

SEPTEMBRE 2025

GUIDE MÉTHODOLOGIQUE DE PRÉPARATION À L'ÉPREUVE E1

PRÉAMBULE



Ce guide a pour objectif de vous aider à préparer les apprenants à l'épreuve E1 en équipe, dans le cadre de vos enseignements disciplinaires et interdisciplinaires.

« Cette épreuve évalue la capacité du candidat à rendre compte de sa compréhension de la complexité et des enjeux du monde contemporain »

GUIDE MÉTHODOLOGIQUE DE PRÉPARATION À L'ÉPREUVE E1

SOMMAIRE

01	L'épreuve 1 du BTSA	Page 04
02	Comment construire un sujet pour l'épreuve E1	Page 10
03	Préparer à l'épreuve E1 en SESG	Page 12
04	Préparer à l'épreuve E1 en LETTRES	Page 19
05	Préparer à l'épreuve E1 en ESC	Page 25
06	Ressources bibliographiques	Page 29

01

L'ÉPREUVE E1 DU BTSA

Rappel : cette épreuve évalue la capacité du candidat à rendre compte de sa compréhension de la complexité et des enjeux du monde contemporain



Cadre réglementaire



Quelques définitions préalables à la préparation de l'épreuve E1



Les étapes du travail en interdisciplinarité pour la préparation de l'épreuve E1



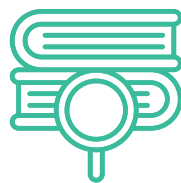
GUIDE MÉTHODOLOGIQUE DE PRÉPARATION À L'ÉPREUVE E1

Les notes de service relatives à cette épreuve

- › [Note de service DGER/SDES/2022-796 du 25 octobre 2022](#) relative à la définition des épreuves et des modalités d'évaluation pour les épreuves du tronc commun des BTSA renouvelés
- › [Note de service DGER/SDES/2022-460 du 21 juin 2022](#) rectifiée le [23 novembre 2022](#) relative à la modification des modalités d'évaluation du CCF N°3 de l'épreuve E2 et de la grille d'évaluation de l'épreuve E1 des BTSA non renouvelés
- › [Note de service DGER/SDES/2019-107 du 06 février 2019](#) relative à la définition de la grille d'évaluation de l'épreuve E1 « Expression française et culture socio-économique » du BTSA

Le sujet zéro

- › [Sujet zéro - BTSA toutes options - épreuve ETI \(PDF, 2 Mo\)](#)



Cadre réglementaire : les ressources disponibles sur Chlorofil

Le descriptif des thèmes culturels et socio-économiques

- › Les sujets des différentes sessions sont disponibles sur la page : <https://chlorofil.fr/diplomes/secondaire/btsa>
- › Sessions 2025 et 2026 : [Note de service DGER/SDES/2023-337 du 22 mai 2023](#)
- › Sessions 2027 et 2028 : [Note de service DGER/SDES/2025-395 du 24 juin 2025](#)

D'autres ressources d'aide à l'évaluation

- › Le webinaire d'information sur la rénovation du 17 mai 2023 : [Webinaire E1 BTSA - 17 mai 2023 \(PDF, 2 Mo\)](#)
- › [Document d'accompagnement thématique Aide à l'évaluation - Épreuve terminale E1 - Grille d'évaluation à descripteurs de niveau \(PDF, 500 Ko\)](#)
- › [FAQ Rénovation de l'épreuve terminale E1 - Sept.2023 \(PDF, 500 Ko\)](#)



Quelques définitions préalables à la préparation de l'épreuve 1

Problème / Problématique / Problématisation

Qu'est-ce qu'un problème ?

Le mot grec πρόβλημα « problème » désigne un obstacle qui gît sur le chemin et empêche la marche. Le mot français qui en découle désigne une question à résoudre, une difficulté à surmonter, une solution à trouver. Il n'y a pas de problème pour celui qui a déjà tout compris. Un problème naît d'une anomalie, d'un dysfonctionnement ou d'un état indésirable. Il est local et circonstancié. Il a une forme identifiable qui appelle solution.

Qu'est-ce qu'une problématique

Dans son utilisation commune, le terme « problématique » renvoie à une notion floue et rarement définie. En apparence plus savant, le terme est souvent préféré, bien que confondu avec lui, à celui de « problème ». **Une problématique est un ensemble de contradictions à l'œuvre dans une situation complexe.** Elle s'exprime en termes de tensions entre des logiques, des intelligibilités, des enjeux, des nécessités, des visées, des priorités hétérogènes, irréductibles les unes aux autres, parce que différemment fondées. Une problématique est de l'ordre d'un processus qui se joue dans de multiples formes particulières. À la différence d'un problème, une problématique

n'a pas pour fonction d'être résolue, mais d'être identifiée afin de faire différemment et « au mieux » avec les tensions en présence. Sa compréhension permet d'utiliser la dynamique des tensions à l'œuvre, en termes de rapports de sens et de forces, afin d'en modifier les effets néfastes et d'en étayer les potentiels désirables. En termes de formulation, la problématique prend très souvent la forme d'une question. Attention cependant à bien garder à l'esprit que toute question ne fait pas problématique.

Qu'est-ce que problématiser ?

Problématiser revient à expliquer pourquoi une réponse directe n'est pas possible, pourquoi on ne comprend pas, d'emblée, le sujet ; à exposer la tension entre ses termes ; à révéler le paradoxe qu'il pose pour donner ainsi les moyens d'une recherche qui consiste à dépasser les limites de ce qu'on croit connaître et qui justement empêche de connaître. Toutes ces formulations se valent. Elles présentent toutes le même point commun : il s'agit de rendre explicite un point de résistance qui est implicite dans la formulation du sujet. Pour aider les apprenants à problématiser, on peut partir de couples de notions qui sont des outils de problématisation et qu'on adaptera au sujet abordé :

- **Opposition / relation** : deux éléments sont mis en tension, car l'un est mis en opposition avec l'autre, alors que l'on pourrait proposer une relation.

- **Valeur / sans valeur** : deux éléments sont en tension, car l'un est présenté comme dévalorisé par rapport à l'autre.
- **Nécessité / impossibilité** : il existe une tension, car une réponse est nécessaire, et pourtant impossible dans le même temps.
- **Réel / idéal** : ce qui est réel prend en compte les conditions et les conséquences de la réalisation tandis que ce qui est idéal se conçoit en dehors de toute considération d'un contexte (politique, économique, juridique, historique, etc.)
- **Inclusion / exclusion** : Pour dépasser l'antinomie des deux termes, on convient de mobiliser les notions d'interdépendance et de considération à l'autre.

La liste de ces couples notionnels n'est pas exhaustive : il existe d'autres outils permettant de formuler la problématisation.



Quelques ressources utiles : les définitions précédentes s'inspirent de Marpeau et Puren (2024), <https://www.christianpuren.com/2024/03/21/un-mot-un-enjeu-probl%C3%A8me-ou-probl%C3%A9matique/>

Qu'est-ce que le dialogisme ?

Le concept de dialogisme est emprunté à l'œuvre de Mikhaïl Bakhtine (1895-1975) dont les travaux remontent aux années vingt du siècle précédent. La question centrale posée par les écrits de ce théoricien russe se caractérise par la recherche de la place prise dans chaque discours par « le discours d'un autre ». Selon Bakhtine, aucun énoncé ne peut être qualifié d'individuel, mis à part celui qu'aurait pu tenir, pour reprendre une célèbre formule de l'auteur lui-même, un « Adam mythique » parlant pour la première fois. Au contraire, tout mot, comme toute parole et tout discours, est chargé à la fois d'une histoire et du contexte au sein desquels il est produit.

L'on pourrait ainsi définir le dialogisme comme l'ensemble des relations que tout énoncé entretient avec « les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires » (Charaudeau et Maingueneau, 2002).

Cette présence d'un énoncé antérieur ou à venir, dans l'énoncé d'un locuteur, peut concerner tout aussi bien les mots employés, leurs significations, les formes syntaxiques que les arguments ou expressions diverses qui sont repris. Ainsi, si tout énoncé est monologique par sa forme extérieure en ce qu'il provient d'un seul locuteur, il est dialogique « dans sa structure sémantique et stylistique » (Voloshinov cité par Todorov, *in*

Bakhtine, 1981) parce que tout discours, y compris le discours intérieur, rencontre et entre à la fois en relation avec le discours d'autrui et le cadre dans lequel il est émis.

Selon Bakhtine, sur le plan littéraire, le dialogisme tirerait ses racines notamment du dialogue socratique qui a pour principe que la vérité n'est pas le fait d'un seul homme, mais se construit grâce à l'interrelation dialogale : la vérité « naît entre les hommes qui la cherchent ensemble, dans le processus de leur communication dialogique. » (Bakhtine, 1998)

Distinction entre dialogue et dialogique

Le dialogue suppose deux interlocuteurs présents tandis que le dialogique désigne toute présence d'une autre voix – que ce soit celle de l'allocutaire/lecteur ou d'un autre – qui, dans un texte continu, entre en interaction avec celle du locuteur. Un discours peut donc être, selon cette terminologie, monologique dialogique s'il est tenu par un seul locuteur (dans le cas qui nous occupe, l'apprenant) qui, à l'intérieur de son propre énoncé (l'essai qui lui est demandé), réfute, interroge (etc...) les positions de l'autre (positions qu'abordent les différents documents du corpus ainsi que ceux que l'apprenant a pu étudier tout au long de sa formation).

