

Journées des IA-IPR de Lettres et IEN Lettres-Histoire des 26 et 27 mars 2014
- Lycée Jean Zay – Paris 16e -

Texte de la Conférence

***Emile Zola, de la ligne à la Toile :
le projet d'écriture dans tous ses états***

Olivier Lumbroso
(Sorbonne Nouvelle, Paris-3)

Rares sont les écrivains qui peuvent s'enorgueillir de susciter de leur vivant une passion presque aussi forte pour leurs œuvres que pour l'atelier secret qui leur a donné la vie. Au sujet de Zola, c'est le caractère fascinant de ses romans orchestrés comme des symphonies, à la Wagner, qui ont suscité des questionnements de la part des créateurs eux-mêmes. Huysmans, lucide sans doute parmi les premiers, balayant les réserves d'un Paul Bourget ou les diatribes d'un Ferdinand Brunetière sur la composition éclectique par tableaux, discerne rapidement la virtuosité de disposition des romans qui nourrissent le cycle des *Rougon-Macquart*, notamment *Au Bonheur des dames*. Dans une lettre adressée à Zola en mars 1883, il exprime son admiration subjuguée :

Je ne sais pas comment diable vous faites, pour arriver à ces variétés sur des sujets qui n'en semblent pas comporter ; car enfin, c'est le diable que de représenter ce magasin toujours en ébullition, *sans répéter ses effets*, et je sentais, chaque fois, un casse-cou, avec l'étonnement de le voir toujours évité. C'est égal, il a fallu *une habileté vraiment extraordinaire* pour conduire cette progression du déballage jusqu'à l'incendie final du blanc (...)¹.

Sur le fond, Zola préservera l'énigme extraordinaire de sa création. Comment donne-t-on les effets de vie, de chair et de mouvement dans un roman au moyen d'un assemblage des plus complexes ? Vous ne le saurez pas M. Huysmans ! Les aspects formalistes de sa « poétique insciente », selon la belle formule de Flaubert, il n'en parle pas non plus à ses jeunes disciples des *Soirées de Médan*, tournés vers les artifices de l'illusion réaliste et du document vrai, encore moins à ses détracteurs, obsédés de moralisme. Son arithmomanie qui fait l'efficacité des divisions en chapitres du roman, de ses scansion et de ses rythmes, des temps et cadences de la narration, sur tout cela qui s'appelle le montage subtil d'une architecture, il reste muet comme un Sphinx : ce sont les secrets de fabrication. Seul aveu fort et fondateur de Zola, où l'essentiel est dit : « Je serai toujours le poète qui divague² ».

Grâce à la Bibliothèque Nationale de France, qui possède la majorité des manuscrits de l'écrivain, la porte du laboratoire d'invention est ouverte et nous y découvrons un trésor. Un trésor patrimonial, bien entendu, et aussi un trésor intellectuel et sensible éclairant l'art d'écrire. Des milliers de manuscrits, couvrant trois cycles massifs, dont *Les Trois Villes*³ et *Les Quatre Evangiles*, des dossiers préparatoires fascinants mais à l'état brut, qui réclament la vigilance et l'expertise, la transmission et le commentaire, lorsqu'on plonge en immersion dans la genèse des monuments que Zola nous offre, bien conscient de nous faire un cadeau. Ainsi, bavarde-t-il avec entrain devant les nombreux admirateurs qui lui rendent visite à Paris et à Médan, à partir du moment où vient le franc succès, la publication de *L'Assommoir* en 1877. On le visite de l'étranger

¹-É. Zola, *Les Rougon-Macquart*, Introduction et notes d'Henri Mitterand, Pléiade, III, p. 1702. C'est moi qui souligne.

²-Lettre à Cézanne du 5 janvier 1860. Zola a vingt ans, *Œuvres Complètes*, Paris, Edition Tchou, tome, 14, p. 1199.

³-Les dossiers préparatoires des *Trois Villes* ont été déposés par Alexandrine Zola, en 1906, à la Bibliothèque Méjanes d'Aix-en-Provence.

par curiosité intellectuelle. Jacques Van Santen Kolff devient son correspondant hollandais dès 1878. C'est un passionné qui le mitraille de questions sur sa méthode de création littéraire. Souvent harassé, Zola lui avoue combien ses lettres s'entassent, ses questions s'accumulent à un tel point qu'elles l'épouvantent trop pour qu'il se risque à y répondre. Pourtant, il se fait disponible et honore toutes les enquêtes littéraires, psychologiques et physiologiques qui sondent le « Mystère Zola » et ce que le romancier nomme son « crâne de verre » : les études du Docteur Saint-Paul et du fameux docteur Edouard Toulouse, qui le soumet à une batterie de tests sensés expliquer le génie et ses liens avec la névrose au moyen d'une exploration clinique de plusieurs semaines.

Edmondo de Amicis, de passage à Paris, est reçu par l'écrivain qui lui présente le dossier préparatoire de *L'Assommoir*. Il est fasciné en particulier devant les dessins de la main de Zola : « Puis, les croquis des lieux me passèrent sous les yeux, croquis faits à la plume, exactement, comme des dessins d'ingénieur. Il y en avait un amas ; tout *L'Assommoir* dessiné (...) » (n°1, 2, 3). Le fidèle Paul Alexis le corrige, dans *Emile Zola. Notes d'un ami* : « Ces pages sont excellentes. Mais elles restent un peu confuses pour ceux qui connaissent plus à fond la méthode de travail de Zola. Je vais donc donner ici la façon précise dont il forme le dossier d'un roman⁴ ». Emboîtons-lui le pas, et entrons dans la fabrique secrète du roman, qui est aussi – vous l'aurez compris – une magnifique vitrine du naturalisme triomphant, en tant que Zola aime à le définir, depuis *Le roman expérimental* de 1880, comme une méthode.

I-La méthode d'écriture de Zola : le discours et les actes

Chaque dossier préparatoire est constitué de chemises représentant des rubriques. L'écrivain commence chronologiquement par ce qu'il appelle une *Ebauche* : il dégrossit les fils du scénario et met l'histoire sur ses pieds, au cours d'un soliloque à la première personne, où le romancier semble écrire pour lui-même le déroulé de ses pensées : il note ses tâtonnements, n'hésite pas à être prescriptif, autoritaire, flexible aussi avec son projet en devenir (n°4). Dans un discours saturé par les marques de la subjectivité, il démêle les personnages et les épisodes, définit ce qu'il appelle la ligne philosophique du roman et sa partie artistique. Pour faire sentir ce qu'est cet écrit exploratoire, rien de mieux qu'un florilège des débuts d'*Ebauches* qui martèlent un désir d'écrire passionné :

Etudier l'ambition dans un homme. L'amour du pouvoir pour le pouvoir lui-même, pour la domination. Eugène Rougon idolâtre son intelligence, aime son effort. (...) L'éternelle comédie, la satire contre l'humanité, faite par cet esprit supérieur qui ne croit qu'à la vilénie humaine. On peut faire ainsi de l'œuvre une splendide satire. Maintenant, par le cadre, le roman étudiera les coulisses politiques. Je montrerai de quelles façons se brassent les affaires dites sérieuses⁵.

J'ai l'idée de faire un beau et large roman de dix feuilles, avec cinq ou six personnages au plus, de façon à pouvoir étudier en pied et complètement ces personnages. Je veux les mettre dans un beau décor, simple, et toujours le même, avec cinq ou six grands effets de paysage, revenant comme un chant, toujours le même⁶.

