et d'opérer un suivi de cohortes jusqu'aux filières universitaires, de manière à évaluer comment les élèves transfèrent les apprentissages du secondaire dans les études supérieures.

Cette recherche faisait en effet partie d'un programme financé par l'Institut français de l'Éducation portant sur la pédagogie de l'enseignement supérieur en lettres et sciences humaines sous la direction de Laurent Cosnefroy.

Elle n'était pas sans lien non plus avec la modification de la durée de préparation au baccalauréat en LP (2009) dont les trois ans remplacent actuellement la formation antérieure au BEP (deux ans) suivi du baccalauréat professionnel (deux ans)². La réforme du baccalauréat professionnel en 3 ans en 2009 vise à inscrire le baccalauréat professionnel dans le dispositif global des programmes d'éducation et de formation amenant l'ensemble d'une classe d'âge à valider sa scolarité secondaire. Les jeunes ont accès à trois types de baccalauréats en 3 ans à la sortie de la troisième : le baccalauréat général, le baccalauréat technologique et le baccalauréat professionnel. Les objectifs d'un baccalauréat professionnel en 3 ans sont essentiellement de rééquilibrer la voie technologique par rapport à la voie générale, mieux préparer les élèves à la poursuite d'études après le baccalauréat, amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et en conduire 50% jusqu'à un diplôme d'enseignement supérieur.

Cette recherche était également liée à la nouvelle définition des épreuves au baccalauréat professionnel de français et à l'épreuve de culture générale en BTS que nous³ présentons ici très succinctement.

Au baccalauréat professionnel, les lycéens reçoivent un petit corpus de deux ou trois textes, généralement courts (30 à 40 lignes), sur un des thèmes au programme⁴ ; ce corpus est le support de deux ensembles d'épreuves.

1. Pour une présentation, voir le site <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature>

2. Une toute récente note de la DEPP annonce la fin de la période de transition liée à la réforme de la voie professionnelle : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/17/1/DEPP_NI_2014_17_examens_professionnels_se_cond_degre_session_2013_324171.pdf

3. Le nous désigne les deux auteurs de ce texte.

4. Exemples de thèmes : identité/diversité, la parole en spectacle, les avancées technologiques.

Première partie : compétences de lecture (10 points)

1) Question portant sur le corpus : « Présentation du corpus »

Le candidat rédige quelques lignes (de 3 à 6 environ) pour présenter les relations que les documents proposés dans le corpus entretiennent entre eux.

2) Question(s) portant sur un ou des documents du corpus : « Analyse et interprétation »

Le candidat analyse un ou deux effets d'écriture (inscrits dans le libellé de la ou des deux questions) et en propose une interprétation.

Deuxième partie : compétences d'écriture (10 points)

Dans le libellé du sujet une question est posée en lien avec le corpus proposé en première partie.

Le candidat répond à cette question en une quarantaine de lignes et de façon argumentée⁵.

En BTS, le but de l'enseignement du français est de donner aux étudiants la culture générale dont ils auront besoin dans leur vie professionnelle et dans leur vie de citoyen. L'épreuve écrite dite de « culture générale et expression » repose sur un corpus de trois ou quatre documents (textes littéraires, textes non littéraires, documents iconographiques, tableaux statistiques, etc.) articulés à des thèmes⁶ étudiés en deuxième année. L'épreuve comporte également deux parties.

Première partie : synthèse (notée sur 40)

Le candidat rédige une synthèse objective en confrontant les documents fournis.

Deuxième partie : écriture personnelle (notée sur 20).

Le candidat répond de façon argumentée à une question relative aux documents proposés.

La question posée invite à confronter les documents proposés en synthèse et les études de documents menée dans l'année en cours de « culture générale et expression ».

La note globale est ramenée à une note sur 20 points⁷.

Dans la recherche LYPRARG, l'identification des compétences de production argumentative des élèves dans le cadre de cette nouvelle formation en 3 ans pouvait être mise en relation avec des questions plus larges, traitées par les autres sous-équipes, concernant la lutte contre l'échec dans le premier cycle universitaire ou plus exactement la mise en œuvre du plan « Réussite en licence » dans les formations en sciences humaines et sociales. Les élèves de LP sont-ils mieux formés à l'écriture argumentative ? Cette nouvelle formation facilite-t-elle leur insertion à l'université ? etc.

Les entretiens que nous avons menés avec les six élèves/étudiants⁸ contribuent très légèrement à cette réflexion puisqu'un seul, Valentin⁹, se trouvait étudiant en

5. BO n° 20 du 20 mai 2010.

6. Voir, par exemple, au BO n° 9 du 27 février 2014, les thèmes pour la session de 2015 : *Cette part de rêve que chacun porte en soi – Ces objets qui nous envahissent : objets cultes, culte des objets*. Chaque thème est défini par une problématique accompagnée d'indications bibliographiques et de mots-clés.

