**COMPTE-RENDU DE L’ATELIER 5**

***Enseigner l'essai : diversifier les parcours d’écriture***

Animateurs de l’atelier :

BARDYN Christophe, IA-IPR Philosophie, académie de Rennes

PASTORINO Sandra, IA-IPR Lettres, académie de Normandie

Problématique retenue :

La réflexion menée au cours de cet atelier part d’un constat – en classe, en entretien, en formation : la demande, souvent anxieuse, de méthodologie pour les exercices de l’épreuve de spécialité en HLP, et en particulier pour l’essai. Cette demande est justifiée par le caractère scolaire de l’exercice, et sa portée certificative. Enseignants comme élèves semblent en effet soumis à une double pression : d’une part la représentation des attendus d’un enseignement de « spécialité », d’autre part le poids de l’évaluation. La formation d’un élève vers un niveau d’expertise dans sa spécialité pourrait tendre vers la maîtrise d’une forme « essai » rigoureusement redéfinie, ou conçue comme un modèle réduit de dissertation. En outre, l’évaluation dans le cadre des épreuves de spécialité génère une inquiétude des enseignants quant au regard porté par l’examinateur sur la production d’un candidat anonyme, qu’il n’a pas formé : forte est la tentation de normer l’exercice, en l’indexant sur des formes canoniques, pour préparer l’élève aux exigences supposées de cet examinateur.

Il convient néanmoins de se demander si la transposition de la forme « essai » dans le cadre scolaire impose sa redéfinition rigide, loin des caractéristiques du genre « essai ». Si l’on considère l’essai comme une chance pour faire évoluer les pratiques d’écriture des élèves, et un levier pour leur formation intellectuelle, il paraît au contraire nécessaire de favoriser en formation l’appropriation progressive de cette forme nouvelle dans le cadre scolaire. Il s’agit d’assumer le caractère ouvert de l’essai, dans son apprentissage et dans son évaluation, et d’accepter qu’il se différencie en cela de l’exercice canonique de la dissertation. Cela suppose un déplacement dans la posture de l’auteur d’essai (vers « le modèle culturel de sujet écrivant », Bucheton, 2014), qui doit s’autoriser à penser en “je”, à engager une problématisation sans qu’elle soit définitive, à accepter que l’écrit épouse le caractère mouvant d’une réflexion en mouvement. Cela suppose également un déplacement dans la posture du lecteur d’essai, qui doit accepter que ses attentes soient déstabilisées par la proposition de l’élève, et faire l’effort d’entrer dans la logique interne d’une pensée qui se déplie progressivement.

Un exemple de formation, mené dans l’académie de Normandie :

Le programme de formation académique normand destiné à l’ensemble des enseignants de HLP (en classe de Première et de Terminale) a été conduit de manière à repenser l’essai pour engager une réflexion sur les pratiques pédagogiques à développer pour l’enseigner. Deux leviers ont été mobilisés en ce sens : la lecture et l’écriture d’essai.

Pour maintenir l’ouverture intrinsèque à la définition de l’exercice telle qu’elle apparaît au *B.O. spécial* n°2 du 13 février 2020, qui présente l’essai comme “une réponse étayée à une question soulevée par le texte”, il a paru prudent de ne pas amorcer la réflexion par des considérations méthodologiques qui risqueraient d’enfermer l’exercice dans des procédures ou dans une forme qui rejoindraient la dissertation, mais d’ouvrir le champ des possibles dans l’essai. Il a donc été choisi de s’appuyer sur la lecture d’extraits d’essais littéraires et/ou philosophiques, d’époques et de formes variées, pour réfléchir à la possibilité d’une définition unifiée du genre :

|  |
| --- |
| * Montaigne, *Essais*, I, 22 (1580-95)
* Nietzsche, *Humain, trop humain*, I, 50 (1878)
* Sartre, *L’existentialisme est un humanisme* (1946)
* Jean-Pierre Siméon, *La poésie sauvera le monde* (2015)
* Claire Marin, *Rupture(s)* (2019)
* Alice Zeniter, *Toute une moitié du monde* (2022)
 |