Essai

Définition

L'essai est une pratique d'écriture susceptible de servir de levier pour la formation intellectuelle des apprenants. Mais, pour ce faire, il est nécessaire d'accepter le caractère ouvert de cette nouvelle forme d'écrit, que ce soit dans son apprentissage et dans son évaluation.

Les étudiants doivent s'autoriser à penser en « je », à engager une problématisation qui ne soit pas nécessairement définitive et accepter que leur écrit épouse le caractère mouvant de leur réflexion en mouvement.

L'enseignant, quant à lui, doit changer sa posture d'évaluation : il doit accepter que ses attentes soient interpellées par la proposition de l'étudiant et faire l'effort d'entrer dans la logique interne d'une pensée qui se déploie progressivement. Ce qui doit faire l'objet de l'évaluation, c'est donc la production de l'apprenant et non l'écart, plus ou moins marqué, entre celle-ci et les attendus de l'évaluateur.

Ce changement de posture génère d'autant plus d'inquiétude chez les enseignants-formateurs que l'exercice a une portée certificative : quel regard portera un examinateur sur la production d'un candidat anonyme, qu'il n'a pas formé ? Le souci légitime de préparer correctement ses apprenants à l'épreuve explique la tentation de normer l'exercice, en l'indexant sur des formes canoniques (celles de la dissertation par exemple), pour préparer les candidats aux exigences supposées de cet examinateur.

Il est donc important de se référer à une définition de ce qu'est l'essai : l'enseignant peut proposer aux apprenants de construire cette définition à partir de la lecture d'un certain nombre d'extraits d'essais d'époques et de formes variées, pour réfléchir à la possibilité d'une définition unifiée du genre qui pourrait mettre en relief les éléments suivants :

- L'essai est défini comme une « pensée en acte » qui chemine en rebondissant ;
- Il se caractérise par un net engagement de l'auteur, une prise de position personnelle qui suppose une capacité à se questionner soi-même et à dialoguer avec les autres ;
- Il est perçu comme un écrit « pressé », rédigé dans une forme d'urgence, sans nécessairement prendre le temps d'examiner explicitement les opinions opposées ;
- Il manifeste enfin une grande souplesse dans la forme et le ton et tend vers une écriture et un style qui incarnent la subjectivité de l'auteur et la singularité de sa pensée.

On retrouve ces éléments dans la définition que propose, dans le cadre particulier de l'épreuve terminale de l'enseignement « Humanités, Littérature et Philosophie » (série générale), la fiche Eduscol consacrée à l'essai¹ (<https://eduscol.education.fr/document/24337/download>). Cependant, le propos doit être adapté à la spécificité de l'épreuve 1 du BTSA : la réflexion des candidats doit être adossée dans leur cas « à ce que disent », non pas seulement « les œuvres et les textes » mais les documents du corpus.

¹ Définition proposée dans la fiche eduscol :

« L'essai » est un exercice d'argumentation ordonnée, à la fois plus bref et plus libre que la dissertation. L'important est qu'il rende compte d'une **pensée personnelle, progressive et ordonnée, appuyée sur des références et des exemples précis**. Quelle qu'en soit la forme, il permet aux candidats de développer leur réponse à la question posée sans se perdre en conjectures sur le sens de cette dernière. Cette **pensée en première personne** leur permet également de développer une **réflexion adossée à ce que disent les œuvres et les textes** et à ce qu'ils permettent de comprendre des réalités du monde. Le propos **progresses librement, mais avec ordre, selon les contraintes logiques identifiées par son auteur**.

Les étapes du travail en interdisciplinarité pour la préparation à l'épreuve E1



Même si ce guide est organisé de manière disciplinaire, **il est fortement recommandé aux enseignants de travailler en interdisciplinarité et de s'appropriier l'ensemble du guide**. En effet, la dimension interdisciplinaire de l'épreuve est clairement affirmée. Cette dimension va au-delà de la réalisation des séances de pluridisciplinarité prévues dans les référentiels. La collaboration et le travail commun entre des enseignants des trois disciplines concernées par l'E1 nécessitent de leur part un engagement certain pour alimenter une réflexion commune et se préparer à l'action comme illustré dans la figure suivante. Ce guide se veut un appui à cette démarche.



02

COMMENT CONSTRUIRE UN SUJET POUR L'ÉPREUVE ET

Rappel : cette épreuve évalue la capacité du candidat à rendre compte de sa compréhension de la complexité et des enjeux du monde contemporain



GUIDE MÉTHODOLOGIQUE DE PRÉPARATION À L'ÉPREUVE ET

Choisir un thème

- ♦ Prendre connaissance de la définition du thème proposé dans la note de service.
- ♦ Identifier un ou deux sous-thèmes de la note de service sur lesquels vous souhaitez faire travailler les élèves et éventuellement reformuler un thème en équipe.

Identifier le corpus

- ♦ Commencer par identifier des ressources « disciplinaires » : socio-économique, littéraire, artistique, socioculturelle (de 3 à 5 ressources par champ disciplinaire).
 Varier les formats (image, graphique, tableau, extrait littéraire, extrait de journal, publicité, BD, etc).
- ♦ Sélectionner le corpus final (3 ou 4 documents) en équipe en **favorisant les textes et documents iconographiques permettant un regard pluridisciplinaire**.
 Les étudiants doivent pouvoir identifier une problématique à la lecture de ces documents (d'où l'importance des éléments argumentatifs - au moins 2 - et de la variété des argumentations proposées).
 Les documents doivent pouvoir être lus en 30 min (par les apprenants) et intégrer au moins 1 document à orientation socio-économique et 2 documents du champ culturel.

Élaborer le sujet

- ♦ **Partie 1** : élaborer entre 2 et 4 consignes intégrant un verbe d'action. Vous pouvez vous inspirer des annales qui reflètent l'esprit de cette première partie.
 il n'y a pas de modèle figé concernant la formulation détaillée des consignes ou encore le nombre de consignes (au moins 2 permettant d'évaluer les deux critères de la capacité intermédiaire C1.1)
- ♦ **Partie 2** : la consigne est la suivante : « Dans un texte rédigé et en vous appuyant sur l'analyse de l'ensemble des documents, identifiez le problème posé par ces documents en relation avec le thème; formulez une problématique en la justifiant précisément (30 lignes environ sont attendues) ».
- ♦ **Partie 3** : la consigne est la suivante : « Dans un essai de deux pages manuscrites, développez un point de vue personnel et argumenté pour répondre à la problématique que vous avez formulée dans la deuxième partie. Vous vous appuyerez sur des arguments et contre-arguments issus des documents et de vos connaissances personnelles. »

Prévoir les éléments de correction

Il est impératif d'évaluer indépendamment les 3 parties.



Il convient de s'appuyer sur la grille à descripteurs de niveau.

- ♦ **Partie 1** : les indications de correction doivent être cohérentes par rapport aux critères d'évaluation relatifs à la C1.1. Les indicateurs de la grille d'évaluation peuvent être adaptés au sujet proposé.
- ♦ **Partie 2** : on n'attend pas une synthèse des documents mais une confrontation des thèses ou idées générales.
 La formulation de la problématique est personnelle mais doit tenir compte des deux options mobilisées par le sujet.
- ♦ **Partie 3** : l'essai est libre. Il faut cependant veiller à ce que la problématique soit énoncée dans l'introduction et que la conclusion introduise une mise en perspective.
 Les indications de longueur attendue ne doivent pas faire l'objet d'une évaluation en tant que telles. Elles sont fournies à l'attention du candidat pour l'aider à cerner l'attente de l'évaluateur/correcteur.
 L'essai n'inclut pas une situation de communication et ne prend la forme ni d'un article, ni d'une lettre, ni d'une dissertation.

03

PRÉPARER À L'ÉPREUVE ET EN SESG

Préambule : cette fiche apporte quelques conseils sur le plan des enseignements des SESG dans la perspective de la formation des apprenants en BTSA à l'acquisition de la capacité C1.



GUIDE MÉTHODOLOGIQUE DE PRÉPARATION À L'ÉPREUVE ET

3.1 Une relecture de l'épreuve au regard des SESG

Les SESG sont au cœur de la première partie de l'épreuve mais irriguent les deux autres parties (problématisation et rédaction d'un essai). Nous vous proposons une clé de lecture pour chaque partie de l'épreuve ainsi que des indications pouvant servir de points d'appui dans la construction des enseignements.