Les incipits assurent le lancement de l'écriture qui rompt le silence et entame la page blanche :

Le roman doit être ceci : montrer le milieu peuple, et expliquer par ce milieu les mœurs peuple. *L'Assommoir*

Je veux dans *Au Bonheur des dames* faire le poème de l'activité moderne. *Au Bonheur des dames*

⁴-Paul Alexis cite Edmondo de Amicis dans *Emile Zola. Notes d'un ami*, Paris, Charpentier, 1882, p. 161. Les numéros renvoient aux diapositives du diaporama présenté lors de la conférence.

⁵-Ebauche de *Son Excellence Eugène Rougon*, BnF, Ms, NAF 10.292, f°97.

⁶-Ebauche d'*Une page d'amour*, BnF, Ms, NAF 10.318, f°491.

Avec Claude Lantier, je veux peindre la lutte de l'artiste contre la nature, l'effort de la création dans l'œuvre d'art, effort de sang et de larmes pour donner sa chair, faire de la vie (...). *L'Œuvre*

Je veux faire le poème vivant de la terre, mais sans symbole, humainement. *La Terre*

Je voudrais faire un livre qu'on n'attende pas de moi. *Le Rêve*

Je voudrais après *Le Rêve* faire un roman tout autre. *La Bête humaine*

Je voudrais, dans ce roman, ne pas conclure au dégoût de la vie (pessimisme). *L'Argent*.

Je voudrais, avec le docteur Pascal, résumer toute la signification philosophique de la série. *Le Docteur Pascal*

Dans l'ordre des étapes à la fois successives et imbriquées de la genèse, vient ensuite ce que Zola nomme les *Fiches-personnages* qui dressent l'état civil du personnel du roman (n°5). Pour chaque figure, de premier comme d'arrière-plan, le romancier trace son portrait moral et physique, sa trajectoire et ses rôles dans le récit, définit sa situation sociale et sa nature physiologique, en lien avec les principes héréditaires de l'arbre généalogique des *Rougon-Macquart*. Plusieurs dizaines de fiches sont réalisées pour les romans les plus volumineux et grouillants d'individus et de foules, à la manière de *La Débâcle* ou de *Lourdes*.

Plus ou moins longues, selon les projets de romans, les enquêtes de terrain constituent l'étape suivante, rangées dans la rubrique des *Notes* (n°6). En les ramassant dans un livre unique, Henri Mitterand a souligné la valeur créative de ce qu'il a appelé les « carnets d'enquêtes » de Zola⁷. Car loin de se résumer à des renseignements d'ordre uniquement ethnographique, ils entrent en résonance avec les visées de la fiction et les valeurs du discours produit par l'auteur. Ces notes doivent confirmer et nourrir les choix préalables réalisés par l'imagination du romancier qui tord sans complexe le cadre réaliste à sa fantaisie. Sur le plan idéologique, ces enquêtes sapent parfois ses propres stéréotypes culturels bourgeois en les confrontant aux manières de vivre et de penser des « milieux » qu'il explore, comme ce fut le cas avec les mineurs en grève d'Anzin, dont la rencontre développa, dans *Germinal*, cet élan de fraternité humaine qui trempe l'œuvre et assoit son cri de justice. Voir et sentir, c'est savoir autrement que sous une forme livresque. Et l'accès au réel *via* l'expérience totale, par la raison et le corps, est fondateur de l'éthique du témoignage : une immersion sociale en forme d'autocritique, engagée dans une mise sous tension des représentations convenues de l'ouvrier au XIXe siècle. Munis de son scénario, ses personnages, sa documentation lue et vécue, enrichis souvent de lettres et d'entretiens avec des spécialistes du domaine qui l'intéresse (n°7), Zola peut entamer la phase des *Plans détaillés*, la plus longue de la préparation.

Deux *Plans détaillés* vont se succéder dans quasiment tous les dossiers préparatoires. Le premier est plutôt fonctionnel : il réalise le découpage en chapitres et l'amplification du matériau scénarique inventé dans l'*Ebauche* (n°8). A la fin de chaque chapitre, l'écrivain ventile ses fiches au moyen de renvois vers telles notes de terrain ou de lecture, telle liasse de documents et y adjoint des notes de régie sous la forme d'auto-consignes sur les lieux, les personnages, l'action ou encore l'intrigue. Le second *Plan détaillé*, contemporain du brouillon de premier jet, intègre dans un canevas minutieux les ajouts et travaille au lissage du roman (n°9) : densité et proportion, alternance et équilibre, symétrie et hiérarchie, en somme le régime apollinien d'un naturalisme empruntant au classicisme son goût de l'ordonnancement et le régime dionysiaque d'un naturalisme chaotique inventant une anthropologie des appétits et une psychologie des profondeurs qui rompt autant avec Balzac qu'avec Flaubert et les frères Goncourt. D'un *Plan détaillé* à l'autre, le roman en germe s'élève du scénario finement agencé au spectacle vrai et vivant

⁷ -Emile Zola. *Carnets d'enquêtes. Une ethnographie inédite de la France*, édition établie par Henri Mitterand, Paris, Plon, 1986. Pour compléter cet aperçu rapide de la méthode zolienne, on pourra consulter Zola. *Genèse de l'œuvre*, sous la direction de J.-P. Leduc-Adine, Paris, CNRS, 2002, *Le Signe et la Consigne. Zola*, sous la direction de Ph. Hamon, Genève, Droz, 2009 et O. Lumbroso, *Zola autodidacte. Genèse des œuvres et apprentissages de l'écrivain*, Genève, Droz, 2013.

des fresques sociales. Au cours de cette longue étape de réécriture d'un *Plan* à l'autre, on s'étonne de l'absence de ratures : par un tour de force remarquable, Zola dispose au plus juste un élément à sa place et à son rang, avec la déconcertante intuition formelle de sa nécessité artistique.

Le second *Plan* est contemporain des brouillons rédactionnels qui tentent la première mise en texte de la fiction romanesque. Très peu de feuillets ont hélas traversé l'histoire : brouillons perdus, détruits ou inexistant ? Les thèses sont diverses, mais je ne m'appesantis pas sur cette délicate question, sans doute insoluble. Le manuscrit définitif enfin rédigé, suivent les placards imprimés par l'éditeur, ces épreuves sur lesquelles Zola corrige parfois massivement le style. C'est au moyen de cette méthode que l'écrivain a produit *Germinal* : une cinquantaine de fiches-personnages, une *Ebauche* en trois parties et deux *Plans détaillés* massifs, des lectures sur les crises économiques, les conditions de travail, le socialisme. En tout, un dossier préparatoire de 953 feuillets, un manuscrit qui en compte 835, un roman de presque 500 pages, bâti en sept parties. Avec une cadence qui jamais ne s'essouffle, les quarante chapitres enchaînent, entre mars 1866 et avril 1867, les tableaux de la misère, le *crescendo* de la grève, mortellement réprimée par la troupe, et l'ultime catastrophe. Dix mois seulement pour rédiger un tel chef-d'œuvre, du 2 avril 1884 au 23 janvier 1885, à la leur d'une devise, inscrite sur la cheminée de son cabinet de travail à Médan : *Nulla dies sine linea*, soit une moyenne de trois pages par jour.