7. BO n° 47 du 21 décembre 2006.

université (en première année de géographie). Quatre autres, Marie, Ophélie, Margot, Chloé, étaient en première année de BTS, la sixième, Maïté, redoublait la terminale. Ces cinq jeunes filles étaient dans des formations d'esthétique (BTS) ou commerciales (baccalauréat professionnel), ou encore en formation par alternance dans un BTS commercial. Quoi qu'il en soit, leur implication dans ces entretiens d'environ une heure chacun permet d'approcher leurs représentations des apprentissages scolaires de l'argumentation tout en donnant à voir certains aspects de leur rapport à l'écriture et aux apprentissages scolaires. Nous savons bien que ces déclarations ne sont que des déclarations, qu'elles ne donnent rien à voir des compétences d'écriture en tant que telles, et qu'elles ne donnent à voir des situations pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage que le ressenti du moment, et probablement même rien que le ressenti du moment de l'interview, plus que celui de la classe. En effet toute interview connaît une dynamique propre et les questions posées, les facilités ou les difficultés, parfois extrêmes, qu'ont les étudiants¹⁰ à répondre, à trouver des exemples, etc., produisent progressivement des images d'élève ou de locuteur que l'interviewé ne peut pas ne pas identifier, ne serait-ce qu'implicitement, et qui génèrent de manière exponentielle toujours plus d'aisance ou toujours plus de réticence à parler. Et les intervieweurs ne peuvent pas s'empêcher d'interpréter cette aisance ou cette réticence comme des indices d'un rapport au savoir, alors qu'il s'agit peut-être tout autant des indices d'un rapport à la situation d'interview, surtout lorsqu'il s'agit d'une interview qui porte sur des sujets dont il est peu coutumier de parler et sur lesquels les étudiants n'ont pas forcément d'idées prêtes à l'emploi. La conscience de ce que l'on fait quand on écrit, que ce soit pour l'école ou pour soi, n'est pas unanimement partagée et ces situations nous ont permis de vérifier qu'elle l'était très inégalement.

L'entretien¹¹ abordait successivement les thèmes suivants :

- le rapport à l'écrit scolaire en général ;
- les pratiques d'écriture extrascolaires ;
- les apprentissages scolaires ;
- l'écriture en classe de français ;
- l'argumentation, ou plus précisément les devoirs d'argumentation.

Pour l'étudiant, nous avons également prévu des questions portant sur les devoirs demandés à l'université et les liens effectifs ou non avec les apprentissages du secondaire.

Dans la suite, nous allons développer quatre grands thèmes, en donnant largement place aux discours des élèves et en nous efforçant de les contraster, lorsque cela est possible.

Le premier thème est l'argumentation, à la fois comme conduite discursive générale, et comme apprentissage scolaire, lié à des exercices spécifiques. Comme les questions posées s'efforçaient de ne pas induire les réponses, surtout au début de

8. De rapides portraits de ces élèves ou étudiants se trouvent en annexe 1.

9. Les prénoms sont fictifs.

10. Nous choisissons de parler d'étudiants, même si une d'entre eux était encore lycéenne, pour plus de simplicité.

11. Voir le guide d'entretien en annexe 2.

l'entretien, nous avons la possibilité de décrire comment ces six étudiants parlent des pratiques scolaires d'écriture, et notamment comment ils les nomment.

LES DÉNOMINATIONS DES EXERCICES

L'attention portée aux dénominations des exercices peut paraître secondaire ; or elle peut aider à apprécier le degré de clarté cognitive des étudiants et leur capacité à opérer des catégorisations en matière d'activité langagière, autrement dit à utiliser le métalangage de la discipline, ce qui peut être un indice de leur aisance dans les apprentissages scolaires.

Trois de ces étudiants nomment très vite dans l'entretien ce qu'on pourrait appeler les exercices canoniques de la formation au baccalauréat professionnel ou au BTS : « synthèse et écritures personnelles par rapport à une phrase » (Margot), « synthèses et tableaux argumentatifs » (Marie). L'une d'entre elle développe plus particulièrement les tâches requises par l'écriture d'une synthèse :

l'année dernière c'était plus des discours argumentatifs sur des films, etc., et cette année c'est plus des synthèses à faire avec un plan de confrontation, il y a des choses qui diffèrent mais ça reste la même chose [...] c'est toujours des synthèses par rapport à des textes et il y a des synthèses à faire, des introductions, ce qui change de l'année dernière c'est qu'il n'y avait pas de plan de confrontation, parce qu'on confronte des idées et après on fait des pistes de réflexion et par rapport à ça, on fait une synthèse (Chloé)

Les trois autres ont un discours moins immédiat, les dénominations des exercices scolaires arrivent plus tardivement dans l'entretien, ou de manière moins claire. En effet, des termes génériques « rédaction, histoire », souvent utilisés, brouillent, nous semble-t-il, l'appréhension des spécificités de l'écriture qui est demandé à ce niveau d'études. Quand Maïté évoque ses difficultés à écrire, elle dit qu'elle ne sait pas « comment démarrer l'histoire ou ce qu'[elle va] raconter ». Ophélie, de même : « Dans une rédaction de français, je trouve ça plus difficile de savoir les idées qu'on va mettre. » La même élève, lorsqu'elle fait un bilan de ses apprentissages de l'écrit, semble assimiler dans son souvenir ce qui caractériserait l'écriture en collège à ce qu'elle a appris au lycée :

et dès qu'on rentre au lycée, là c'est de la rédaction, même de l'imagination des fois quand on doit faire... continuer un récit ou quelque chose (Ophélie)

Et ce n'est pas un lapsus, un peu plus tard, elle confirme cette confusion, entre rédaction et argumentation :

c'est sûr qu'au lycée, c'est beaucoup plus approfondi, déjà, qu'au collège. Je me rappelle, j'ai commencé une première rédaction comme ça, c'était par une image en histoire et on devait argumenter l'image (Ophélie)

Ces confusions sont interprétables, notamment si l'on prend en compte le degré de généralité où se situe l'élève lorsqu'il répond. Le terme « rédaction » renvoie