Il est intéressant de considérer les éléments de définition qui émergent de cette lecture liminaire en formation, et qui rendent compte de la liberté propre à ce genre et des difficultés qu’elle suppose pour son enseignement et son évaluation :

* l’essai est défini comme une « pensée en acte, qui cherche à se ressaisir en hésitant », en rebondissant, qui chemine ;
* 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 textes et œuvres lus ;
* l’essai est perçu comme un écrit « pressé », rédigé dans une forme d’urgence, sans nécessairement prendre le temps d’examiner explicitement les opinions opposées ;
* il se nourrit d’une grande diversité d’exemples et de références, naviguant du personnel à l’universel, de l’allusion à l’exemple argumentatif ;
* il manifeste enfin une grande souplesse dans la forme et le ton, et tend vers une écriture, un style qui incarnent la subjectivité de l’auteur et la singularité de sa pensée.

Autant d’éléments de définition qui permettent par l’expérience de lecture de reconsidérer l’essai dans ses possibles, et de le distinguer d’autres genres scolaires écrits, en particulier la dissertation. Autant de paramètres néanmoins qui interrogent la situation d’enseignement-apprentissage, et orientent davantage vers la formation d’une posture intellectuelle que vers l’apprentissage méthodique d’une forme d’écrit, vers l’appropriation d’un processus de la pensée à l’écriture (et peut-être réciproquement) que vers la mise en forme, à l’écrit, d’une pensée aboutie.

La seconde proposition consiste à mettre les enseignants en situation d’auteurs, de leur proposer d’écrire et de partager leur écrit, pour resituer l’essai tel qu’il se déploie dans un temps contraint, à partir d’un texte qu’on découvre, d’une question qu’on n’a pas nécessairement anticipée, sans chercher à être modélisant mais en réaction à une question soulevée par l’un des textes lus (*Alice Zeniter cite un homme qui affirme : « Je ne lis pas de romans, seulement des essais. » Faut-il choisir ?*). L’objectif explicite est d’appréhender l’exercice par l’expérience de l’écriture, pour en dégager des perspectives didactiques et pédagogiques. La diversité et la qualité des productions réalisées en un temps très limité (30 minutes), l’enthousiasme des enseignants à écrire et partager leur production amènent à considérer autrement l’essai, comme une pratique, un moment d’écriture qui n’est pas strictement soumis à une évaluation formelle, mais au service d’une réflexion personnelle et de sa communication.

Le corpus proposé ainsi que le diaporama utilisé lors de ces formations ont été mis à disposition des participants à l’atelier sur demande.

Pistes de formation, didactiques et/ou pédagogiques proposées :

La réflexion en atelier s’est ensuite appuyée sur les attendus de l’essai - convergents avec les pistes dégagées ci-dessus - tels qu’ils sont formalisés dans la [fiche Eduscol](https://eduscol.education.fr/document/24337/download) correspondant à l’exercice :

|  |
| --- |
| 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**, elle 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 **progresse librement, mais avec ordre, selon les contraintes logiques identifiées par son auteur**. |

La production d’un essai est une tâche éminemment complexe, qui mobilise un faisceau de savoir-faire autour d’un sujet vaste et exigeant. Dans cette perspective, la formation à l’essai doit permettre de travailler, à des rythmes et selon des modalités variées, les spécificités de l’écriture de l’essai. La définition ci-dessus fait apparaître trois plans, examinés en ateliers pour en saisir les écueils, et formuler des perspectives didactiques et pédagogiques appropriées.

1. **La capacité à “rendre compte d’une pensée personnelle” ou “pensée en première personne”**

|  |
| --- |
| Questions proposées pour orienter la réflexion * L’élève peut-il ou doit-il s’appuyer sur sa propre expérience ?
* Comment amener l’élève à dépasser l’opinion préconçue, ou le jugement arbitraire ?
* Peut-on ou doit-on s’assurer que la culture mobilisée est personnelle ?