II-Du document brut à l'avant-texte : le projet de la génétique des textes

Je parlais en préambule d'un trésor de manuscrits – certes, mais un trésor à inventer, à rendre visible et lisible. En somme, il importe de transformer les milliers de feuillets manuscrits en corpus transcrits, fiables et analysables. Qui pouvait le faire mieux que la génétique des textes ? Encore confidentielle pour le grand public, cette discipline scientifique n'a pourtant rien d'effrayant ni de rébarbatif : elle étudie les mécanismes de la création dans les manuscrits modernes, c'est-à-dire ceux des écrivains et des artistes entre le XVIII^e et le XXI^e siècles⁸. Elle investit le cœur battant de la création, dans le laboratoire secret de l'invention qui offre le spectacle de l'œuvre à l'état natif dans tous les domaines : genèse d'un roman, d'un tableau, d'un bâtiment, d'un essai philosophique, d'une photographie, d'une mise en scène théâtrale ou d'une production cinématographique. L'œuvre est le fruit d'un processus que l'analyse permet de reconstruire grâce à cette ADN, que sont les traces matérielles de la genèse laissées par les artistes : manuscrits, esquisse, enregistrements divers, traces iconographiques, témoignages et correspondances dans certains cas, cartes mémoires, disques durs, etc. On parle moins de génétique des textes, dorénavant, que de critique génétique, voire simplement de « génétique », tant les domaines d'investigation se sont multipliés ces dernières années, au-delà de la textualité : nous parlerions volontiers d'une génétique des arts, des sciences et des techniques.

La « génétique » a revisité en profondeur l'ancienne critique des sources et les approches philologiques aux moyens des outils modernes des sciences du texte, en particulier celles du langage, afin de décrire scientifiquement le manuscrit, comme support matériel, comme objet culturel et de connaissance. Face aux approches structuralistes et formalistes envisageant le texte comme un produit achevé, invariable, imprimé et structuré, la génétique propose une autre perspective : l'œuvre résultant d'un processus, un *modus operandi* appréhendé à travers le multiple et le possible à chaque instant de la genèse, dont les réécritures, les variantes et les reformulations diverses dans les avant-textes sont les meilleures preuves.

Comment la génétique a-t-elle abordé le dossier préparatoire zolien ? Valorisant sa dimension méthodique, elle en a fait l'archétype d'un type d'écriture exemplaire, qu'elle a baptisé écriture à « programme » (n°12). Des écrivains à la Zola, à la Flaubert, s'appuient sur des écrits de

⁸ -La génétique des textes, en France, est développée notamment par l'ITEM, l'Institut des Textes et Manuscrits Modernes (UMR 8132), laboratoire du CNRS implanté sur plusieurs sites parisiens et à Poitiers. (<http://www.item.ens.fr/>). Je renvoie au site de l'ITEM qui propose une bibliographie très complète et plusieurs articles en ligne des différentes équipes qui composent l'Institut.

travail avant de rédiger leur brouillon, à l'opposé des écrivains dits à « processus » (n°10, 11) qui, en se passant de conception préliminaire, entrent *in medias res* dans l'écriture d'un brouillon rédigé, page après page, comme Proust ou Stendhal⁹. Avant de se lancer dans la rédaction proprement dite de leur œuvre, les écrivains à programme produisent une série de documents d'appui qui anticipent sur l'entrée dans le domaine de l'expression prise en charge par le brouillon rédigé : ce sont des « préparateurs », quand les autres seraient davantage des « improvisateurs ». Dans les faits, les processus de création recourent souvent aux deux modalités d'écriture.

III-Brouillon et réécriture : les limites du raturage

Cet aperçu sur l'atelier zolien et cette typologie souple sur l'écriture nous invitent à décrypter les pratiques scolaires rédactionnelles à travers le prisme de la génétique. N'apparaît-il pas que de façon séculaire on fait écrire les élèves dans la logique préférentielle de l'écriture à processus? Des cohortes de scripteurs, génération après génération, ont reçu le sempiternel conseil qui pensait les aider à dépasser l'angoisse de la page blanche : « Prends ton cahier de brouillon et écris. Ecris! Cela viendra en écrivant... ». C'est en forgeant qu'on devient forgeron... Oui, parfois ça vient, vite, spontanément. Mais parfois, pas du tout. La page, ou l'écran, restent vierges. Le plus souvent, en classe, on écrit ce qu'on a à dire *ligne après ligne*, sur une feuille ou un cahier de brouillon, puis on corrige les fautes, on modifie parfois le texte entre les lignes et on rend son travail après une éventuelle réécriture. Sur l'écran, on ne rature pas mais on efface, le mot, la phrase, la ligne. On efface, on ajoute, on déplace, on remplace, selon les mêmes opérations de base. Mais est-ce qu'écrire ainsi au fil de la plume (ou du clavier) puis réviser son texte n'est pas plus difficile qu'on ne le pense en général, selon les contextes, les profils, les exercices, les genres littéraires ?

Un écolier qui découvrirait au fond d'une malle les cahiers jaunis de son arrière-grand-mère, entre un encrier et une plume d'oie, trouverait l'approche d'écriture *ligne à ligne* bien naturelle et défendable. Le maître pouvait être fier de sa belle calligraphie minutieuse. Approche pérenne, on écrit ligne-après-ligne comme preuve du travail bien fait et d'une pensée qui va en se clarifiant. Même, depuis les recherches en didactique des années 80-90, se voit régulièrement encouragée la perspective qui consiste à *réécrire* pour améliorer son texte, le rendre plus logique, plus fluide, plus correct, sur les plans du sens, de la portée, de l'expression verbale et de l'orthographe¹⁰. L'apport didactique de cette période réside dans l'idée que c'est en *réécrivant* qu'on apprend à écrire, version après version, dans la logique d'une écriture à processus. C'est pourquoi le brouillon rédigé occupe encore, et à juste titre, une place privilégiée dans l'enseignement de l'écriture scolaire. Parfois, on rature et l'idée se précise, la cohérence et la pertinence « montent » strate après strate, page après page. Le texte s'épaissit, se leste de significations plus riches, qui satisfont l'élève et son professeur. Mais parfois, hélas, ça ne marche pas du tout, et l'enfant vit la réécriture comme une « descente » vers un découragement qui le stérilise. On a raturé pour rien, et les lignes édifient un labyrinthe inextricable de lianes.

En dépit des impacts positifs des recherches des trente dernières années, les enseignants confessent toujours la faible efficacité des brouillons rédigés du texte narratif, descriptif ou argumentatif. Le jeune scripteur se saisit de son cahier d'exercices et écrit *in medias res* un brouillon

⁹ - L. Hay, « La Troisième Dimension de la littérature », *Texte*, n°5/6, 1986-1987. De façon souple, la critique génétique a distingué deux grandes tendances d'écriture, d'ailleurs souvent mêlées : d'un côté, les écrivains qui, comme Zola dans ses dossiers préparatoires, s'appuient sur des manuscrits de travail avant de rédiger, relevant de ce que Louis Hay nomme écriture « à programme » et ceux qui, de l'autre, en se passant de conception préliminaire, entrent *in medias res* dans l'écriture dite « à processus ». Pierre-Marc de Biasi est revenu sur la pertinence de ces dénominations et propose plutôt de distinguer l'écriture à « structuration rédactionnelle » de l'écriture à « programmation scénarique ». Voir à ce sujet le chapitre 2, dans De Biasi P.-M., *La Génétique des textes*. Paris, Nathan, 2002. Du même auteur, voir *Génétique des textes*, Paris, CNRS Editions, Biblis, 2011.