Partie 1 de l'épreuve terminale E1

Objectif attendu de la partie 1 : analyse, à travers plusieurs consignes, du ou des documents à orientation socio-économique proposé(s) dans le sujet.

Capacité visée : C1.1. « Saisir les enjeux de la réalité socio-économique »

Conditions d'atteinte de la capacité : ces enseignements permettent à l'étudiant de comprendre la réalité socio-économique du monde contemporain, d'analyser les déterminants des transformations de la société et d'en percevoir les enjeux de nature socio-économique. Il mobilise des notions et mécanismes propres aux sciences sociales et économiques et permet d'appréhender la dynamique économique. On attend de l'étudiant qu'il soit en capacité de problématiser des questions de société pour en dégager les enjeux de nature socio-économique.

Orientations du travail en SESG :

- former à analyser des documents (textuels, audiovisuels) et/ou présentant des données (tableaux, graphiques etc.) socio-économiques.
- former à dégager les enjeux socio-économiques liés à des questions de société
- apprendre à développer une argumentation socio-économique en mobilisant des données, des concepts, des théories et des mécanismes relevant des sciences sociales et économiques.
- former à analyser des questions de société concernant des thématiques diversifiées et permettant de couvrir les différentes échelles d'analyse socio-économique (micro, méso et macro), les différentes modalités de régulation de l'activité économique (marché, intervention publique, économie sociale et solidaire).
- pour la mise en œuvre de ces orientations, le thème culturel et socio-économique de l'E1 est un objet mobilisable mais non exclusif.

Partie 2 de l'épreuve terminale E1

Objectif attendu de la partie 2 : élaboration, formulation et justification d'une problématique suggérée par le thème et le corpus documentaire en mobilisant ses référents culturels et socio-économiques.

Capacité visée : C1.2 « Se situer dans des questions sociétales »

Conditions d'atteinte de la capacité : cet enseignement permet de s'approprier une culture générale nécessaire à la vie citoyenne et professionnelle.

On attend de l'étudiant qu'il soit en capacité d'analyser et de confronter des opinions et des faits en lien avec des questions de société et d'en faire émerger des problématiques. Ces questions peuvent concerner le domaine professionnel. Elles peuvent aussi s'appuyer sur le thème culturel et socio-économique précisé par la note de service.

On ne demande pas aux étudiants de prendre position mais d'appréhender avec curiosité, rigueur et objectivité, des questionnements qui traversent la société, pour comprendre leur complexité.

Quelques propositions pour les enseignements de SESG :

- explorer les dimensions problématiques du thème socio-économique et culturel de l'E1 dans ses aspects socio-économiques. La lecture des définitions (pages 6 à 8) qui abordent la question de la problématisation ainsi que celle du chapitre « Une relecture de l'épreuve au regard des LETTRES » est utile dans cette perspective.
- explorer les savoirs en SESG pertinents pour l'étude du thème.

Ces enseignements viennent en complément des enseignements de la C1.1 sans que cela ne préjuge d'une quelconque chronologie entre les enseignements de SESG relatifs aux capacités C1.1 et C1.2, l'enseignant conservant sa liberté pédagogique quant à la construction de ses progressions.

Partie 3 de l'épreuve terminale E1

Objectif attendu de la partie 3 : en lien avec la problématique formulée dans la partie 2 et dans le cadre d'un débat de société, exposé d'un point de vue argumenté et illustré. La production attendue prend la forme d'un essai.

Capacité visée : C1.3 « Argumenter dans un débat de société »

Conditions d'atteinte de la capacité :

La formation vise à développer l'exercice d'un jugement réfléchi nécessaire pour devenir des citoyens actifs, acteurs et responsables.

On attend de l'étudiant qu'il soit capable de prendre position dans un débat de société et de construire une argumentation pour la défendre. Ces débats peuvent être en lien avec le domaine professionnel. Ils peuvent aussi être en lien avec le thème culturel et socio-économique précisé par la note de service.

La maîtrise de la langue au service de l'argumentation, en particulier à l'écrit, est une capacité attendue. Cette capacité est corrélée à la capacité C1.2 envisagée en amont lorsque le support est une question de société en lien ou pas avec le thème culturel et socio-économique.

Même si les SESG ne sont pas impliquées dans les enseignements de la capacité C1.3 (voir référentiel), les enseignements dispensés pour les capacités C1.1 et C1.2, ou encore lors des séances d'enseignement interdisciplinaire, concourent à l'atteinte de la capacité C1.3 en permettant aux apprenants de mobiliser une argumentation socio-économique au service de la construction d'un point de vue personnel.

3.2 Histoire de la pensée et pluralisme en économie comme support à la démarche dialogique

Qu'est-ce qu'un point de vue personnel pour un apprenant en SESG ?

Les consignes et indications de correction concernant la 3^{ème} partie de l'épreuve soulignent la nécessité de formuler un point de vue personnel argumenté (voir encadré ci-dessous).

Consigne : « Dans un essai de deux pages manuscrites, développez un point de vue personnel et argumenté pour répondre à la problématique que vous avez formulée dans la deuxième partie. Vous vous appuyerez sur des arguments et des contre-arguments issus des documents et de vos connaissances personnelles. »

Indications de correction formulées dans le sujet zéro :

« On attend du candidat qu'il défende un point de vue personnel sur la problématique choisie, dans un développement qui souligne la progression de la pensée. L'essai se distingue de la dissertation par sa forme plus libre, plus brève et par une implication plus importante de l'argumentateur. On attend ainsi une prise de position nette qui peut se formuler à la première personne. Le candidat est libre de choisir la progression qui lui paraît la plus pertinente pour justifier son point de vue, à partir du moment où il a envisagé les différentes objections susceptibles d'être formulées à ce point de vue, mais aussi les concessions qu'il pourrait faire pour renforcer son argument ou les réfutations d'une position adverse qu'il serait amené à conduire.

L'argumentation est toujours envisagée dans le cadre d'un débat. Quel que soit le plan choisi, le candidat devra s'assurer que son argumentation reste à l'écoute des points de vue divers, soulignant la dimension dialogique de l'argumentation nécessaire à l'élaboration et à l'affirmation d'une prise de position personnelle mais nuancée. Pour ce faire, on attend du candidat qu'il entre en dialogue avec les documents pour interroger les arguments des auteurs, les mettre en perspective, en percevoir les limites pour formuler des objections, les réfuter ou au contraire, les valider, en mobilisant sa culture acquise sur le thème socio-économique et culturel. »

Source : sujet 0 : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/02-diplomes/referentiels/secondaire/btsa/renovation/btsa-sujet-zero-ETI.pdf

Nous souhaitons rappeler ici que formuler « **un point de vue personnel** » ne signifie pas exposer une simple opinion personnelle. La distinction « **fait / opinion / théorie** » peut constituer une approche avec les apprenants pour leur permettre de prendre conscience de l'importance de l'argumentation dans la construction d'un point de vue, qui pourrait être qualifié d'« **opinion désirée** ». Le point de vue de l'apprenant sur une « réalité socio-économique » peut être appréhendé sur deux plans :

- **le plan de la discipline** (scientifique) : l'apprenant peut mobiliser dans son argumentation l'une ou l'autre des **approches théoriques** qui cherchent à comprendre, interpréter et expliquer tel ou tel phénomène socio-économique.
- **le plan de l'action située dans la société** (débat / controverse sociale) : l'apprenant peut prendre en compte **le point de vue d'un acteur social** particulier impliqué dans ce débat ou cette controverse.

La discipline économique est le fruit d'une construction historique, où les penseurs sont convaincus et adoptent une partie des concepts développés par leurs prédécesseurs ou au contraire les réfutent et en développent de nouveaux, plus aptes à rendre compte d'une réalité socio-économique et à soutenir l'action. En d'autres termes, l'histoire de la pensée économique est révélatrice d'un certain dialogisme dans l'analyse des faits socio-économiques. Par ailleurs, il est important de considérer que la relation entre fait socio-économique et concept théorique est réciproque : la pensée économique à la fois évolue avec et soutient les transformations sociétales. L'économie a un caractère performatif (Muniesa et Callon, 2009). Enfin, le pluralisme en SESG peut être révélateur de représentations contrastées d'un fait socio-économique et donc ouvrir sur des leviers d'action contrastés.

Histoire de la pensée et transformation des représentations des faits socio-économiques : illustration

Considérer la différence de préoccupations (les faits étudiés) et d'outils et concepts mobilisés entre économistes classiques et néoclassiques est particulièrement révélateur d'une forme de dialogisme diachronique. Ainsi, les **classiques** du XVII^e et XVIII^e siècles (A. Smith, D. Ricardo, J.S. Mill) partagent une vision **macroéconomique et dynamique de la société**. Ils s'intéressent aux processus d'accumulation des richesses, à leurs causes ainsi qu'à celles des inégalités. Ils considèrent que la société est organisée en **classes sociales** aux **intérêts divergents**. Ils ont fondé une théorie de la **valeur travail** qui considère que la valeur d'échange des objets est liée à la quantité de travail requise pour leur conception, fabrication et commercialisation.

