

Essayer, jouer : passer du jeu au « je »

L'essai comme mise en œuvre d'un discours à la première personne

Faudrait-il s'affranchir du modèle de la dissertation pour entrer dans la pratique de l'essai ?

Présentation de l'atelier

Lors du PNF du 06 février 2024, à Paris, notre atelier s'est tenu initialement en collaboration avec Guillaume Lalande de l'Académie d'Amiens, qui se propose d'aborder l'essai à partir d'un jeu de cartes pouvant permettre aux élèves d'acquérir des connaissances, de les mettre en lien et de les remobiliser. Ce premier moment partait du constat des difficultés que rencontrent les élèves dans la conception de l'essai : la question posée n'est pas analysée suffisamment, ni problématisée, la réflexion progresse peu. L'aptitude des élèves à la réflexion, valorisée par l'épreuve anticipée de français, est mise en difficulté par l'essai alors que l'exercice est abordé depuis la Première, que sa forme est plus libre et que les connaissances mises en jeu sont plus vastes et variées.

Dans le cheminement de ce premier moment, nous avons souhaité poursuivre la réflexion en envisageant l'essai comme une forme d'écriture à la première personne. Cette approche part de remarques d'élèves de Première qui, lors d'une séance de préparation à l'essai, ont presque immédiatement identifié la liberté d'écrire selon une forme choisie avec le droit d'user du « je » et ainsi d'échapper à la contrainte de l'indéfini du « on » ou d'un « nous » formel, de passer par-delà la « parole anonyme » de l'analyse objective dont relèverait habituellement le devoir scolaire, de transgresser l'interdit de la parole personnelle ou soi-disant telle.

Notre intention est d'abord de reprendre à nouveaux frais les attendus de l'essai dans le cadre d'une formation aux Humanités, mais aussi et d'interroger, voire de clarifier nos propres exigences de correcteurs et nos critères d'évaluation : sommes-nous d'accord sur ce que nous attendons de l'épreuve finale du baccalauréat de spécialité ? Dans la mesure où l'essai est dit libre, où se situe et que signifie cette liberté ? Est-ce à dire que tout élément de méthode est indéfinissable ou plus simplement qu'il n'y a pas de méthode et donc pas de règles ? Si à l'opposé, il est possible de retenir quelques règles, quelles sont-elles ? De même à considérer que la forme et le fond sont indissociables dans l'essai, quelles modalités d'écriture sont susceptibles de constituer un essai et quelles modalités d'écriture sommes-nous prêts à accepter ?

Sans nous borner à des questions, notre atelier n'a d'autre prétention que de poursuivre la réflexion commune. Les points abordés sont les suivants :

1 - Les attendus de l'essai

2 – Retour à la question : Qu'est-ce qu'un essai ?

3 – Les enjeux d'une écriture à la première personne

4 – Peut-on établir une méthode pour l'essai ?

1 - Les attendus de l'essai

1.1 - Les indications officielles

« Pour ce qui concerne la désignation des épreuves de première et de terminale, les termes employés, « question d'interprétation » et « question de réflexion » ou « essai », ont vocation à indiquer un cadre intellectuel pour le travail de réflexion et d'écriture requis des candidats. Ils ne déterminent donc nullement un format d'exposition formellement arrêté et figé qui ramènerait l'enseignement et l'évaluation à un contrôle de conformité à un modèle arbitraire. »

<https://eduscol.education.fr>

1.2 - Quels sont nos propres attendus ?

La question est de savoir si, nous-mêmes enseignants et le cas échéant correcteurs de l'épreuve de spécialité au baccalauréat, sommes en accord sur nos attentes respectives concernant l'essai : attendons-nous que l'élève produise certaines connaissances précises ? Sommes-nous prêts (prêtes) à accepter la liberté impliquée par l'essai et en particulier la liberté du « format d'exposition » de l'essai ? Selon quelles modalités discursives ? Celles d'un discours pouvant admettre des « schèmes argumentatifs » (Perelman) variables, d'un propos tenu sans ordre préalablement défini, qui juxtaposerait des points d'analyses ; d'un récit, et pourquoi pas un récit de fiction (selon le modèle de *L'Utopie* de Thomas More) ; d'un dialogue au sens de la discussion (dont les œuvres de Platon constituent des exemples évidents) ; d'une lettre (la forme épistolaire est commune aux Lettres et à la philosophie) ?