¹⁰ - Voir l'article de F. Quet, « Rédiger, s'exprimer, produire : écrire à l'école primaire dans les années 90 », in *Recherches et travaux*, 2009, n°73.

qui équivaut - dans son esprit du moins - au « définitif » : il se jette dans une forme d'écriture *rédactionnelle* et peut finir la course de sa plume dans une impasse. Concernant l'amélioration, les enseignants confient que les débutants font le toilettage orthographique en surface, parfois, mais ils ne parviennent pas, le plus souvent, à le modifier au-delà. Les évaluations nationales à l'entrée de 6^{ème} montraient par exemple que la rédaction définitive était souvent le *reflet* du brouillon recopié à l'identique et effectivement inutile, ou que l'élève écrivait, entre le brouillon et le propre, deux histoires parfois sans liens l'une avec l'autre. Rares sont les apprenants qui savent utiliser avec efficacité le brouillon rédigé ; rares sont les enseignants qui n'avouent pas leur difficulté à enseigner l'usage efficace du brouillon, par ailleurs chronophage et difficile à mettre en œuvre à l'échelle d'une classe entière.

Comment l'expliquer ? La question est des plus complexes, croisant des dimensions cognitives, culturelles et affectives. Pour un jeune scripteur en difficulté, les modifications seront coûteuses dans un brouillon rédigé où il faudra casser, au moyen de suppressions, de déplacements ou d'ajouts, les ligatures qui ont fixé les structures langagières. Signe que le *raturage* dans le brouillon classique ne peut pas tout accomplir, même dans la perspective des *réécritures*. Si l'élève est capable de correction à l'échelle du mot ou de la phrase (la phase de « révision¹¹ »), il lui est difficile, par cet unique moyen, d'envisager les rapports entre la partie et le tout, la rature ponctuelle et le sens global, la syntaxe de la phrase et la structure générale, l'adéquation d'une intention et de sa réalisation, enfin la relation esthétique éventuelle qu'il souhaite construire avec le lecteur : une communion qui donne pourtant sens à l'acte d'écrire. En partant de ces pratiques communes en usage, l'hypothèse peut être faite que la mise en texte précoce du brouillon, par le *ligne à ligne*, constitue un ensemble d'opérations qui peuvent parfois freiner l'action d'écrire, notamment en raison de ces changements d'échelle qui assurent la lisibilité du texte. Peut-être aussi que l'écriture relève d'un système dynamique non-linéaire et que plus nous entrons dans le *tout-numérique*, plus notre pensée est informée par la logique des réseaux. Le linéaire cohabite intimement avec l'itinéraire, l'homogène avec l'hybride, l'activité scripturale continue avec la discontinuité du multitâche.

Que faire? Revenons à Zola, à la génétique et à l'écriture à programme, avec la proposition de travail suivante : développer une *didactique du prérédactionnel*, articulée à celle du rédactionnel, adaptée au tournant numérique.

IV-Pour une didactique du prérédactionnel à l'ère du tournant numérique

Il nous semble que les pratiques pédagogiques les plus communes n'ont pas encore accompli le travail d'articulation entre les deux types d'écriture, à programme et à processus, naturellement présentes aussi chez les élèves, et qui jouent simultanément du prévisible et du hasard, de la *prévision* et de la *révision*. Comme l'expliquait Claudette Oriol-Boyer :

[...] à partir d'une écriture non-préparée, on éprouve le besoin de construire un programme. Et à partir d'une écriture à programme, on éprouve le besoin de laisser le processus se dérouler en donnant libre cours à la plume afin de mieux revenir ensuite à un programme modifié¹².

Le plus souvent, les pratiques scolaires dissocient les deux démarches d'écriture sans justification précise, et, surtout, font l'impasse sur l'écriture « à programme » : soit l'élève exécute un premier jet rédigé sur son classique cahier de brouillon - écriture à processus - recopié au propre et presque à l'identique, soit il entre dans la fabrication d'un plan préfixé par une silhouette textuelle, tel le fameux « schéma narratif quinaire » du conte, sans que cet ordre plaqué ne s'articule à la

¹¹-Sur les notions de révision et contrôle, voir M. Fayol (dir.), *Production du langage. Traité des sciences cognitives*, Paris, Hermès/Lavoisier, 2002.

¹²-C. Oriol-Boyer, Préface à *Critique génétique et didactique de la réécriture. Travailler avec les brouillons d'écrivains*, C. Oriol-Boyer (coord.), Paris, Bertrand-Lacoste, 2003, p. 9.

signification, sans qu'elle construise un projet doué de sens. On souhaite donc, ici, œuvrer pour une combinaison du programme et du processus, du prévoir et du faire. En effet, puisque les enseignants confessent les difficultés des élèves face aux brouillons rédigés, du point de vue de la révision¹³, pourquoi ne pas valoriser le couplage « prévision d'un projet » / « révision du brouillon » ? Je vous propose une configuration didactique des écritures à programme et à processus afin de nourrir le clavier d'écriture des élèves à l'ère de la transition numérique et à l'ère des écrits de l'itinéraire, ceux issus d'une navigation d'un support à l'autre, d'un sujet à l'autre, d'un enjeu à l'autre. Se joue, à l'heure actuelle, la construction de nouvelles cohérences, de nouveaux rythmes, de nouvelles formes du scriptible et du lisible. Parallèlement, ces écrits fluides du zigzag doivent cohabiter avec les écrits scolaires composés, que sont le commentaire composé, la dissertation, le dossier de stage... Quel défi pour l'Ecole !

Notre époque moderne, dans son approche actuelle du sujet et de la création, confirme plutôt l'ère du soupçon pour le modèle de l'écrivain préparateur, soupçonné de tomber dans un volontarisme un peu scolaire de faiseur rabaisant l'art à une ingénierie. Ainsi d'Aragon, dans *Je n'ai jamais appris à écrire ou Les Incipits* donnant sa préférence à l'écriture ligne à ligne, qui découvre au fur et à mesure ce que l'auteur cherche à dire, selon des échappées imaginaires délivrées de la préméditation qui tuerait l'éclair inspirant :

Jamais je n'ai écrit une histoire dont je connaissais le déroulement, j'ai toujours été, écrivant, comme un lecteur qui fait la connaissance d'un paysage ou de personnages dont il découvre le caractère, la biographie, la destinée¹⁴.

Un tel modèle de performance est culturellement, esthétiquement et intellectuellement dominant aujourd'hui. Et pourtant je pense qu'il a plus que jamais besoin de l'autre, qui renvoie à l'écriture prévisionnelle et provisionnelle, sous certaines conditions, dans la mesure où de nouveaux défis, effectivement, s'imposent aujourd'hui à l'enseignement scolaire et universitaire. Les individus et les sociétés doivent parvenir à évoluer dans un environnement complexe, où la hiérarchie et la fiabilité des informations s'avèrent problématiques, réclamant un niveau de littéracie de plus en plus élevé. Le développement d'une didactique du préréactionnel peut contribuer à avancer sur ce terrain.

Afin de proposer d'autres approches en complément de l'existant, et d'autres formes d'écrits préparatoires, il est possible de s'inspirer du travail des écrivains qui nous ont transmis, à travers leurs archives manuscrites, des pratiques relevant d'une démarche génétique qu'on nommera *préréactionnelle* – c'est-à-dire renvoyant à ce qui peut s'écrire *en amont du brouillon* – étapes préparatoires d'une écriture à programme, où la scription ne commence pas forcément par une première version rédigée ligne après ligne, dont on a trop souvent fait la porte d'entrée de l'écrit et sur le seuil de laquelle un certain nombre d'élèves reste bloqué. En somme, il va s'agir d'offrir à l'élève un espace-temps plus généreux afin qu'il extériorise, dans des formes plurielles, sa pensée intérieure et le spectacle imaginaire qu'élabore son cinéma mental, en respectant le cahier des charges du contexte scolaire et les identités culturelles, parfois interculturelles, des élèves.