→ Quelles pratiques d’écriture en classe pour amener/autoriser les élèves à penser en première personne ?  |

La dimension “personnelle” de l’essai ne laisse pas d’interroger, particulièrement en contexte scolaire, et renvoie assez immédiatement à la part de l’expérience (de l’élève lui-même, mais également de l’enseignant), notamment l’expérience de lecture dans le cadre de l’enseignement de spécialité HLP. Les réflexions convergent donc vers la place accordée dans les pratiques de classe au retour sur l’expérience vécue, pour en faire un matériau de la réflexion en cours d’élaboration. La posture de l’enseignant est tout d’abord interrogée, en ce qu’elle renvoie aux élèves l’image d’une expérience distanciée et savante de lecture qui ne peut être première : certains suggèrent de laisser s’exprimer l’émotion ou le positionnement du professeur face à un texte, afin de montrer comment une expérience de lecture peut toucher. Plus concrètement, différentes modalités de travail ont été envisagées pour éclairer progressivement et exercer cette capacité à penser en première personne :

* chercher à définir ce qu’on entend par « pensée personnelle » avec les élèves, notamment pour distinguer le personnel de l’intime, creuser la question du relativisme, afin de baliser ce qu’on attend sur ce plan, de rappeler que tout ne se vaut pas, et de trouver un juste équilibre entre “pensée” et “personnelle” ;
* développer des rituels pour l’expression de la subjectivité, en ménageant des espaces-temps dédiés à l’expression écrite ou orale d’une pensée personnelle, qui 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 lecture/sortie/rencontre d’auteur pour faire émerger ce que l’expérience (scolaire) a apporté à la réflexion sur l’objet en cours d’étude (par exemple, “ qu’est-ce qui a changé après cette expérience pour la réflexion sur « Histoire et violence » ?”), faire évoluer le rituel de début de cours en mettant l’accent non sur les notions étudiées précédemment mais sur la résonance du cours/texte précédent avec l’expérience, la réflexion personnelle de l’élève (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, capsules audios qui pourront être soumises à l’enseignant, 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 élèves à écrire en “je”, sans nécessairement convoquer une expérience intime, mais pour favoriser l’appropriation des périodes historiques, des textes ou des œuvres étudiés : rédaction de témoignages fictifs (« vous êtes rescapé de tel ou tel événement… »), interview d’auteur, écriture d’une réponse à l’auteur, etc. ;
	+ pour entraîner les élèves à trouver leur voix, à développer une pensée subjective sans pour autant s’exposer : recours aux écrits fictionnels à visée argumentative.

Si la dimension personnelle de l’essai apparaît encore comme un espace à investir, en classe et dans les copies, un point de vigilance est fréquemment rappelé : l’exigence d’un écrit qui ne se satisfasse pas du jaillissement de l’opinion, du jugement, mais témoigne d’une pensée en construction, qui se densifie progressivement en prenant appui sur les textes et œuvres lus. Cette capacité à enrichir progressivement sa pensée personnelle en dialogue avec les textes est un enjeu majeur de l’enseignement en Humanités, littérature et philosophie, en particulier dans l’apprentissage de l’essai. Plusieurs modalités de travail ont été proposées dans cette perspective :

* pour favoriser à la fois l’appropriation et le dialogue avec les textes étudiés, on peut envisager de proposer régulièrement, à l’écrit ou à l’oral, des exercices de réfutation : par exemple, demander en 1 minute 30 / en une dizaine de lignes de répondre à un auteur, voire de le provoquer ;
* pour faire prendre conscience aux élèves du processus d’épaississement et d’enrichissement de la pensée - par le dialogue avec les pairs, la lecture, l’écriture - on envisage de poser la question d’essai en début (de cours, de séquence), pour parcourir ensuite ensemble, de manière explicite, la trajectoire des premières idées préconçues à l’enrichissement progressif de la réponse, pour favoriser la compréhension du processus de la pensée qui se constitue, se construit, s’élabore progressivement ;
* pour élargir cet entraînement à l’ensemble du cycle terminal, la tenue d’un carnet d’humanités (d’écriture, de réflexion personnel) peut être encouragée pour garder la trace d’une pensée personnelle en évolution, qui se construit progressivement par l’entrelacement de “tant de branches [...] qui appartiennent à des sciences et des arts divers” (Diderot, “Sur la diversité de nos jugements”, *Miscellanées philosophiques*).
1. **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”**