Poser ces questions implique un bref retour à la définition de l'essai, afin de circonscrire un cadre de réflexion.

2 – Retour à la question : Qu'est-ce qu'un essai ?

Dans sa signification la plus générale, l'essai est une « tentative, une épreuve (comme lorsqu'on met à l'essai ou qu'on s'essaye à), c'est le fait d'affronter quelque chose, dans un coup d'essai, qui peut s'avérer être un coup de maître ou un échec. On ne pratique pas l'essai sans une certaine prise de risque. L'idée d'expérimentation n'est pas loin. Si on tient compte de la signification du terme en sciences, l'essai est un mode d'évaluation qui mesure l'efficacité ou la pertinence d'une entreprise. Le mot est encore « attesté pour désigner les premières productions d'une personne qui débute dans un genre, c'est un ouvrage en prose, qui traite d'un sujet sans viser à l'exhaustivité. » (A.Rey¹)

Ainsi, quelle que soit la signification retenue, il y a dans l'essai l'idée d'une certaine indétermination (l'essai

¹Dictionnaire historique de la langue française (sous la direction d'A. Rey – page 3500 du texte en ligne)

comme genre indéterminé ?), d'où la liberté de forme et peut-être de ton qui sont permis à celui qui s'essaye. L'exigence de l'essai résiderait exclusivement dans la confrontation de l'intelligence à la question posée et à son problème, raison pour laquelle il n'y aurait pas de préconception d'un tel exercice, ni de modèle normé, seulement des tentatives susceptibles de tenir lieu d'exemples. Est auteur d'un essai celui qui est en recherche de la forme la plus adaptée à son propos. A ce titre, l'essai relèverait potentiellement de l'improvisation, non au sens de l'impréparation, mais de l'invention, de l'imagination, de la création. Dans une conférence donnée au Collège de France sur Proust essayiste, Luc Fraisse⁽²⁾ n'hésite pas à parler de « papillonnage », avant de signaler l'effort d'adaptation, et là encore d'invention, requis par l'essai ou d'essaimage d'idées (à la manière du Petit Poucet ?) à partir de son expérience, comme chez Montaigne, dont l'écriture est mêlée de sa propre vie. Toutefois, l'expérience ne représenterait toujours que le point de départ en vue d'un passage à la théorie. Dans l'essai, la démarche de l'esprit serait plus inductive que déductive, car ce serait toujours « d'après soi-même, au moyen de soi-même » qu'il s'agirait de penser. Voilà pourquoi, par définition, l'essai serait un discours à la première personne, une tentative individuelle et ponctuelle de penser et de laisser « errer la pensée à sagesse » (Montaigne), mais jamais l'évocation simple de son opinion, ni un recueil de banalités.

3 – Les enjeux d'une écriture à la première personne

La question est de savoir Qui parle ? Quel est le sujet impliqué dans l'acte de parole ? Quel est le statut du « je » qui tient un discours ?

Dans ses *Essais critiques (IV)*³, R. Barthes note avec une certaine évidence que « Toute énonciation suppose son propre sujet, que ce sujet s'exprime de façon apparemment directe, en disant je, ou indirecte, en se désignant comme il, ou nulle, en ayant recours à des tours impersonnels ; il s'agit de leurres purement grammaticaux [...] ».

Et d'ajouter :

« [...] ce « je » si l'on peut dire, n'est déjà plus tout à fait un « moi » (sujet ou objet de l'auto-biographie traditionnelle) ; « je » n'est pas celui qui se souvient, se confie, se confesse, il est celui qui énonce, celui que ce « je » met en scène est un « moi » d'écriture, dont les liens avec le « moi » civil sont incertains, déplacés ». Il est une « entité linguistique, qui peut et doit se définir d'une façon a-psychologique » (4).

A suivre ces quelques remarques, le « je » ne serait que « le proférant », l'énonciateur, le locuteur ou l'auteur, sans présupposition d'un sujet spécifique. Sur le plan strictement grammatical, un pronom personnel, ou plus vaguement un mot dans un système de signes, qui certes renvoie au nom propre d'une personne singulière,

²Luc Fraisse (Université de Strasbourg) - <https://www.college-de-france.fr/fr/agenda/seminaire/proust-essayiste/le-roman-de-proust-se-termine-il-par-un-essai-theorique>