Déplier – donc – l'acte créatif, mais sans le simplifier de façon abusive et le vider de sa substance. Il s'agit de garder vivace la *complexité* de l'écriture mais de la rendre accessible pour l'écrivain au moyen d'une stratégie du *détour*, non de la simplification obtenue par décomposition structurale, dont la difficulté réside autant dans le morcellement de la tâche complexe en micro-tâches critériées que dans le sens des activités démultipliées, perçues par l'élève de façon plus cumulative que compréhensive, et dont la reconstruction peut s'avérer périlleuse. Par exemple, on

¹³- « Les difficultés qui expliquent la rareté des révisions se situent à trois niveaux : percevoir que quelque chose ne va pas, déterminer ce qui ne va pas, enfin, mettre en œuvre des moyens spécifiques pour y remédier », in M. Fayol, « La production du langage écrit », in *L'Apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*, J. David et S. Plane (dir.), Paris, PUF, 1996, p.35.

¹⁴ -L. Aragon, *Je n'ai jamais appris à écrire ou Les Incipits*, Skira, 1969, p.14.

valorisera l'idée de réaliser le *croquis* des lieux d'une histoire, afin de mieux visualiser et modifier la substance narrative inventée. Ce n'est plus décomposer ou simplifier au moyen de données formelles (l'énonciation, le thème, la structure, les temps verbaux, le lexique, etc.)¹⁵. Car faire un croquis suppose un ensemble de capacités conjointes, et ce n'est pas une activité « simpliste » traitant de la partie d'un tout mis « en morceaux ». Ainsi de cet élève de Seconde construisant l'intrigue de son récit policier au moyen d'un croquis accompagné d'auto-consignes (n°13) : « Je dois préciser les lieux, sinon les lecteurs auront du mal à comprendre où se passent les scènes. Le dernier dialogue, trop banal, pas assez d'éléments. Soit je le supprime, soit je le développe ». En stimulant une attitude réflexive, le jeune scripteur qui se décentre, devient son premier critique et « se tend » pour ainsi dire vers cette altérité que sera le lecteur à venir, destinataire du texte écrit, dont est déjà dessinée en creux la présence. Le dispositif reste valable dès l'école. Ainsi du cas de cet élève de CM2, en très grande difficulté rédactionnelle en dépit de son redoublement : la composante spatiale et la trame narrative se disloquent l'une l'autre (n°14). L'usage du dessin contribue à structurer le récit et le cadre, anticipés grâce au support graphique (n°15, 16). Ainsi, à l'opposé, de cet élève bon scripteur qui développe des auto-apprentissages à partir du dessin qui reconfigure ses savoir-faire, puisque la vue planimétrique du grand magasin stimule et rend possible une poétique du simultanésisme narratif totalement hors-programme (n°17-18).

Produire un canevas, construire un « plan général » ou des fiches sur les personnages, dessiner les lieux, lister des épisodes à développer, apprendre à se donner des auto-consignes d'écriture qui vectorisent un projet offrent autant de pistes pédagogiques pour *déplier* l'acte de création, lui donner son territoire légitime, ce que nous appellerons sa *toile d'écriture*, selon une alliance de la réflexivité et de la performance qui dope des potentialités dans le domaine des idées et de l'expression (n°20). Une analyse similaire porterait sur la notion de plan, de résumé, de note d'intention, qui concentre, anticipe, programme, sans jamais décomposer. L'écriture de courts canevas, dès le CM1-CM2, peut constituer un maillon intermédiaire servant de *relais* de conception à une écriture longue. Pour répondre à la consigne de réalisation d'une nouvelle se déroulant sur le continent africain, les élèves d'une classe de cycle 3 produisent les scénarios initiaux dont ils évalueront ensuite l'originalité pour finalement en sélectionner un, qui deviendra la matrice à amplifier de leur spectacle de fin d'année :

Il était une fois un très, très vieux sorcier surnommé « le sorcier noir » car il exerçait de la magie noire. Il a été banni du village car il a transformé un bébé en saucisson corse. Il est désespéré. Un jour, il invoque un génie breton (c'étaient les plus doués en magie). Le génie lui accorde trois vœux. Le sorcier utilise ses 3 vœux en même temps pour aller en France.

Ainsi le mini-scénario, même de quelques lignes, est-il le moyen d'amorcer l'écriture narrative sans se lancer, d'un seul coup et sans filet, dans un long texte rédigé sous la forme d'un brouillon déjà fictionnalisant. Tel un explorateur dans un roman de Jules Verne, il est possible de partir à la découverte de l'Atlas du *préréactionnel* et d'en dresser la carte qui montre que le classique brouillon n'en occupe qu'une région, importante et finalisante, mais ni autonome, ni unique, ni exclusive. Dans ces exemples, il ne s'agit pas d'une simplification en éléments premiers mais plutôt d'une stratégie souple, pour résoudre, au moyen d'un canevas ou d'un dessin, le problème complexe que représente l'écriture d'une nouvelle. Dans le même temps, il ne simplifie pas l'écrit en le décomposant, au nom d'une hypothèse de sécabilité qui reste discutable, puisque le script forme toujours un tout unitaire, organique et cohérent, doué d'un sens global. En fait, rendant accessible la *complexité* sans la défigurer par le *simplisme*, il s'agit d'une approche *simplexe* de la production écrite, pourrait dire Alain Berthoz. Le neurophysiologiste du Collège de France s'intéresse notamment à la rationalité spatiale, dont celle de Zola (n°21), comme stratégie du

¹⁵-Voir l'article de C. Garcia-Debanc, « Que reste-t-il de nos critères ? », dans *Formation d'enseignants et didactique de l'écrit*, Mélanges offerts à Maurice Mas, IUFM de Grenoble, 1999.

processus d'invention¹⁶. Les notions fondamentales de la simplicité sont des principes simplificateurs mais non « simplistes » qui aident, dans le monde du vivant, à traiter l'information et les situations rencontrées. On trouve parmi ces principes : l'inhibition, la spécialisation, la modularité, l'anticipation, le détour, la coopération, la redondance, autant de notions pouvant aider à refonder une didactique de l'écriture dans la perspective préréactionnelle : *inhiber* l'écriture ligne à ligne en choisissant une autre stratégie, *spécialiser* un croquis focalisé sur les parcours des personnages, *anticiper* le scénario par un plan, *coopérer* avec ses camarades dans la résolution de problèmes auto-commentés, etc.

V-Quelques exemples d'application au collège (5^{ème}) et au lycée (Seconde)

Les diapositives 22 à 33 présentent des productions d'élèves relatives à une séquence qui a eu lieu dans deux classes de 5^{ème} qui ont ainsi expérimenté des dispositifs d'écriture prévisionnelle fondés sur l'interaction simultanée du « dessin », de la « liste » et de l'autocommentaire, afin de produire des textes descriptifs, dans le cadre d'un travail sur la mythologie grecque. L'objectif général a été d'étudier à quelles conditions l'écriture programmatique à parcours multiples pouvait être une aide pour élaborer la compétence descriptive. Le texte principal qui sert de support au travail d'écriture est le conte mythologique qui raconte l'histoire d'Ariane, fille de Minos et de Pasiphaé, éprise de Thésée, abandonnée sur l'île de Naxos, après le combat du héros contre le Minotaure. Les élèves doivent décrire l'île lorsqu'Ariane se réveille et se découvre seule dans ce lieu inconnu. Le dispositif visuo-spatial dispose une quadripartition sur la feuille A4 : « Mes listes de mots et d'expression pour décrire mon paysage », « Mon croquis du paysage », « L'ordre dans lequel je veux décrire mon paysage », « L'impression que je souhaite donner au lecteur ». (n°22)

Dans les documents 23 à 27, l'écriture des deux versions successives de la topographie insulaire conduit d'une réponse à la consigne à une vision plus personnelle et littéraire de l'île de Naxos, qui joue avec le stéréotype de l'île classique. Le point de vue sensible de l'héroïne est « monté » dans la réécriture : le personnage s'incarne, les mots lui donnent de la chair. Ce qui émerge, en dernière instance, c'est le vouloir-faire-sentir au lecteur, dont l'objectivation se met en place, même si les procédés d'écriture qui le rendraient efficient restent encore à découvrir.