A *contrario*, les **néoclassiques** (Menger, Walras) qui s'imposent à la fin du XIX^e adoptent une représentation statique de l'économie, considérée comme **agrégation de choix individuels**. Ils font l'hypothèse de dotations données en facteurs de production sans questionner leur répartition. Ils étudient comment les agents économiques peuvent procéder à la **meilleure utilisation possible de facteurs de production donnés** et disponibles en quantité fixe. Ils mettent en avant que **la valeur d'échange est avant tout liée à l'utilité procurée par l'objet, et plus précisément à l'utilité marginale de l'objet** (supplément de

bien-être apporté par la consommation d'une unité supplémentaire de ce bien). Ils considèrent que les hommes sont mus par leur intérêt, qu'ils disposent d'une capacité de calcul infinie leur permettant de maximiser leur profit ou leur utilité dans le cas respectif du producteur et du consommateur. Dans cette perspective théorique, les classes sociales sont invisibilisées, ainsi que la distinction entre besoins vitaux et superflus. Les innovations techniques sont également considérées comme externes à l'analyse.

Quelques ressources utiles :



La fresque proposée par la Cité de l'économie donne une illustration de ce mouvement dialectique au cours de l'histoire de la pensée économique (<https://www.citeco.fr/histoire-pensee-economique/index.php>). Les chapitres sur l'histoire de la pensée du grand manuel d'économie politique est également une ressource (Guy Y., Henneguelle A., Puissant E (2023) *Grand manuel d'économie politique*. Dunod).

Les travaux microéconomiques des économistes néoclassiques se sont enrichis au fil du temps permettant une optimisation sous contrainte. Ils ont aussi été complétés d'une analyse macroéconomique fondée sur une théorie de la monnaie (apport de Keynes notamment) ainsi que sur une conception de l'accumulation de richesses en termes de croissance du Produit Intérieur Brut. Les théories économiques néoclassiques sont aujourd'hui dominantes et qualifiées d'orthodoxie. Elles véhiculent une représentation simplifiée du monde articulant :

- la primauté du mécanisme de marché comme mode de coordination efficient des activités humaines à un niveau micro et
- la mobilisation de la croissance du Produit Intérieur Brut comme variable de pilotage des économies nationales à un niveau macro.

Elles participent de la diffusion de pensées néolibérales et d'une évolution des modalités d'action de l'État : l'intervention directe laisse la place à un encadrement normatif et réglementaire de mécanismes privés de coordination (développement des contrats et des labels). Le secteur agricole est lui aussi concerné. La réintroduction de l'agriculture dans le cadre des accords sur le commerce international en 1995 et la fin progressive de l'administration des marchés agricoles européens au profit du versement d'aides directes venant compenser les imperfections de marché et inciter au respect de normes environnementales participent de ce mouvement néolibéral. Le développement des relations contractuelles dans le pilotage des filières agricoles en constitue un autre exemple. La prédominance des outils marchands tels que le marché du carbone ou les paiements pour services environnementaux dans la lutte contre le réchauffement climatique (Godard, 2008) procède du même mécanisme. Il s'accompagne toutefois d'une préservation de la primauté des enjeux économiques sur les enjeux sociologiques et écologiques (durabilité faible).

Pourtant, des économistes, y compris des économistes classiques et néoclassiques, ont souligné que l'intérêt n'était pas le seul moteur des activités humaines et que les choix moraux comptaient (en témoigne la théorie des sentiments moraux de A. Smith et l'étude de l'Économie Sociale de L. Walras). Par ailleurs, Schumpeter a montré le rôle de l'innovation et le caractère cumulatif ouvert et donc l'incertitude radicale (non probabilisable) des processus économiques. Georgescu-Roegen (1975) s'est intéressé à la matérialité biophysique de l'économie et à la nécessité de la réencastrier dans les limites planétaires. Ostrom (1990) a souligné l'efficacité de collectifs restreints dans la gestion des ressources naturelles communes. Les atouts de cette gestion coopérative portée par un groupe (communauté) ont ensuite été étendus à d'autres types de ressources, des ressources intangibles notamment telles que la connaissance, l'innovation ou encore la réputation. Plusieurs auteurs présentent ainsi l'entreprise comme un commun (Desreumeaux 2013 ; Renouard et Bommier 2018). Cette perspective est par construction en opposition forte avec la primauté de la valeur actionnariale qui s'est imposée et la structuration d'un capitalisme financiarisé qui place la finalité de profit des actionnaires au-dessus des enjeux écologiques et sociaux, y compris des états (Aglietta, 2019).

Ces différents apports constituent des points d'appui pour penser les enjeux d'inclusivité sociale, de démocratie et de transition écologique (durabilité forte). Dans le domaine agricole, les approches mésoéconomiques en termes de spécification des ressources et de développement territorial peuvent constituer des points d'appui pour appréhender des systèmes productifs valorisant la spécificité d'une diversité d'agroécosystème (Colletis et Pecqueur 2018).

Catégories	Orthodoxie	Hétérodoxie
Rationalité	- Substantive (préférences individuelles données, transparence de l'information et capacités de calcul infinies) - Limitée (capacité de calcul limitée) (nouvelle économie institutionnelle ; Coase, Williamson)	- Procédurale (satisfaction des besoins plus que l'optimisation) (Simon) - Sociale et critique (construite dans l'interaction) (économie des conventions, Thévenot)
Le temps	- Optimisation statique - Risque probabilisable	Processus cumulatif ouvert et incertain - > dépendance au chemin, risque de verrouillage (Veblen ; économie évolutionniste ; Dosi)
Société	Agrégat d'individus - Toutes les préférences se valent (le vital comme le superflu) Risque probabilisable - Optimum de Pareto (sans considération des injustices sociales et du coût environnemental)	Rôle central de l'action collective, dans ses trois dimensions cognitive (connaissances partagées), normative (valeurs et éthique commune à un groupe) et réglementaire (respect de l'État) ; à différentes échelles (Commons ; Scott)
Micro-économie	Le marché comme mécanisme de coordination neutre et efficient	Toute trans-action est contrainte et rendue possible par des règles (normes, règles internes aux organisations, politiques publiques, réglementations)
Méso-économie	Impensée ou émergente dans la nouvelle économie Institutionnelle (Ménard)	L'action associée de la famille à l'État en passant par les filières et les territoires est centrale.
Macro-économie	La croissance du Produit Intérieur Brut comme variable de pilotage de sociétés capitalistes	Possible refondation écologique et sociale de nos sociétés (théorie de la régulation, Aglietta ; socio-économie écologique, Spash)

Pour revenir à la troisième partie de l'épreuve 1, le dialogue entre analyses économiques orthodoxes et hétérodoxes peut servir de point d'appui à la structuration d'un essai argumenté.



Quelques ressources utiles : le « débat éco » du vendredi matin sur France Inter peut constituer un point d'appui (<https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/le-debat-economique>), ainsi que l'étude des décalages de points de vue entre les revues Les Echos et Alternatives économiques, par exemple.

3.3 Former les élèves à « s'inscrire dans le monde d'aujourd'hui (C1) » : quelle démarche didactique pour les SESG ?

Le tableau suivant propose, à partir d'une démarche didactique pensée pour l'enseignement des sciences économiques et sociales en Baccalauréat général (elle-même inspirée d'une démarche didactique appliquée aux sciences expérimentales), une démarche adaptée à la capacité C1 visée en BTSA.

Propositions didactiques pour enseigner les SESG en BTSA (capacités C1.1 et C1.2, activités pluridisciplinaires)

Étapes didactiques	Former les élèves à l'analyse en SESG (propositions didactiques mobilisables pour étudier des questions socio-économiques dans le cadre d'enseignements visant la capacité C1.1)	Former les élèves à « s'inscrire dans le monde d'aujourd'hui (C1) » (propositions didactiques mobilisables pour aborder des débats de société, par exemple des questions à enjeux de société, dans le cadre des enseignements de SESG et dans les activités pluridisciplinaires)
Etape 1	Identification d'une problématique socio-économique .	Identification d'une problématique « socialement vive » ou d'un « problème flou » voire un « problème pernicieux ».
Etape 2	Identification des différentes analyses produites en SESG.	Identification des différents acteurs sociaux, des analyses et arguments qu'ils mobilisent, des valeurs qu'ils mettent en avant pour justifier leurs actions
Etape 3	Investigations pour évaluer la pertinence de chaque analyse dans un contexte particulier (société, époque).	Couplage entre le système d'acteurs et différents registres de justification de l'action : évaluation des positions des acteurs au regard des connaissances existantes (dont les connaissances en SESG) et de différents systèmes de valeurs (choix éthique).
Etape 4	Débat dans la classe sur la base d'une argumentation rationnelle prenant en compte la diversité des analyses en SESG.	Débat dans la classe sur la base d'une argumentation multidimensionnelle (scientifique, axiologique, esthétique, philosophique, culturelle, etc). Les approches interdisciplinaires peuvent être utilement mobilisées.
Etape 5	Formation d'un point de vue personnel à partir du critère de « vérité scientifique » (« validité théorique » décontextualisée ou « validité située » résultant d'une adaptation des concepts et mécanismes à un contexte particulier).	Formation d'un point de vue personnel (« opinion éclairée ») à partir du critère de « justesse » intégrant les points de vue d'une diversité d'acteurs sociaux. Le critère de justesse peut être utilisé lorsque des choix éthiques et politiques sont mobilisés dans le débat pour formuler un point de vue, en complément des arguments mobilisant des savoirs, notamment relevant des SESG.