³ R. Barthes, *Essais critiques (IV)* – Le Bruissement de la langue - 1984

⁴R. Barthes, *Essais critiques* – 1964

mais sans référence directe ou nécessaire à sa singularité. Une « cosse vide », sans substance ni signification autre que d'être celui ou celle qui écrit. Considéré sous cet aspect, l'usage du « je » dans une copie demeurerait totalement insignifiant et neutre, simple substitut du « il », du « on » ou du « nous » généralement usités, sans que la parole soit investie de façon consciente et assumée en tant que telle par l'élève : « [...] le pronom personnel Je, à lui seul, ne permet pas d'identifier une prise de parole incarnée [...]. » Pour se faire, il faudrait passer d'une parole à la première personne à la « parole *en* première personne » : « Parler en première personne, c'est adopter [...] une prise de parole incarnée, c'est-à-dire entrer dans un régime d'expression qui manifeste à plein la réalité concrète d'un contact avec ce que l'on vit au moment où je le formule 5».

Écriture à la première personne, l'essai ne peut cependant prendre la forme de l'autobiographie, sauf à être à la manière des *Essais* de Montaigne « une peinture du moi » qui de toutes parts déborde l'ordre du témoignage et de l'opinion ou du *Discours de la méthode* de Descartes, l'histoire d'un parcours intellectuel qui est chemin vers la vérité.

Se plaçant sous l'autorité de Jakobson, Barthes précise en effet que l'essai pose la question de « Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que cela veut dire ? ». C'est pourquoi, l'essai est du côté de la Métaphore et non de la Métonymie comme le Roman qui demande « De quoi ceci, que j'énonce, peut-il être suivi ? Que peut engendrer l'épisode que je raconte ? ». Est métaphorique la définition de la « hutte [comme] petite cabane » ; est métonymique le récit qui au lieu de définir, commence par signaler que « la hutte avait brûlé ». Le « je » que met en scène l'essai « blesse ou assèche l'affect » 6; écriture à la première personne, il exige pourtant la mise entre parenthèses de soi pour s'engager dans la pensée.

De quoi le je serait-il alors l'expression ? L'intitulé du programme HLP précise :

« Pour ce qui concerne la « question de réflexion » ou « essai », littéraire comme philosophique, la compréhension du sens de la question posée et de ce qui la justifie, ainsi que la rigueur de la réponse apportée. On exerce et on valorise dans l'évaluation : l'attention portée à la question posée, son élucidation, l'organisation d'une réponse qui peut être concise, mais qui doit être précise, ordonnée, argumentée, et faire appel de manière pertinente aux éléments les plus déterminants du texte et, plus généralement, aux connaissances acquises pendant l'année. Toutefois, la mobilisation des savoirs ne doit pas être artificielle, l'exercice proposé n'étant nullement un prétexte à la simple restitution de connaissances. »

<https://eduscol.education.fr/>

« Sens de la question posée et de ce qui la justifie, ainsi que la rigueur de la réponse apportée », permettent de spécifier qu'une écriture à la première personne suppose que « la personne verbale » (Benveniste) soit toujours en même temps engagée dans le discours qu'elle tient. Il s'agirait de faire prendre conscience à l'élève qu'écrire

⁵N. Depraz, L'Éloquence de la première personne (p.61 et 62) – 2011. Texte en ligne : <https://journals.openedition.org/alter/1365>. Voir aussi la notion d'indexalité.

⁶R. Barthes - 1984

« je » revient à prendre le parti de la pensée, et non seulement à prendre parti pour rapporter le point de vue qui est déjà le sien au départ. Il s'agirait donc d'investir le « je », d'« habiter son propre moi » pour que l'usage du « je » devienne d'une certaine façon l'incarnation matériellement représentée d'une pensée en train de s'accomplir, d'un « je pense ». Car il ne suffit pas d'écrire « je » pour comprendre ce que cela veut dire. L'usage de la première personne est porteur de l'illusion de l'acte de penser. Si comme l'indique Kant, toute représentation implique un je pense, il y a une différence entre le je pense sous-jacent à la pensée et l'acte de penser. Voilà pourquoi, préalable à l'examen de la question de l'énoncé, d'autres questions se posent : Qu'est-ce que je dis ? Qu'est-ce que je suis en train de dire ou d'écrire ? « On pense en première personne, de même qu'on parle en première personne ». (Recanati). Il n'y a pas « d'état neutre du langage » (Barthes) ; écrire « je », c'est parler en son nom propre, être engagé dans son discours, en porter la responsabilité. Tel est un des aspects de *l'éthos* d'une écriture à la première personne.