Cet autre exemple (n°28 à 32), concernant un élève en grande difficulté, est intéressant en ce qu'il montre un changement de posture en cours de l'activité, l'élève passant du rejet de l'exercice scolaire à sa réalisation effective. L'histoire de King Kong-Zidane est réinjectée de façon oblique et pertinente dans le contexte descriptif demandé. Le dessin a offert une possibilité de défolement et en même temps d'entrée dans l'écriture. Les activités planificatrices, même détournées, sont des sas de décompression rendant possible le temps de concentration scolaire qui suit.

Chez l'élève lycéen, rares sont les traces métatextualisées de ce qu'il veut faire et ne veut plus faire, croit faire et sait dire, pas de « parole intérieure extériorisée », selon la formule d'Almuth Grésillon. A côté de la grille de l'évaluateur ne peut-on pas introduire la voix de l'élève auto-évaluateur, programmant ses choix d'écriture ? Le support est sans doute central de ce point de vue : les élèves écrivent leur texte sur un « cahier d'écriture mixte », format A4, partagé de la façon suivante : la page de droite est consacrée au classique brouillon, et la page de gauche au territoire du projet, accueillant tout écrit intermédiaire de travail. Certains écrivains, dans leur « cahier-journal », utilisent ce type de logique alternative. Ainsi Marie Darrieussecq, qui confie : « (...) j'emploie toujours la même méthode : j'écris le texte sur la page de droite, et sur celle de

¹⁶- Voir A. Berthoz, *La Simplicité*, Paris, Odile Jacob, 2009. Voir notamment le chapitre 12, « Les fondements spatiaux de la pensée rationnelle », dans lequel Berthoz revient sur l'assistance graphique qui, chez Zola, aide à la fabrication de ses fictions. On pourra lire, de ce point de vue, notre ouvrage, sur lequel Berthoz s'appuie : *Les Manuscrits et les dessins de Zola*, O. Lumbroso et H. Mitterand, Paris, Textuel, 2002.

gauche les phrases que je veux rajouter ou des idées qui me viennent pour la suite¹⁷ ». C'est dans cet espace du projet que s'inscrivent le scénario, le croquis, le soliloque métatextuel et l'auto-commentaire¹⁸. Dans la diapositive 35, l'élève modifie un personnage, définit une notion (« dépression »), hiérarchise les figures (« héros »), régule son manque d'inspiration. Au centre du discours planifiant, l'usage d'une métalangue littéraire à soi, au service de la compétence programmatique de l'élève. Ces expériences ponctuelles méritaient d'être inscrites dans un cadre de recherche : devait-il être strictement universitaire ? Sans doute pas. Pour de multiples raisons, c'est le cadre d'une recherche-action, multi-acteurs, inscrite dans un projet soutenu par l'ANR, qui a été choisi. Elle supposait une écoute bienveillante du Ministère de l'Éducation Nationale, interlocuteur privilégié et incontournable pour contacter les professeurs et entrer dans les classes.

VI-Du préréactionnel en Sorbonne : genèse d'un cercle de réflexion sur l'écriture à programme

En janvier 2012, a démarré au Centre Zola de l'ITEM-CNRS, un projet soutenu par l'Agence Nationale de la Recherche : le projet quadriennal *ArchiZ*, que coordonne Alain Pagès, professeur de littérature française à Paris-3, et dont je pilote les travaux pour l'ITEM. Le programme *ArchiZ* réalise deux ambitions majeures. La première est technologique et épistémologique. Avec l'aide d'informaticiens regroupés autour du secrétaire scientifique du projet, Jean-Sébastien Macke, il s'agit de construire le portail des archives zoliennes, manuscrites, imprimées, iconographiques, bientôt sonores et filmiques, soucieux de s'appuyer sur une éthique de la transmission du document authentifié. La seconde, complémentaire de la précédente, consiste à développer sur le site une rubrique associée aux enseignements littéraires : un « Espace pédagogique » accessible dès la page d'accueil¹⁹, qui rassemble des propositions de séquences et de réflexions didactiques autour des objectifs de lecture et d'écriture associés à Zola et au naturalisme. Lorsqu'elle a réfléchi au projet de diffusion culturelle intégré au portail, notre équipe a jugé nécessaire d'associer véritablement – à savoir physiquement et intellectuellement – les professeurs du secondaire susceptibles d'utiliser le site *ArchiZ*. La réception sociale du numérique par les acteurs de l'éducation nous paraissait aussi importante que sa conception technique. En effet, un outil vit pleinement quand il est dans la main qui s'en sert, et l'action même de fabriquer l'objet modifie en retour cet outil, le perfectionne même, de sorte que l'homme, l'activité et l'instrument se développent sur un mode interactif qui profite à tous. Dans les faits, les échanges ont profité à l'ergonomie du site et aux contenus mis en ligne. Dans cet esprit, la méthode de travail de l'équipe, qui a eu la volonté d'intégrer à la réflexion tous les passeurs de savoirs, a abouti à la formation d'un groupe de recherche-action, associant le CNRS et le Ministère de l'Éducation Nationale, grâce au partenariat noué avec l'Inspection académique de Paris, représentée par Françoise Gomez, IA-IPR de Lettres. Plusieurs problématiques de travail étaient bien sûr possibles, compte tenu de la richesse de l'œuvre zolienne, sur le plan des formes artistiques, de l'histoire littéraire, de la biographie de l'écrivain, de ses engagements. L'entrée qui a été privilégiée correspond à des priorités partagées par les deux institutions partenaires : *les arts*

¹⁷- M. Darrieussecq, « Comment j'écris », Marie Darrieussecq, entretien avec Jean-Marc Terrasse, in *La Création en acte. Devenir de la critique génétique*, P. Gifford et M. Schmid (Eds), Rodopi, 2007, p. 260.

¹⁸-Le dessin de genèse dans l'acte de création littéraire est un sujet de réflexion qui a suscité beaucoup de travaux ces dernières années, tant sur des auteurs (Zola, Stendhal, Baudelaire...) que de façon plus transversale. On peut renvoyer à l'exposition et à la journée d'études organisées par l'IMEC/ITEM, à l'Abbaye d'Ardenne : "Dessins d'écrivains : de l'archive à l'œuvre", 18 et 19 février 2008. (Voir la publication électronique sur le site de l'IMEC). Voir aussi le catalogue de l'exposition : *L'un pour l'autre : les écrivains dessinent*, Paris : Buchet-Chastel / IMEC éditeur. Voir notre article sur les dessins de fiction au cycle III, dans *La Revue Française de pédagogie* (n°159, 2007).