Quelques ressources utiles : Ce tableau s'inspire à la fois de travaux en didactique des SESG de A. Beitone et de travaux en didactique des QSV conduits à l'ENSFEA ou encore par Michel Fabre. Une bibliographie indicative est fournie à la fin du guide.

04

PRÉPARER À L'ÉPREUVE E1 EN LETTRES

Préambule : cette fiche apporte quelques conseils sur le plan des enseignements des LETTRES dans la perspective de la formation des apprenants en BTSA à l'acquisition de la capacité C1.



GUIDE MÉTHODOLOGIQUE DE PRÉPARATION À L'ÉPREUVE E1

4.1 Une relecture de l'épreuve au regard des LETTRES

Partie 2 de l'épreuve terminale E1

Objectif attendu de la partie 2 : élaboration, formulation et justification d'une problématique suggérée par le thème et le corpus documentaire en mobilisant ses référents culturels et socio-économiques

Capacité visée : C1.2 « Se situer dans des débats de société »

Conditions d'atteinte de la capacité :

- Identifier des débats de société actuels : pour ce faire, il faut apprendre aux étudiants à délimiter avec précision le thème et le problème posé par les documents, donc à les confronter
- Élaborer des problématiques

Partie 3 de l'épreuve terminale E1

Objectif attendu de la partie 3 : en lien avec la problématique formulée dans la partie 2 et dans le cadre d'un débat de société, exposé d'un point de vue argumenté et illustré. La production attendue prend la forme d'un essai

Capacité visée : C1.3 « Argumenter dans un débat de société »

Conditions d'atteinte de la capacité :

- Apprendre à argumenter
- Former les étudiants à prendre en compte les points de vue adverses ou différents
- Apprendre à mobiliser des stratégies de réfutation, objection, concession / persuasion
- Former à l'écriture de l'essai
- Apprendre à mobiliser une syntaxe et un lexique mis au service de l'argumentation

4.2 Quelques propositions de pistes de travail en LETTRES

Apprendre à confronter les documents du corpus

- Demander aux apprenants de paraphraser chaque document et de tenter de formuler la question à laquelle le document semble se constituer comme réponse, à partir de quelle position et contre qui.
- Les initier à la revue de presse.

Apprendre à problématiser ([cf. définition en introduction au guide](#))

- Proposer une série de questions et faire relever celles qui nécessitent une problématisation.
- Proposer un sujet et demander d'utiliser un couple de repères donné pour trouver la tension dans le sujet (cf. page 6 du guide).
- Proposer des sujets et demander de trouver un couple d'outils pertinent pour problématiser.
- Rédiger des formulations de problématiques pouvant rendre compte de questions soulevées par la confrontation de tous les textes du corpus.
- Confronter les formulations proposées à des critères d'acceptabilité : problème spécifié, portée circonscrite, suffisamment ouvert pour admettre une ou plusieurs alternatives... (invalides les formulations trop vastes, valables pour tous les autres documents du corpus).

Apprendre à argumenter

- Investir pleinement le champ de la rhétorique en explorant avec les étudiants tous ses outils : le logos, le pathos et l'éthos.



Quelques ressources utiles :

L'enseignant peut s'appuyer sur l'ouvrage de Clément Viktorovitch (*Le Pouvoir rhétorique*, 2021) et la chronique « [Entre les lignes](#) », animée sur France Info entre 2021 et 2024 :

- Pour sensibiliser au pathos : [Éric Dupont-Moretti, le maître du pathos](#)
- Pour sensibiliser à l'éthos : [Michel-Edouard Leclerc, la rhétorique du commerçant](#)

- Investir le passage par l'oralité pour permettre, dans le cadre de la pratique du débat, le déploiement de la parole, l'échange d'arguments, le repérage des arguments et leurs failles potentielles ou la possibilité de les contredire. (Dolz, J., Rey, N. et Surian M. (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, 146, 5-15. <https://doi.org/10.3917/lfa.146.0005>).

Dans ce cadre, on peut également proposer aux étudiants d'analyser des débats d'experts « réels », télévisés ou radiodiffusés. Suite à ces débats, la reprise des échanges sous forme de synthèse écrite est un moyen pour les étudiants d'apprendre à formuler, à ordonner, à réorganiser l'argumentation, mais aussi à la simplifier en dégagant une logique après coup.

Dans le cadre de cet apprentissage au débat argumenté, l'enseignant peut recourir à l'IA et son mode vocal pour permettre à ses étudiants de tester la validité et la solidité de leurs arguments. Il est cependant nécessaire de s'appuyer sur un prompt sur mesure conçu pour répondre aux objectifs d'apprentissage qui sont visés.

Former à l'écriture de l'essai (cf. définition en introduction au guide)

L'essai, tel qu'il est défini dans la fiche Eduscol <https://eduscol.education.fr/document/24337/download> mobilise trois capacités intermédiaires :

- 1/ La capacité à « rendre compte d'une pensée personnelle », d'une « pensée en première personne ».
- 2/ La capacité à rendre compte d'une pensée « progressive et ordonnée », qui progresse « librement, mais avec ordre, selon les contraintes logiques identifiées par son auteur ».
- 3/ La capacité à rendre compte d'une pensée « appuyée sur des références et des exemples précis », d'une « réflexion adossée à ce que disent » les documents du corpus.

Quelles pratiques d'écriture peut-on mener en classe pour amener et/ou autoriser les étudiants à penser en première personne ?

- **Définir ce qu'on entend par « pensée personnelle »** avec les étudiants, notamment pour distinguer le personnel de l'intime ; creuser la question du relativisme afin de baliser ce qu'on attend sur ce plan, rappeler que tout ne se vaut pas et trouver un juste équilibre entre « pensée » et « personnelle » ;
- **Développer des « rituels » pour l'expression de la subjectivité**, en ménageant des temps dédiés à l'expression écrite ou orale d'une pensée personnelle ; ces « rituels » peuvent prendre des formes variées :
 - ◇ Répondre en amont d'un travail d'interprétation à la question : « En quoi ce texte entre-t-il en résonance avec votre expérience ? »
 - ◇ Demander un écrit réflexif après chaque activité (lecture, sortie, etc...) pour faire émerger ce que l'expérience scolaire a apporté à la réflexion sur le thème en cours d'étude
 - ◇ Possibilité de faire évoluer le rituel de début de cours en mettant l'accent, non sur les notions étudiées précédemment, mais sur la résonance du cours ou texte précédent avec l'expérience et la réflexion personnelle de l'étudiant (en temps limité) ;

- ◊ Travailler par étapes, pour favoriser le surgissement de la pensée personnelle en lui permettant de se déployer dans un premier temps sous la forme de brouillons d'oral ou capsules audios qui pourront être soumis à l'enseignant et/ou à la classe pour un feed-back constructif, avant le passage à un écrit à la fois personnel et enrichi ;
- Varier les scénarios d'écriture :
 - ◊ pour entraîner les étudiants à écrire en « je », sans nécessairement convoquer une expérience intime : rédaction de témoignages fictifs, interviews, écriture d'une réponse à l'auteur, etc. ;
 - ◊ pour entraîner les étudiants à trouver leur voix, à développer une pensée subjective sans pour autant s'exposer : recours aux écrits fictionnels à visée argumentative.

Quelles pratiques d'écriture peut-on mener en classe pour amener les étudiants à composer librement mais de façon construite leur essai ?

La question de la structuration de l'essai est le lieu des crispations les plus sensibles chez les étudiants comme chez les enseignants. L'exigence de maîtrise scolaire risque d'être interprétée comme l'exigence d'un cadre fixe de référence qui irait pourtant à l'encontre du génie propre à l'essai qui revendique une liberté et une imprévisibilité structurelles, à l'origine d'une sorte d'inconfort inévitable mais qui doit être assumée.

La question de la nécessité ou pas d'une introduction et d'une conclusion cristallise beaucoup de tensions. Dans la mesure où un texte possède un commencement, il s'introduit. Se demander s'il faut ou pas une introduction et une conclusion est une fausse question. La véritable question derrière celle-ci est de savoir si cette introduction (et cette conclusion) doit obéir à un schéma formel prédéfini. Sur ce point, le style propre de l'essai doit inciter à laisser la liberté à l'étudiant d'introduire et de conclure son propos comme il le souhaite, avec la même liberté que dans son développement qui ne saurait se plier à une répartition automatique en parties ou paragraphes.