La place donnée à la parole - orale et écrite - non seulement dans le programme HLP, dès la Première, mais coextensive à tout l'enseignement de la spécialité (aux Humanités), interroge dès le départ et nécessairement ce que parler veut dire, puisque quelque chose se joue pour l'Homme dans la parole en tant que, selon l'expression de Claude Hagège (7), il est « un être de paroles ». Retourner l'essai comme écriture à la première personne, répond à une exigence inhérente à la spécialité, au sens où il s'agirait au cours des deux années de devenir, en conscience, l'auteur de son discours, « de revendiquer ce que l'on dit comme sien et adhérer à ce que l'on dit » (8). L'enseignement HLP revendrait à apprendre l'usage de la parole pour considérer avec tout le sérieux requis ce que veut dire « prendre la parole » ou « avoir la parole », fusse dans les deux cas, avec un stylo comme outil. D'une certaine manière, l'essai comme écriture à la première personne -qui le cas échéant pourrait se passer de l'usage du « je » -, semble ne pouvoir faire totalement l'économie d'une interrogation, avec les élèves, de ce en quoi consiste l'acte d'écrire ou l'écriture comme acte. Une telle interrogation ne serait pas déplacée lors d'une analyse de la notion de création dans le cadre de la thématique *Création, continuités et ruptures*, ni dans le thème de *La Recherche de soi* où s'impose la prise en charge de la notion de sujet.

L'essai comme écriture à la première personne ne revient-il pas alors, très directement, à investir la notion de sujet ?

Comme on le sait, les analyses de Benveniste dans *Problèmes de linguistique générale* (1966) lient de manière indissociable le locuteur et le sujet, puisqu'un locuteur est un sujet : « La « subjectivité » dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à se poser comme « sujet ». [...] Est « ego » qui dit « ego ». Et, dans une même perspective instaure le « Tu » : « Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme « je » dans son discours. De ce fait, « je » pose une autre personne, celle qui, extérieure à moi, devient mon écho auquel je dis tu et qui me dit tu ».

⁷Cl. Hagège, *L'Homme de paroles* - 1985

⁸N. Depraz (p.60)

Sans se conformer à la lettre au propos de Benveniste, l'interférence du « je » et du « tu » dans l'essai engage la personne qui écrit à être attentive à la réception de son texte. Se dessine ici une autre dimension éthique de l'écriture à la première personne, celle de la parole comme adresse, sans doute plus proche des analyses de Levinas. Plus scolairement, il pourrait s'agir pour l'élève de ne pas négliger le fait que sa copie sera lue et éventuellement évaluée, raison pour laquelle l'écriture à la première personne doit répondre à certaines attentes qui ne sont pas tant celles d'une institution, mais de façon plus essentielle si on peut dire, celles de la pensée. Nul besoin d'ailleurs de substantiver le « je » ou d'en faire un sujet éthique : dans une posture nominaliste (celle du *Léviathan* de Hobbes par exemple), l'usage du « je » pourrait être simplement contractuel, puisque dans le cadre d'une réflexion sur l'essai, écrire c'est à la fois établir un rapport de l'énonciateur à l'énonciation et au lecteur-correcteur en la personne de l'enseignant. D'où également l'intérêt de savoir user des moyens discursifs comme de l'argumentation.

Alors comment permettre aux élèves de franchir un pas vers l'exercice difficile de l'essai ? A défaut d'une méthode, peut-on donner aux élèves des moyens ou leur indiquer une démarche afin de ne pas les laisser démunis et seuls face à leurs questions ?

4 – Peut-on établir une méthode pour l'essai ?

Si la question de la méthode peut paraître paradoxale pour l'essai, ce n'est pas en raison de la liberté « du format d'exposition », mais plutôt en raison d'une mauvaise compréhension possible par les élèves de la méthode, trop souvent comprise - et attendue - comme un mode d'emploi, dont l'application mécanique permettrait d'assurer la réussite de l'exercice et donc la bonne note. Pourtant, note J. Dewey dans *Comment nous pensons*⁹ : « Toute école a en effet un idéal éducatif, celui de faire acquérir des automatismes et une certaine dose de connaissances ». L'essai ne peut ainsi se dérober à l'exigence de moyens, sans quoi cela voudrait dire que n'étant ni susceptible d'être appris, ni pratiqué, l'essai ne serait pas un exercice scolaire. Pour autant, l'acquisition d'automatismes ne peut se confondre pas avec une recette de moyens prêts à l'emploi. Davantage s'agit-il sans doute de définir une démarche intellectuelle, dont les règles du *Discours de la méthode* de Descartes pourraient en être un modèle.