¹⁹ -Il est possible de consulter le site du projet *ArchiZ* à l'adresse suivante : archives-zoliennes.fr.

d'enseigner l'écriture. De l'écrivain à l'élève, de l'expert à l'apprenant, de l'exception artistique aux normes scolaires, l'écriture est un objectif central, autant pour la génétique des textes au cœur des recherches de l'ITEM que pour l'École et ses ambitions qui font face aux mutations des humanités numériques, au sein desquelles les diverses formes d'écriture contemporaines ont pris une place inédite. L'équipe se retrouve tous les mois. A peu près une douzaine de membres, le vendredi entre 15h00 et 18h30 : ce ne sont pas les « soirées de Médan » ; plutôt les soirées DAFOR, en Sorbonne, galerie Claude Bernard ! Professeurs de lettres en collège et lycée, filières générales et techniques, formateurs, universitaires, l'essentiel est de faire sens et de faire utile : *ArchiZ* et le préréactionnel sont au service des projets pédagogiques des enseignants qui se les approprient, au service aussi de la formation des formateurs. Voici une brève présentation des travaux conduits. Yaël Boubilil, professeur de Lettres, expérimente un cahier à double page, dénommé « cahier d'auteur », associant l'écriture du projet à gauche et celle du brouillon à droite, en classe de collège dans un établissement du 20^{ème} arrondissement de Paris classé en ZEP. Elle note au cours de ses premières expérimentations que l'instrument aide l'élève à utiliser des documents selon des stratégies d'intégration au projet respectant le cahier des charges délimitées par les consignes d'un sujet d'écriture. Il permet aussi une autogestion de la page permettant au scripteur de glisser avec fluidité entre un dessin support, des annotations, des interactions entre ces traces orientées vers une intuition du système des personnages dans le récit (n°37).

Cécile Chabaud, professeur de Lettres, au lycée Guillaume Apollinaire, à Paris, a détourné le dispositif préréactionnel et l'a transféré du côté de l'acte de lecture, avec l'idée de s'en servir pour mieux cerner « le texte du lecteur²⁰ ». Entre la lecture découverte des élèves et la lecture analytique en classe, elle intercale la mise en dessin de la représentation mentale des lieux, à partir de l'incipit de *L'Assommoir*, décrivant la chambre de Gervaise Macquart à l'hôtel Boncœur de La Goutte-d'Or. Le dessin permet de repérer les types de sélection qu'opèrent la lecture et le dessin. Chez certains élèves, la chambre de Gervaise se situe parfois dans l'appartement d'un building moderne. A partir de ces constats, le diagnostic incite à renforcer le travail sur le Paris ouvrier du XIX^e siècle. Elle s'appuie pour ce faire sur les ressources iconographiques du site *ArchiZ* et prépare avec ses élèves une exposition sur *L'Assommoir* et sa genèse à la mairie du XV^{ème} arrondissement de Paris en mai prochain.

Marjolaine Hubert professeur de Lettres en seconde, et Thérèse de Paulis, en Première Gestion-Administration, ont travaillé sur le scénario et la note d'intentions comme écrits de travail prévisionnel. La première, avec l'idée d'aider les élèves à penser l'intention esthétique, propose à ses élèves un sujet d'invention dans la lignée de ceux donnés à l'Epreuve Anticipée de Français : l'écriture d'une scène de théâtre entre la princesse de Clèves et Mme de Chartres. Les élèves peuvent recourir à une note d'intention préparant les contenus et la forme. Ainsi de cet extrait, d'une note préparatoire :

Dans le monologue, seront utilisées des hyperboles, des antithèses et des énumérations pour montrer le choix auquel est confrontée Mme de Clèves et son accablement. La simplicité de sa personne sera dénoncée par le manque de complexité de ses propos. Mme de Clèves s'adressera à différents interlocuteurs fictifs pour rendre le monologue vivant, tels que Dieu ; elle pourra prier et se plaindre de son sort. Ceci créera plusieurs mouvements.

En apparence, Zola peut sembler loin, parce qu'on s'en émancipe, mais l'esprit de la prévision en amont de la révision est bien là présent. Les figures de style sont inscrites dans la recherche d'un effet à suggérer et à faire construire par le lecteur. L'écriture d'invention parvient ici à croiser l'invention d'une fiction et la réception littéraire. Thérèse de Paulis était confrontée à des élèves stérilisés par leur manque de confiance à écrire. Pour rédiger un réquisitoire contre le travail des enfants, le manuel de Première prédecoupait un plan dont il fallait remplir les « blancs ». Les élèves n'entraient pas dans un tel dispositif laissant peu d'initiative et de créativité. La note

²⁰ -Voir les nombreux travaux de Gérard Langlade, Marie-José Fourtanier et Catherine Mazauric. Voir l'ouvrage collectif sous leur direction : *Le Texte du lecteur*, Peter Lang, 2011.

d'intention les a aidés, non seulement comme relais d'écriture mais aussi comme écrit de travail privé non-évalué par le professeur. L'écriture se débloque car l'écrit-pour-soi aide à dépasser les complexes : « Pour commencer, j'élaborer un plan qui comporte introduction, développement et conclusion. Dans l'introduction, j'expose la situation et je donne mon point de vue. Je dis que dans le monde il y a des enfants qui sont dans l'obligation de travailler. Mais que dans le monde beaucoup de citoyens ne sont pas d'accord avec cela (...) ».

Pour construire ce projet global autour d'un portail numérique *in situ*, j'ai souhaité qu'*ArchiZ* et la didactique du préréactionnel puissent instrumenter les élèves afin de vérifier, ou d'interroger une hypothèse plus générale. La révolution numérique est contemporaine d'une autre révolution sans doute tout aussi importante : celle par laquelle ce que nous considérons comme étant l'autodidaxie jusqu'à présent, à savoir une forme plutôt marginale d'auto-apprentissage par défaut réservée aux personnes privées d'études (Voyez *Boward et Pécuchet* de Flaubert ou l'Autodidacte de Sartre dans *La Nausée*), devient jour après jour sinon le modèle dominant, du moins un modèle possible et crédible d'apprentissage informel qui rivalise, sur le plan technologique, institutionnel, social et philosophique, avec les apprentissages formels et encadrés plus ou moins en crise. Je pense à l'autoformation dans tous ses états *via* l'enseignement à distance, les MOOCs, Internet, mais aussi à l'extension du milieu associatif et des diverses formes de mutualisation qui forment des tissus de savoirs partagés sur le territoire ou sur la Toile. Or, la didactique du préréactionnel, qui est aussi une anthropologie du projet d'écriture, me semble nourrir le pilier 7, initiative et autonomie du *Socle commun de connaissance, de compétences et de culture*. Le pilier 7 qui me paraît pouvoir concerner la part autodidacte de l'élève et qui fait écho à ses apprentissages informels, dans et en dehors de l'école (n°39). Rappelons rapidement quelques unes des compétences communes au préréactionnel et à ce pilier :

- S'appuyer sur des méthodes de travail, élaborer un dossier, exposer ;
- Savoir respecter des consignes ;
- Savoir :
 - identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
 - rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;
 - mettre à l'essai plusieurs pistes de solution ;
 - savoir s'autoévaluer ;
 - développer sa persévérance ;

Par sa dynamique en boucle, articulant le préréactionnel, le rédactionnel et le post-rédactionnel, par sa dialectique continue entre le processus, le produit et la réception, cette didactique de l'écriture semble pouvoir donner du sens à une tâche envisagée cette fois comme un trilogue entre intention, production et effets : trois aspects essentiels d'un projet d'écriture d'invention, en particulier. J'insisterai sur les enjeux didactiques en disant que le préréactionnel repense sans doute trois leviers : l'inventivité, la réflexivité, la littérarité. Il pourrait par ailleurs sembler l'opposé de l'improvisation, sans genèse apparente, l'opposé du hasard imprévisible ; il en est plutôt le corolaire et le complice.