L'ordre de la réflexion doit être perceptible à la lecture mais ne peut et ne doit correspondre à aucun ordre préformé ou préétabli.

- Travailler explicitement sur la notion d'imprévisible et de rebondissement dans l'ordre du discours. Une consigne possible serait de demander à l'étudiant d'introduire une péripétie dans son développement, en la dramatisant.
- Ménager, dans le travail personnel de l'étudiant, des moments dédiés à la relecture, à la révision, à la réélaboration des écrits, pour les amener à appréhender et faire évoluer les formes de structurations textuelles ou conceptuelles en cohérence avec leur pensée.
- Travailler systématiquement la place de l'exemple, authentique ressort de la réflexion.



L'exemple est un outil rhétorique majeur car il confère à l'argument une représentation concrète, le sortant ainsi de l'abstraction. Il importe cependant de faire distinguer aux apprenants l'argumentation par l'exemple et l'exemplification d'un argument.

1. Dans le premier cas, la démarche consiste à mettre en avant un cas ou une situation particulière comme fondement d'une généralité : on part d'un exemple spécifique à partir duquel on décrète une proposition générale.
2. Dans le deuxième cas, la démarche consiste au contraire à partir d'un argument auquel l'on va donner vie par l'exemple. Il s'agit donc de mettre en avant un cas particulier comme illustration d'une généralité.

Il peut être formateur d'amener les apprenants à s'interroger sur la valeur de chacune de ces deux démarches argumentatives. Pour rappel, un bon argument doit présenter deux qualités :

1. Il doit être rigoureux, c'est-à-dire respecter les règles du raisonnement logique et/ou être conforme à la réalité observable et aux données vérifiables. La rigueur est donc une valeur qu'on pourrait qualifier d'absolue.
2. Il doit être également efficace, c'est-à-dire présenter un fort pouvoir de conviction à l'égard d'un auditoire donné. L'efficacité est donc une valeur relative puisqu'elle dépend du contexte de communication.

Si on examine à l'aune de ces deux critères les deux démarches argumentatives qui nous occupent, on peut constater que :

1. L'exemple est très souvent efficace : parce qu'il matérialise l'argument et suscite souvent une réaction émotionnelle, il est très « parlant ».
2. Sur le plan de la rigueur en revanche, il peut parfois être difficile de garantir que l'exemple qu'on a choisi soit bien représentatif d'une réalité plus vaste, et non un cas isolé. C'est pourquoi l'argumentation par l'exemple est, sur le plan de la rigueur, plus contestable que l'exemplification de l'argument.

Quelles pratiques d'écriture peut-on mener en classe pour amener les étudiants à adosser leur réflexion aux documents du corpus et à ceux qu'ils ont lus au fil de leur formation ?

- Travailler chez les étudiants la capacité de va-et-vient entre lecture et écriture, entre compréhension d'une pensée exprimée dans un texte et élaboration d'une pensée en première personne.
- Ritualiser la sélection d'une citation significative dans chaque document proposé à la lecture et/ou l'étude, en sollicitant l'écriture systématique d'une justification de ce choix.
- Proposer des corpus de documents, parmi lesquels l'étudiant pourrait choisir d'exploiter un texte en priorité (en étayant son choix), puis utiliser les autres de façon subordonnée comme références secondes, prolongements ou alternatives.
- Pour faire prendre conscience aux étudiants du processus d'innutrition, envisager la production d'écrits réflexifs brefs, au début et à la fin d'un chapitre, afin leur permettre d'exercer leur pensée à l'aune des documents étudiés, et de leur faire percevoir l'évolution de leur point de vue.



La préparation de l'essai suppose également un entraînement spécifique à l'écriture argumentative, qui rend nécessaire de fortifier chez les étudiants le sens logique et la capacité à lier les idées. Il y a dans ce travail une part grammaticale qu'il convient de ne pas négliger.

05

PRÉPARER À L'ÉPREUVE E1 EN ESC

Préambule : cette fiche apporte quelques conseils sur le plan des enseignements de l'ESC dans la perspective de la formation des apprenants en BTSA à l'acquisition de la capacité C1.



GUIDE MÉTHODOLOGIQUE DE PRÉPARATION À L'ÉPREUVE E1

5.1 Une relecture de l'épreuve au regard de l'ESC

- **Préambule** : Au sein du trinôme des disciplines qui concourent à l'acquisition des capacités évaluées dans le cadre de l'épreuve E1, l'éducation socioculturelle a un positionnement particulier. Du point de vue des savoirs académiques, elle ne mobilise pas de manière directe des connaissances à réinvestir, à l'exception d'éléments spécifiques issus de la sociologie et de l'analyse des faits culturels et des productions artistiques. Ses domaines d'intervention spécifiques (éducation artistique, communication interpersonnelle, une incursion dans le champ spécifique de l'analyse de l'image au sein de celui, plus large, de l'éducation aux médias) d'une part, ainsi que sa didactique (pédagogies de projet, techniques d'animation) d'autre part, permettent des explorations du thème liées à des expériences concrètes que mettent en œuvre les apprenants dans le cadre de leurs apprentissages. Cette prise en compte du thème culturel socio-économique comme « matériau support » d'actions élaborées par et souvent pour les apprenants, mais aussi à destination de publics variés, doit pouvoir contribuer à l'acquisition des capacités dans une forme de connaissance que certains ergonomes

nomment « le savoir incorporé ». C'est à ce titre qu'on pourra considérer avec intérêt l'opportunité d'associer l'apprentissage de la capacité générale C1 « S'inscrire dans le monde d'aujourd'hui » avec les capacités intermédiaires C2.4 « Conduire un projet » et/ou C3.3 « Communiquer avec des moyens adaptés », les autres capacités dans lesquelles intervient l'éducation socioculturelle dans le tronc commun du BTSA rénové. Ainsi, le projet d'écriture et de mise en scène d'une pièce de théâtre, la réalisation d'une exposition, l'organisation et l'animation d'une soirée débat ou bien encore la création et la diffusion d'un podcast autour du traitement d'une question socialement vive sont autant d'actions concrètes où le pouvoir d'agir des apprenants vient implémenter l'acquisition des capacités développées ci-après.



Les capacités C1.2 et C1.3 étant communes avec l'enseignement des lettres, on se référera également à la partie 4 de ce guide.

Partie 2 de l'épreuve terminale E1

Objectif attendu de la partie 2 : élaboration, formulation et justification d'une problématique suggérée par le thème et le corpus documentaire en mobilisant ses référents culturels et socio-économiques

Capacité visée : C1.2 « Se situer dans des débats de société »

Conditions d'atteinte de la capacité :

- Cet enseignement permet de s'approprier une culture générale nécessaire à la vie citoyenne et professionnelle.

- On attend de l'étudiant qu'il soit en capacité d'analyser et de confronter des opinions et des faits en lien avec des questions de société et d'en faire émerger des problématiques.
- On ne demande pas aux étudiants de prendre position mais d'appréhender avec curiosité, rigueur et objectivité, des questionnements qui traversent la société, pour comprendre leur complexité.

Partie 3 de l'épreuve terminale E1

Objectif attendu de la partie 3 : en lien avec la problématique formulée dans la partie 2 et dans le cadre d'un débat de société, exposé d'un point de vue argumenté et illustré. La production attendue prend la forme d'un essai

Capacité visée : C1.3 « Argumenter dans un débat de société »

Conditions d'atteinte de la capacité :

La formation vise à développer l'exercice d'un jugement réfléchi nécessaire pour devenir des citoyens actifs, acteurs et responsables. On attend de l'étudiant qu'il soit capable de prendre position dans un débat de société et de construire une argumentation pour la défendre.

La maîtrise de la langue au service de l'argumentation, en particulier à l'écrit, est une capacité attendue.

Cette capacité est corrélée à la capacité C1.2 envisagée en amont lorsque le support est une question de société en lien ou pas avec le thème culturel et socio-économique.

Proposition pour les enseignements d'ESC :

Former à l'expression orale d'un point de vue argumenté et à la pratique du débat dans une perspective dialogique.

5.2. Quelques propositions de pistes de travail en ESC

Apprendre à analyser des documents iconographiques :

- s'exercer à l'analyse sémiologique de l'image (dessin de presse, arts plastiques, photographie, image publicitaire). Dénotation/connotation (signifiant/signifié).



Il est important que ces documents soient contextualisés et mettent en avant des éléments qui puissent nourrir l'élaboration d'une problématique.

- Aptitudes à développer :
 - › Capacité à identifier différents types de documents et à analyser leurs caractéristiques sémiologiques.
 - › Aptitude à extraire, comparer, classer et analyser les informations pertinentes.
 - › Maîtriser la rédaction de synthèses et de commentaires, en utilisant un vocabulaire adéquat.