Le programme indique les éléments suivants, dont l'énonciation est éclairante quant à la nature de l'exercice de la pensée dans l'essai et à la mise en œuvre de certains moyens : lecture attentive du texte (puisque l'essai fait suite au texte de la question d'interprétation) ; confrontation à la question posée ; argumentation ciblée.

[...] pour ce qui concerne la « question de réflexion » ou « essai », littéraire comme philosophique, la compréhension du sens de la question posée et de ce qui la justifie, ainsi que la rigueur de la réponse apportée. On exerce et on valorise dans l'évaluation : l'attention portée à la question posée, son élucidation, l'organisation d'une réponse qui peut être concise, mais qui doit être précise, ordonnée, argumentée, et faire appel de manière pertinente aux éléments les plus déterminants du texte et, plus généralement, aux connaissances acquises pendant l'année. Toutefois, la mobilisation des savoirs ne doit pas être artificielle, l'exercice proposé n'étant nullement un prétexte à la simple restitution de connaissances.

<https://eduscol.education.fr/doc>

4.1 - Les connaissances : comment faire en sorte que les connaissances mobilisées soient au service d'une réflexion personnelle ?

On observe dans les copies une tendance à proposer des exemples allant dans le sens de ce qui est vu en cours dans les moments d'interprétation mais une difficulté d'utiliser ces références de manière personnelle. Les élèves ont tendance à accumuler les connaissances, les références pour valider leur argument ou l'illustrer. Il en découle une difficulté à sortir du cours, à proposer une réflexion personnelle et autonome : autrement dit si le sujet ne correspond pas à ce qui est su, appris, si les exemples ne rentrent pas dans le cadre vu en classe, les élèves sont rapidement dépourvus de ressources, aussi bien dans la réflexion que dans les connaissances. Dans ce cas, les copies ont tendance à épouser le contour de la dissertation, non parce que la forme est appropriée mais parce qu'elle est un cadre rassurant et les copies sont peu personnelles.

⁹J. Dewey – 1910 (1986 pour l'édition française) p.73

Pour favoriser cette appropriation personnelle, un premier travail a été mené sur des temps d'échange, ouvrant l'interprétation à des possibilités de lire le texte en complète déconnexion de l'objet d'étude. Cela demande au professeur de se tenir en retrait, de ne pas viser forcément des objectifs pédagogiques, mais de laisser la parole circuler. Le texte n'est plus un exemple, la validation d'une réflexion mais devient un espace de discussion ouvert, de mise en relation avec d'autres textes, avec l'actualité. En se défaisant d'une lecture plus experte, ciblant les points du programme, on favorise une appropriation plus personnelle de l'œuvre et on laisse le temps aux problématiques d'émerger, les reliant progressivement aux notions tout en gardant une trace de ce temps initial de discussion. (A adapter au groupe, à travailler en groupes, de confronter les points de vue et de faire vivre le texte et de se l'approprier).

Cette démarche de réflexion personnelle peut s'accompagner de temps de création personnelle, exploitant la diversité même des formes de l'essai : s'approprier le texte par l'écriture, par la suite, un prolongement qui permet se confronter aux choix de l'auteur, qui permet d'associer lecture et écriture et d'engager par là le travail de l'essai. Il reste, en plus des temps de synthèse, des temps d'interprétations, la possibilité de créer des correspondances fictives, des critiques guidées par un point de vue défini (Rabelais évalué par Boileau, texte à la manière du promeneur solitaire).

4.2 - La problématisation : comment aider l'élève à problématiser pour mener un cheminement de pensée personnelle ?

On rappelle que l'essai est une forme plus libre, celle de la pensée en train de se construire, d'approfondir, éventuellement de nuancer. La problématisation est une attente de l'essai, que la question posée amène à une réflexion sur les implicites du sujet, sur les difficultés que le sujet pose. A définir la problématique comme une tension, une contradiction, on engage pourtant aisément la réflexion vers un plan dialectique. Ce dernier est une option parmi d'autres. On encourage les élèves à questionner le sujet posé en termes de progression plutôt que de contradiction et d'essayer des réponses autres, dans les limites du sujet.

Exemple de plan : Un orateur, un auteur ou un artiste gagne-t-il à transgresser les règles ?