VI- Bilan – Perspectives - Propositions

Dans l'essai *Zola autodidacte. Genèse des œuvres et apprentissages de l'écrivain* qui a paru récemment chez Droz, j'ai souhaité écrire un livre sur, avec et au-delà de Zola, en pensant à une société en mouvement qui apprend, se forme, se cherche et se développe tout au long de la vie, par choix, par nécessité aussi, avec plus ou moins de vertu et de fortune. Pour ces raisons, il faut lire Zola dans la perspective de ses apprentissages continués, depuis son entrée dans le métier jusqu'aux développements de ses expertises littéraires les plus accomplies. Le *Premier Zola* était un autodidacte anonyme, recalé deux fois au bac, employé chez Hachette, vivant chichement et apprenant sur le tas son métier. C'est une condition qui n'est pas rare chez les écrivains réalistes, autodidactes ou fonctionnaires du XIXe siècle. En particulier, le champ naturaliste est traversé par l'autodidaxie choisie et collective : Céard interrompt ses études de médecine, Huysmans et Hennique abandonnent le droit, Bonnetain préfère s'engager dans l'armée, Descaves assume une posture affichée d'autodidacte, dans les *Souvenirs d'un ours*. Tandis qu'il entre en apprentissage à la banque Lehideux, il consacre ses soirées à compléter son instruction, dans « la mesure de ses moyens et de ses loisirs » :

Je suis ce qu'on appelle un autodidacte. Le mot n'a rien de péjoratif, il définit, m'a-t-on dit, un parvenu de l'intelligence. Qu'il me soit permis d'ajouter : de l'application, de la patience et de la volonté. Je ne dois rien au collègue ni aux écoles spéciales dont les élèves, favorisés, sortent munis de diplômes qui leur ouvrent de belles carrières. Je suis le fils de mes œuvres et je n'en rougis pas. (...) L'autodidacte est le produit d'une vocation. Michelet et Proudhon méritent ce titre. Il n'y a pas plus lieu de s'en glorifier que de s'en cacher ²¹.

Le dernier Zola, le Troisième Zola, tout auréolé et fortuné qu'il fût, resta encore et toujours un autodidacte, mais exceptionnel et de haute volée, curieux comme un enfant quand il découvre avec Nadar la photographie et créatif quand il invente même une poire de déclenchement. Cet écrivain, amoureux de Montaigne à vingt ans, avait eu l'intuition cosmique qu'il ne vivrait sa vie que dans le développement permanent de son être et de son rapport au monde sur l'étendue de sa carrière d'artiste. Il a choisi l'écriture cyclique parce qu'elle lui ouvrait le chemin d'un transformationnisme permanent, de l'homme et du livre consubstantiels, transformationnisme qui est la pierre angulaire de l'autodidacte, ne cessant de créer ses auto-apprentissages de romancier, pour éviter de s'enfermer dans son œuvre, dans son expertise, dans son siècle, dans son renom, tout en se traçant un sillon avec méthode, pour mieux explorer les chemins de traverse, pour dévorer le réel et n'en jamais finir avec le travail. Zola est de notre temps pour cela aussi : sa méthode peut aider en contexte scolaire à former des élèves autonomes et créatifs voire partiellement autodidactes. Sur bien des plans, il a interrogé le sens des connaissances et des actions, la nécessité de l'art dans l'existence en se demandant comment inventer en permanence des savoirs nouveaux et adaptatifs à partir de nos expériences, toutes nos expériences, de l'esprit, du corps, du singulier et du collectif. Il est allé aussi très loin dans les relations de la pensée, du langage et de la culture, plus loin que le savoir rhétorique de son siècle et théorique du scientisme, car il y a mis toutes ses intuitions d'une anthropologie précognitive, sociale et poétique. Le défi de l'école du XXIe siècle est aussi peut-être dans cette façon de repenser l'élève et l'apprentissage selon des approches intégrant le néo-autodidacte, enfant et adulte, surfant sur les encyclopédies éphémères du Web, pour lui donner son identité, sa rigueur de pensée et ses responsabilités épistémologiques et morales. C'est en partie la fabrication du citoyen de demain. Car à l'état brut, l'autodidaxie diffuse et parfois facile, parfois démagogique et racoleuse, dans notre société du multimedia qui a décomplexé l'autodidacte (voir la collection « Pour les nuls »), cette autodidaxie sans l'école passerait à côté de ses enjeux démocratiques et républicains.

²¹-L. Descaves, *Souvenirs d'un ours*, Les Editions de Paris, 1946, p. 44-45.

Ce que Zola nous lègue, au-delà de lui-même, de son siècle et du roman réaliste, c'est donc une autobiographie intellectuelle sur l'écriture en acte qui peut nourrir notre réflexion d'aujourd'hui. Cela étant dit, ce serait trahir Zola que de faire de l'écriture à programme un modèle, lui qui a si souvent transcendé le modèle par la liberté, et en premier ce qu'on a appelé, parfois avec mépris, le naturalisme d'observation. Le préréactionnel n'est pas une technique ou un kit d'outillage descendant de l'expert et plaqué sur l'apprenant, c'est un des aspects d'une anthropologie du projet fondée sur l'expérience réfléchie au service d'une performativité nourrie du contact avec la langue qui trouverait des analogies avec les travaux de D. Bucheton et J.-C. Chabannes (l'écrit dit « intermédiaire »), avec ceux de B. Lahire (les ressorts pluriels de l'action) et F. Julien, parlant du détour et de l'accès au sens en Chine, avec ceux d'A. Berthoz bien sûr. Rappelons que pour le sociologue, « il s'agit de développer une *sociologie de la pluralité des logiques effectives d'action et de la pluralité des formes de rapport à l'action*²² ». N'est-ce pas aussi une question à poser aux didacticiens ? Cependant, tout reste à construire pour marier la didactique du préréactionnel et la culture éducative scolaire :

- le préréactionnel et ses charnières avec le rédactionnel et le post-rédactionnel,
- le préréactionnel en contexte d'écriture hybride, manuelle et numérique ;
- le préréactionnel et l'interdisciplinarité,
- le préréactionnel dans les programmes et les examens du secondaire ;
- le préréactionnel et les stratégies métacognitives, les écrits réflexifs : portfolio en FLE, passeports, écrits intermédiaires, en FLM ;
- le préréactionnel et les contextes, les variations culturelles, les aires géographiques ;
- le préréactionnel et le périscolaire ;
- le préréactionnel et la formation des enseignants.

Le chantier est immense mais, j'ose le croire, prometteur. Il dépasse le constat des échecs et le tableau des états, pour proposer d'autres instrumentations théoriques et pratiques, en tant qu'instrument complémentaire, interactif, inclusif, interculturel, non limité à un auteur mais nourri de ses intuitions - un modèle de notre temps. Je l'appellerais volontiers le chantier d'une *didactique du préréactionnel à travers les disciplines, à l'ère du manumérique* (n°40). Comment construire ce chantier ? Les diplômés d'Harvard, lorsqu'on leur demande ce qu'ils ont appris là-bas, répondent volontiers : on nous a appris que la réalité est toujours plus complexe que la théorie. C'est là le point de départ.

²²-B. Lahire, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998, p. 188.