Explorer les dimensions problématiques du thème dans ses aspects sociologiques et culturels à travers leur traitement dans les champs médiatique et artistique

- Dans le champ sociologique : il s'agit d'appréhender les grands déterminants sociologiques en prise directe avec le thème socio-économique. On pourra aborder les notions de classe sociale, d'origine ethnique et culturelle, d'éducation, de transmission de normes et valeurs sociales, de capital social. Les problématiques peuvent être considérées à travers le prisme des catégories sociales.
- Dans le champ médiatique : l'analyse du traitement du thème permet de questionner les fonctions de représentation de la réalité (images, stéréotypes et narrations), d'analyser les jeux d'acteurs et les stratégies d'argumentation, les effets rhétoriques, enfin, d'appréhender la « fabrique de l'opinion ».
- Dans le champ artistique : combinée à l'approche sensible, la fréquentation des œuvres et de leurs créateurs dans toute leur diversité représentant des esthétiques, des courants, des cultures ainsi que des périodes différentes, permet d'ouvrir d'autres champs exploratoires au thème proposé.

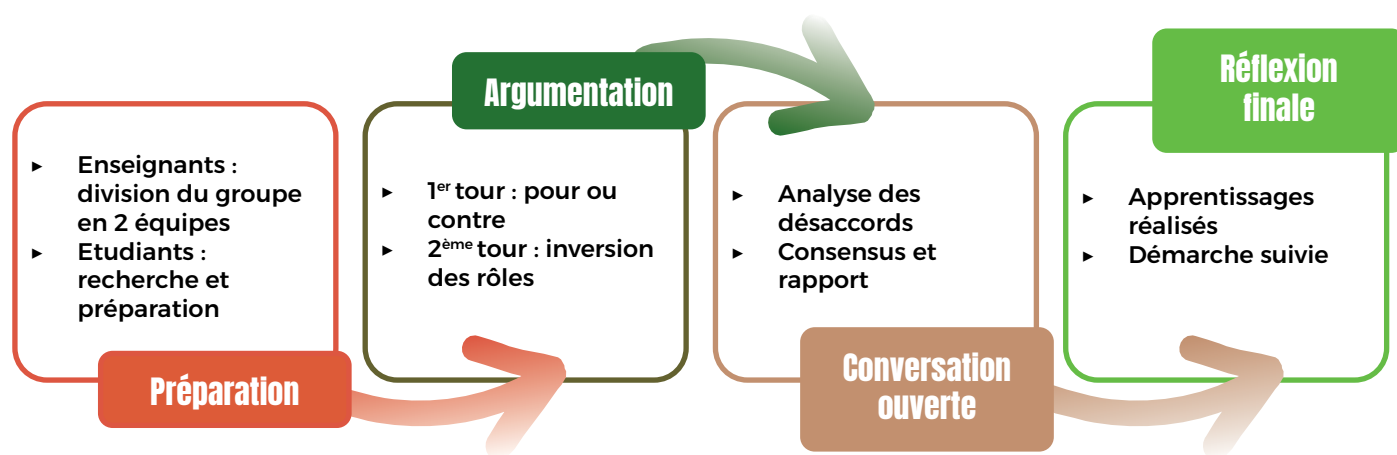
Cette diversité des approches nourrit le questionnement qui s'appuie sur l'analyse contextualisée traduisant par là une forme d'universalité et de relativité.

Former à l'expression orale d'un point de vue personnel argumenté, à la pratique du débat dans une démarche dialogique

L'observation, l'analyse et la pratique du débat en classe permettent de développer une méthodologie de l'argumentation. Les apprentissages mobilisent des compétences techniques, cognitives mais aussi psychosociales liées aux phénomènes d'interactions. Cette méthodologie de l'argumentation, expurgée

des effets oratoires, est mobilisable dans la construction de l'essai dialogique. La diversité de l'outillage réflexif et communicationnel issu des mouvements d'éducation populaire permet de varier les mises en pratique que l'on proposera aux apprenants.

Modèle d'apprentissage par le débat (d'après Johnson et Johnson, cité par Wade, Zorwick et Wade, 2016)



06

RESSOURCES BIBLIOGRAPHIQUES



GUIDE MÉTHODOLOGIQUE DE PRÉPARATION À L'ÉPREUVE ET

6.1 EN SESG

Bibliographie

- Aglietta, M. (2019). *Capitalisme : le temps des ruptures*. Odile Jacob.
- Beitone, A. et Legardez, A. (1995). Enseigner les sciences économiques : pour une approche didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 33-45. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1224>
- Beitone, A. (2004, 15 avril). *Enseigner des questions socialement vives : notes sur quelques confusions* [communication]. 7ème biennale de l'éducation et de la formation de Lyon. https://lms.fun-mooc.fr/asset-v1:uved%2B34008%2Bsession01%2Btype%40asset%2Bblock/QSV-Confusions_A.Beitone_2004.pdf
- Beitone, A. (2006, 08 mars). *La place des théories dans l'enseignement des sciences économiques et sociales. Une tentative d'éclaircissement*. Site de l'ENS. <https://ses.ens-lyon.fr/ses/fichiers/Articles/en06-1.pdf>
- Boltanski, L. et Thevenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Colletis, G. et Pecqueur, B. (2018). Révélation des ressources spécifiques territoriales et inégalités de développement : le rôle de la proximité géographique. *Revue d'Économie Régionale Urbaine*, 5, 993-1011. <https://doi.org/10.3917/reru.185.0993>
- Commons, J.R. (1931). Institutional economics. *The American economic review*, 21, 648-657. <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/368/368commonsoninstitutionalecontable.pdf>
- Desreumaux, A. et Bréchet J. P. (2013). L'entreprise comme bien commun. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise*, 2(7), 77-93 . <https://doi.org/10.3917/rimhe.007.0077>
- Dosi, G., & Nelson, R.R. (1994). An introduction to evolutionary theories in economics. *Journal of Evolutionary Economics* 4, 153-172. <https://doi.org/10.1007/BF01236366>
- Fabre M. (2021). Problématologie des questions socialement vives : repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie*, 210, 89-99. <https://doi.org/10.4000/rfp.10118>
- Georgescu-Roegen, N. (1975). Energy and economic myths. *Southern economic journal*, 41(3), 347-381. <https://doi.org/10.2307/1056148>
- Guy, Y., Henneguelle, A. et Puissant, E (2023) *Grand manuel d'économie politique*. Dunod.
- Maris, B. (2003). *Anti-Manuel d'économie*. Bréal.
- Ménard, C. (2000). Une nouvelle approche de l'agro-alimentaire : l'économie néo-institutionnelle. *Economie rurale* 255-256, 186-196. <https://doi.org/10.3406/ecoru.2000.5170>
- Muniesa, F. et Callon M. (2013). La performativité des sciences économiques. Dans P. Steiner et F. Vatin (dir.), *Traité de sociologie économique* (p.281-316). Presses Universitaires de France. <https://shs.hal.science/halshs-00258130v1/document>
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons : the evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Renouard, C. et Bommier, S. (2018). *L'entreprise comme commun : au-delà de la RSE*. Edition Charles Léopold Mayer. https://docs.eclm.fr/pdf_livre/229L'EntrepriseCommeCommun.pdf
- Scott, W.R. (2013). *Institutions and organizations : ideas, interests, and identities*. Sage publications.
- Simon, H.A. (1992). De la rationalité substantive à la rationalité procédurale. *Pistes*, 3. <https://archive.mcxapc.org/docs/lesintrouvables/simon5.pdf>
- Spash, C.L. (2020). A tale of three paradigms : Realising the revolutionary potential of ecological economics. *Ecological Economics*, 169, 106518. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2019.106518>
- Williamson, O.E. (1985) *The economic institutions of capitalism : firms, markets, relational contracting*. Free Press.

Sitographie

- Ressources sur les QSV disponibles sur le site de l'Ensfea : <http://qsv.ensfea.fr/>
- Fresque sur l'histoire de la pensée économique sur le site de la Cité de l'économie : <https://www.citeco.fr/histoire-pensee-economique/index.php>
- Podcasts de la chronique « Le débat économique » animée par Dominique Seux et Thomas Porcher sur France Inter sur le site de Radio France : <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/le-debat-economique>

6.2. EN LETTRES

Bibliographie

- Adorno, T.W. (2009). *L'essai comme forme. Dans Notes sur la littérature.* Flammarion (Champs essais)
- Amossy, R. (2000). *L'Argumentation dans le discours : discours politique, littérature d'idées, fiction.* Nathan
- Bakhtine, M. (1998). *La Poétique de Dostoïevski.* Points.
- Breton, P. (1997). *La Parole manipulée.* La découverte.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée.* Editions Retz.
- Chabanne, J.C. et Bucheton, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs.* Presses universitaires de France.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours.* Seuil.
- Dolz, J., Rey, N. et Surian, M. (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, 146, 5-15. <https://doi.org/10.3917/lfa.146.0005>
- Glaudes, P. et Louette, J.-F. (1999). *L'Essai.* Hachette.
- Marpeau, J. et Costain, D. (2024, 21 mars). *Un mot/un enjeu : problème ou problématique ?.* Le Café pédagogique. https://www.cafepedagogique.net/2024/03/21/un-mot-un-enjeu-probleme-ou-problematique/?utm_campaign=Lexpresso_21-03-2024_1&utm_medium=email&utm_source=Expresso
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique ; suivi de : Ecrits du Cercle de Bakhtine.* Seuil.