Plan de Margot :

I/ L'importance de l'art de la parole, des préceptes rhétoriques, de la notion de modèle de sorte que la transgression soit comprise (question de la réception) / il n'y a de transgression que s'il existe une norme.

II/ La question de l'autorité du discours lorsque cette dernière est construite non en regard d'un modèle mais par l'auteur lui-même qui devient l'autorité de son écrit.

III/ S'ensuit un développement sur la question de l'originalité ou de la provocation, de la polémique qui forment d'autres façons d'être transgressif pour les auteurs.

Ce travail mené en première se situe dans l'esprit de l'essai par sa réponse plurielle, dans sa volonté de mettre

à profit le cours, en particulier dans la première partie puis en s'en détachant. A ce stade de l'année et des éléments du programme vus, la question a pu décontenancer mais elle a permis d'ouvrir et d'élargir la réflexion sur les pouvoirs de la parole. Le plan progresse, passant du modèle oratoire à l'autorité de l'auteur.

4.3 – La place de l'exemple

L'essai met en œuvre une réflexion personnelle qui s'appuie sur des auteurs, à commencer par le texte vu dans la question d'interprétation le jour de l'épreuve.

Le développement appelé par la question d'interprétation présente une lecture plurielle du texte, mettant en lumière sa richesse d'interprétation. Le texte permet de guider la réflexion, passer de l'écrit au texte et inversement dans une démarche qui est au cœur même de l'essai, celle du dialogue avec le sujet, avec les auteurs.

Prendre position, s'affirmer dans l'essai suppose un interlocuteur qui alimente la réflexion, celle des auteurs et des textes, non pas tant dans une restitution de connaissances mais bien avec l'ambition de faire progresser la réflexion grâce au texte de l'autre.

Synthèse :

La réflexion sur l'essai comme écriture à la première personne suggérée par les élèves paraît en définitive une intuition intéressante. Nous avons souhaité la prendre au sérieux et ainsi donner du poids à leur parole dans le questionnement pédagogique soulevé par l'essai.

Dans le souci d'une pratique concrète de l'essai, en guise de synthèse nous proposons les points suivants :

- La préparation des élèves à l'essai exige comme préalable une interrogation sur nos pratiques pour définir précisément ce qui est exigible des élèves dans le cadre du programme officiel et ce que nous attendons d'eux à l'examen ;
- L'importance du passage par l'oralité pour permettre le déploiement de la parole, l'échange d'arguments, le repérage des arguments et leurs failles potentielles ou la possibilité de les contredire. C'est la vertu du débat. L'apprentissage de l'argumentation et de la contre-argumentation sont des moyens d'apprendre à prendre position et à dépasser l'opinion première ;
- Suite à un débat, la reprise des échanges dans une synthèse écrite est un moyen pour les élèves d'apprendre à formuler, à ordonner à réorganiser l'argumentation, mais aussi à la simplifier en dégagant une logique après coup. Le même exercice peut être proposé en début ou en fin de séance d'un cours.
- Procéder au travail de confrontation à la question de l'essai avec les élèves : qu'est-ce qui a rendu possible la question (dans le texte et au-delà) ? Que dit la question ? Pour ce travail en commun, une ancienne élève suggère que l'enseignant se place au milieu des élèves afin de ne pas être face à la classe, mais avec la classe ;

- Intérêt de s'arrêter avec les élèves sur les opérations de l'esprit : comment ils procèdent dans la confrontation à une question ?
- Examiner avec les élèves des copies (anonymes) de différents niveaux pour en évaluer la qualité : « confier à l'élève la recherche de l'erreur » (Dewey)
- Proposer des exemples divers d'écriture : articles de quotidiens (partie débat ou idée), de magazines scientifiques .. qui offrent des exemples de problématisation.
- Insister sur l'acquisition d'un vocabulaire précis, faire émerger des mots, inviter à la reformulation, à mobiliser des repères (en philosophie) ;
- Utilité du répertoire alphabétique (à constituer par les élèves comme un dictionnaire personnel, qu'ils seront autorisés à utiliser durant les premiers devoirs) ou de toute autre forme apte à entraîner une meilleure appropriation des échanges et des connaissances (en littérature, à l'image même de l'exercice de la collation de citations fait par Erasme ou Montaigne) ;
- Dans tous les cas, multiplier les exercices d'écriture ;
- Travailler sur la longue durée, et procéder à une notation progressive des copies ;