|  |
| --- |
| Questions proposées pour orienter la réflexion * Faut-il privilégier une progression linéaire, ou annoncer la structure de la pensée dès l’introduction ?
* L’élève doit-il exhiber les liens logiques entre les différentes parties de sa réponse, ou peut-il procéder par étapes cumulatives rendant compte de sa réflexion ?
* A quoi servent les exemples dans la progression de l’essai ?

→ Quelles pratiques d’écriture en classe pour amener/autoriser les élèves à composer librement mais avec ordre leur essai ?  |

La question de la structuration de l’essai est sans doute le lieu des crispations les plus sensibles, chez les élèves comme chez les enseignants. Ici, l’exigence de maîtrise scolaire risque d’être interprétée comme exigence d’un cadre fixe de référence. Cela irait pourtant à l’encontre du génie propre à la forme « essai » qui, dès le commencement (Montaigne), revendique une liberté et une imprévisibilité structurelles. Il en résulte une sorte d’inconfort inévitable mais qui doit être assumée. La fiche Eduscol citée plus haut précise clairement que « le propos progresse librement, mais avec ordre, selon les contraintes logiques identifiées par son auteur. » On peut reformuler cette proposition en disant que l’ordre de la réflexion doit être perceptible à la lecture mais ne peut et ne doit correspondre à aucun ordre préformé ou préétabli.

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 une introduction (et une conclusion) ou non 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. Et sur ce point, le style propre du genre « essai » doit inciter à laisser la liberté à l’élève d’introduire son propos (et de le conclure) 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.

Parmi les pratiques qui pourraient favoriser l’apprentissage de cette liberté, on peut relever :

* L’idée de faire travailler les élèves explicitement sur la notion d’imprévisible et de rebondissement dans l’ordre du discours. Une consigne possible serait de demander à l’élève d’introduire une véritable péripétie dans son développement, en la dramatisant.
* En s’appuyant sur le caractère personnel de l’essai, on peut engager l’élève à cultiver un point de vue en opposition à un point de vue donné, qu’il s’agisse de celui de l’auteur du texte de référence ou d’un autre point de vue, et à valoriser cette opposition comme un ressort de son argumentation. « Frotter et limer sa cervelle contre celle d’autrui », selon la formule de Montaigne. Cela implique qu’on ne doit pas chercher à éliminer une éventuelle tension polémique, car ici, on peut penser « contre » autrui plutôt que de viser un résultat consensuel.
* La place de l’exemple doit être systématiquement travaillée et valorisée comme un authentique ressort de la réflexion.
* La question de l’ordre enfin ne pouvant être abordée comme préliminaire méthodique à la pensée dans l’essai, à la fois « examen attentif » et « essaim verbal dont on libère l’essor » (Starobinski), il parait indispensable de ménager, dans le travail personnel de l’élève en HLP, des espaces-temps dédiés à la relecture, à la révision, à la réélaboration des écrits, pour amener les élèves à appréhender et faire évoluer les formes de structurations textuelles ou conceptuelles en cohérence avec sa pensée.
1. **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 œuvres et les textes”**

|  |
| --- |
| Questions proposées pour orienter la réflexion * Comment s’emparer du texte support ? Quelle place lui accorder ?
* Quels sont les attendus concernant les références extérieures apportées par l’élève ?
* Peut-on ou doit-on s’assurer que la culture mobilisée est personnelle ?