Sitographie

- Podcast de la chronique « Entre les lignes », animée par Clément Viktorovitch sur France Info de 2021 à 2024 sur le site de Radio France : <https://www.radiofrance.fr/franceinfo/podcasts/entre-les-lignes>
- Fiches pédagogiques sur l'essai, à adapter à la spécificité de l'E1 du BTSA sur le site Eduscol du Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse :
<https://eduscol.education.fr/document/24397/download>
<https://eduscol.education.fr/document/24400/download>
- Site « Le Café pédagogique », média consacré à l'École et à l'éducation
<https://www.cafepedagogique.net/>

6.3 EN ESC

Bibliographie

- Beaufort, S., Caussidier, C., Hagège, H., Hausberger, B., Hausberger, T. et al. (2015). Organiser un débat en classe sur une question scientifique socialement vive : pourquoi et comment ? *Biologie Géologie*, 1, 85-104. <https://hal.science/hal-01322991v1>
- Billa, M., Dugast, J., Rodari, E., Trabelsi, S. et Vitti, C. (2023). *L'analyse d'image à Sciences Po Paris : conseils et entraînement intensif - 100 images commentées et analysées*. Vuibert.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner le débat*. CRDP de Bretagne. https://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Enseigner_par_le_debat.pdf
- Bronner, G. (2025, 12 février, 4 mars). *Cycle de conférences Développer son esprit critique face au monde de la désinformation* [vidéo]. Direction des affaires culturelles de la Faculté des Lettres de Sorbonne Université. https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_4862268/conferences-de-gerald-bronner-esprit-critique-et-desinformation
- De Checchi, K., Ollagnon, C. et Bächtold, M. [2021]. *Tutoriel pédagogique ARGumentation Et Numérique (AREN) à l'attention des enseignant·e·s et des lycéen·ne·s*. <https://cartodebat.com/telechargement/Tutoriel-Pedagogique-Aren.pdf>
- Dubourdiou, L. et Candel, N. (2021, 12 mai). *Oralité et argumentation* [ressource]. Académie de Versailles. <https://cocom.ac-versailles.fr/Oralite-et-argumentation>
- Gausse, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFE*, 108. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/108-fevrier-2016.pdf>
- Joly, M. et Jessi, M. (2021). *Introduction à l'analyse de l'image* (4e éd.). Armand Colin.
- Latour, B. (2011). *Cartographie de controverses* [cours en ligne]. Site de l'auteur. <http://www.bruno-latour.fr/node/31.html>
- Pasquinelli, E. Gérald Bronner, G. (dir.). (2021). *Eduquer à l'esprit critique : bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. https://pia.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2025-05/vdef_eduquer_a_lesprit_critique_csen.pdf
- Salles, D. et Eymard, M. (s.d.). *La caricature et le dessin de presse*. Canope. Récupéré le 11 septembre 2025 de <https://www.reseau-canope.fr/je-dessine/la-caricature-et-le-dessin-de-presse.html>
- Zorwick, L.W., & Wade, J.M. (2016). Enhancing civic education through the use of assigned advocacy, argumentation, and debate across the curriculum. *Communication Education*, 65(4), 434-444. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1203005>

Sitographie

- Ressources pédagogiques : « Dessin de presse et liberté d'expression » sur le site du Clemi : <https://www.cleml.fr/ressources/ressources-pedagogiques/dessin-de-presse-et-liberte-dexpression>
- Dossier « oralité et argumentation » sur l'Espace pédagogique de l'Académie de Rennes : <https://pedagogie.ac-rennes.fr/spip.php?article5745>
- Rubrique pédagogie : « débat » sur l'espace Enseigner à l'Université Laval sur le site de l'Université Laval (Canada) : <https://www.enseigner.ulaval.ca/pedagogie/apprentissage-experientiel/debat>
- Sur le site « Escales » du GAP Education socioculturelles (Ensfea) :
 - ▶ « La polémique en débat, en communication interpersonnelle (document de travail – GAP ESC) » <https://escales.ensfea.fr/ressources-pour-lenseignant-e-animateur-trice/situations-dapprentissage/la-polemique-en-classe/>
 - ▶ « Le coin du podcast » <https://escales.ensfea.fr/ressources-pour-lenseignant-e-animateur-trice/les-cours/%20le-coin-du-podcast/>
- Ressources pédagogiques sur les compétences orales à enseigner sur l'espace « Continuum de l'Oral » sur le site de l'Académie de Grenoble : « Compétences discursives : enseigner l'argumentation à l'oral » <https://oral.web.ac-grenoble.fr/des-competences-orales-enseigner/competences-discursives-enseigner-largumentation-loral>
- Podcasts de la chronique « Comment convaincre, avec Bertrand Périer » de France Culture sur le site de Radio France : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-comment-convaincre-avec-bertrand-perier>
- « Cartographie des controverses, approche pédagogique » sur le site de l'Académie de Lille : <https://pedagogie.ac-lille.fr/histoire-geographie/wp-content/uploads/sites/8/2020/09/7-Principes-de-la-cartographie-des-controverses.pdf>
- Ressources sur les QSV disponibles sur le site de l'Ensfea : <https://qsv.ensfea.fr/>
- Chaîne Youtube : Hacking Social : <https://www.youtube.com/@hacking-social/playlists>
- Site du Collectif esprit critique : <https://www.lespritcritique.fr/>
- Catalogue de films « La Base cinéma & société » proposé par l'Association Autour du 1er mai : <https://www.autourdu1ermai.fr/article76.html>
- Le débat mouvant : <https://www.reseau-canope.fr>

Filmographie

- Attal, Y. (Réalisateur). (2017). *Le brio* [Film]. Chapter 2 Moonshaker Pathé Production ; France 2 Cinéma CN6 Productions.
- Friedkin, W. (Réalisateur). (1997). *Douze hommes en colère* [Téléfilm]. MGM Television.
- Freitas, S. (de) et Ladj Ly, L. (Réalisateurs). (2016). *A voix haute, la force de la parole* [Film documentaire]. My Box Productions.
- Lecomte, P. (Réalisateur). (1996). *Ridicule* [Film]. Cinéa ; Epithète Films ; France 3 Cinéma.
- Lumet, S. (Réalisateur). (1957). *Douze hommes en colère* [Film]. Orion-Nova Productions.
- Mikhalkov, N. (Réalisateur). (2007). *12* [Film]. Studio Trite ; Three T Productions.
- Washington, D. (Réalisateur). (2007). *The Great Debaters* [Le grand débat] [Film]. Harpo Productions.

5.4. SUR L'INTERDISCIPLINARITÉ

- Asloun N. et Bouillier-Oudot, M.H. (2007). *Pratiques collectives d'enseignants engagés dans une formation interdisciplinaire* [communication]. Actualités de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Strasbourg. https://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Nina_ASLOUM_179.pdf
- Bonnier, G., Cappe, F., Le Cœur, X., Moroy, C. et Randi, F. (2018, janvier). *Pluri, inter et transdisciplinarité dans l'enseignement agricole* [rapport]. Inspection de l'enseignement agricole. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/01-systeme/structuration/iea/R18-003-pluri-inter-trans.pdf
- Darbellay, F. (2022, 10 mai). *Interdisciplinarité à l'école : défis et enjeux d'une mise en œuvre* [conférence] [vidéo]. YouTube. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.youtube.com/watch%3Fv%3DmGG7Lob37PM&ved=2ahUKEwiA68W6o9OPAxXiVKQEHWrJFbAQtwJ6BAgPEAI&usg=AOvVaw3OmjbIBZgPlngWuYq-w6Ve>
- Darbellay, F., Louvriot, M. et Moody, Z. (dir.). (2019). *L'interdisciplinarité à l'école*. Editions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Dufour, B. et Maingain A. (2016). Pour une approche didactique de l'interdisciplinarité : comment aborder la complexité avec méthode ?. Dans M. De Kesel, J.-L. Dufays, J. Plumet et M.-E. Ricker (dir.), *Vers l'interdisciplinarité : croiser les regards et collaborer dans l'enseignement secondaire* (p. 25-41). Presses Universitaires de Louvain.
- Gauthier, F. et Jacobsen, L. (2024, 18 avril). *L'interdisciplinarité autrement*. L'Ecole branchée. <https://ecolebranchee.com/interdisciplinarite-autrement/>



Les signataires de la ressource épreuve E1

David Cape, Fabrice Just, Patrice Robin, Nathalie Flipo (IEA)
Didier Christophe, Anne Dattler, Marie Dervillé, Rachel Levy (Ensfea)

Maquettage : service communication Ensfea
Appui à la bibliographie : bibliothèque Ensfea