→ Quelles pratiques d’écriture en classe pour amener/autoriser les élèves à adosser leur réflexion aux textes et oeuvres qu’ils ont lu ? |

La question du lien entre essai et texte à interpréter a semblé prioritaire au sein des ateliers. L’expérience des premières épreuves de spécialité en 2022 a notamment mis en lumière le fait que les candidats qui oublient le texte support au moment de l’essai (voire qui traitent l’essai avant d’avoir répondu à la question d’interprétation) réalisent des essais moins convaincants, bien en-deçà des attentes. Plusieurs niveaux de réponse sont envisagés :

* au niveau national, un cadrage plus explicite dans la perspective des réunions d’entente sur cette question qui semble traitée diversement selon les ressources consultées ;
* au niveau académique, une exploration de cette question en formation et en réunion d’entente, pour faire émerger des attentes communes et travailler les liens entre essai et texte soumis à l’interprétation ;
* au niveau de l’établissement, la mise en œuvre dès la classe de Première de sujets communs, pour que les élèves acquièrent progressivement cette 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, entre philosophie et littérature ;
* dans la classe, la proposition d’activités incitant les élèves à faire des liens entre texte et sujet d’essai : conception de sujets d’essai par ou avec les élèves suite à l’interprétation d’un texte (en respectant l’alternance ou la complémentarité des disciplines), exercices d’analyse de sujets d’essai (en éclairant le sujet d’essai à la lumière du texte, de la question d’interprétation, des éléments de réponse formulés à cette occasion).

Par ailleurs, si l’usage de références semble bien ancré dans les pratiques, la question de leur maîtrise par les élèves semble cruciale, et oriente la réflexion vers des pratiques d’écriture favorisant l’appropriation des références, des textes et œuvres étudiés en classe, pour permettre aux élèves de les mobiliser ensuite à bon escient, au service de leur réflexion. Plusieurs niveaux de lecture et d’écriture sont là encore envisagés :

* au plus près du texte, à la manière du “vivre à propos” de Montaigne déplié lors de l’intervention d’Olivier Barbarant et Paul Mathias, on peut ritualiser la sélection d’une citation significative dans chaque texte lu, en sollicitant l’écriture systématique d’une justification de ce choix ;
* en abordant le texte/l’œuvre plus globalement, on pourra envisager de résumer ou de faire résumer systématiquement les acquis d’un travail d’interprétation, pour ressaisir de manière synthétique la pensée de l’auteur ;
* en envisageant les textes en dialogue les uns avec les autres, on pourra proposer aux élèves de traiter une question d’essai en s’appuyant sur un corpus de trois textes, parmi lesquels l’élève pourrait choisir d’exploiter un texte en priorité (en étayant son choix), puis utiliser les autres de façon subordonnée comme références secondes, de prolongement ou d’alternatives ;
* enfin, pour faire prendre conscience aux élèves du processus d’innutrition, on pourra envisager la production d’écrits réflexifs brefs, au début et à la fin d’un chapitre, afin de leur permettre d’exercer leur pensée à l’aune des textes et œuvres lus, et de leur faire percevoir l’évolution de leur point de vue, le chemin parcouru au fil des pages et des travaux d’interprétation menés en classe.

Références bibliographiques, sitographiques, institutionnelles, françaises et européennes :

ADORNO Theodor Wiesengrund [1958], "L'essai comme forme", in *Notes sur la littérature*, Flammarion, 1984.

BUCHETON Dominique, *Refonder l’enseignement de l’écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés,* Retz, 2014.

CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. *L’écrit et l’oral réflexifs*, Presses universitaires de France, 2002.

GLAUDES Pierre, LOUETTE Jean-François, *L'Essai*, Hachette, 1999.

Ouvrage collectif, *L'Essai : Métamorphoses d'un genre*, textes réunis et présentés par Pierre GLAUDES, Presses universitaires du Mirail, 2002.

MACÉ Marielle, « La haine de l'essai, ou les mœurs du genre intellectuel au XXe siècle », *Littérature*, n°133, 2004.

MACÉ Marielle, *Le Temps de l'essai. Histoire d'un genre en France au XXe siècle*, Belin, collection L'Extrême Contemporain, 2006.

Ouvrage collectif sous la direction de Patrick NÉE, *Le quatrième genre : l’essai*, collection Interférences, Presses Universitaires de Rennes, 2018.

STAROBINSKI Jean (1985), "Peut-on définir l''Essai' ?", in *Pour un temps/Jean Starobinski*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1985.