

ENTRER DANS LES TEXTES PAR LES PREFACES

Daniel Bessonnat
Collège de Ploemeur (Côtes d'Armor)

Le compte-rendu d'activité de classe a la vertu de transformer en belle aventure ce qui au départ n'était qu'une histoire tâtonnante dont les acteurs -y compris le maître d'oeuvre, quand bien même il se réclame de la pédagogie du projet- ne connaissent pas exactement les tenants et les aboutissants, et cela les rend d'ailleurs d'autant plus heureux quand ils s'estiment parvenus au terme de leur activité. Le compte-rendu qui suit d'une séquence de travail consacrée aux préfaces de romans du XIX^e siècle, pour l'essentiel est à prendre comme tel: quand il s'est lancé dans ce cycle d'apprentissage concernant l'histoire littéraire avec ses élèves, le professeur ne savait pas qu'il consacrerait autant de temps à l'étude des préfaces...

I. Présentation du cycle d'activités

Soit donc une classe de 3^e¹ pour laquelle il s'agissait de proposer un cycle d'activités qui assure la double transition d'un enseignement de la langue à celui de la littérature (cf. la fameuse liaison 3^e-2^e) et d'une écriture narrative-descriptive à une écriture plus théorisante, en évitant de juxtaposer des séquences de résumé ou d'argumentation avec des séquences plus spécifiques d'étude de textes littéraires destinées uniquement à aguerrir les élèves avant le parcours forcé du combattant à travers les siècles qu'ils auraient à accomplir en deux années strictes au lycée. La solution envisagée a donc été la constitution de dossiers d'histoire littéraire sur des romanciers classiques et ce travail nous a pris trois bons mois, de la Toussaint aux vacances de février. Il y avait 7 groupes de trois élèves et chaque groupe devait lire un roman. Au menu :

1. — Classe, nous nous empressons de le dire, dont le niveau scolaire n'avait rien d'exceptionnel, classe hétérogène (oui, je sais, c'est un pléonasmе) dont un peu plus de la moitié des élèves finalement goûteront à l'enseignement pur et dur de la littérature en seconde.

- *Bug-Jargal*, de Victor Hugo
- *La peau de chagrin*, d'Honoré de Balzac
- *Une vie*, de Guy de Maupassant
- *L'Assommoir*, d'Emile Zola
- *Trois contes*, de Gustave Flaubert
- *Les chroniques italiennes*, de Stendhal
- *Le fantôme de l'Opéra*, de Gaston Leroux

Comme un bonheur n'arrive jamais seul, non content d'avoir en face de lui une classe aux effectifs décents, le professeur a pu bénéficier du concours inespéré et -ô combien- précieux d'une collègue qui cherchait une classe-support pour travailler sur le problème de la citation². Ce qui revient à dire qu'une fois par semaine, la classe était prise en charge en doublette, situation rarissime dont on a pu apprécier les avantages, et que le travail dont il est ici rendu compte par un individu est à comprendre comme le produit d'une collaboration constante.

A l'arrivée, chaque groupe aura produit un petit dossier sur le roman qui lui a été dévolu, dossier intégrant des écrits divers relevant du métatexte (résumés, analyse comparée des stratégies d'écriture des écrivains), de l'intertexte (commentaires intégrant des citations motivées) et de l'hypertexte (pastiche). Mais la première entrée qui s'est imposée pour des raisons de nécessité qu'on devine (tout le monde n'ayant pas réussi à se procurer les ouvrages en même temps), a été celle du paratexte, en l'occurrence la lecture des préfaces³.

II. Dispositif de travail sur les préfaces

Chaque groupe avait à disposition le corpus intégral des préfaces des différents romans et comme ce corpus était un peu lourd, on a resserré le champ d'étude dans un premier temps à l'analyse de quatre préfaces de *L'Assommoir*:

- la préface de Zola, du 1.1.1877 ;
- la préface de J.-L. Bory à l'édition du Club Français du Livre ;
- la préface de Cavanna, à l'édition du L.D.P. de 1983 ;
- la préface de G. Gengembre à l'édition Presses-Pocket de 1990.

Présentons sommairement ce corpus de travail. Il y avait là, pour reprendre la terminologie de G. Genette, une préface autographe et trois préfaces allo-

2. — D. Coltier dont on pourra lire l'étude qu'elle a consacrée à la citation dans le n° 75 de la revue *Pratiques* intitulé *Gestion des idées et mise en texte*.

3. — Pour la définition de ces notions, se reporter aux premières pages de *Palimpsestes* de G. Genette (éditions du Seuil, 1982) ou à défaut à *Introduction à l'analyse du Roman*, d'Y. Reuter (éditions Bordas, 1991), pp. 130 sq.

graphes⁴ qui couvraient le champ des possibles puisqu'écrites respectivement par un critique, un écrivain et un universitaire.

La célèbre préface de Zola dans laquelle il proclame la chasteté de son livre et se pose en «digne bourgeois» est à comprendre comme une réfutation des critiques qui ont fusé de tous bords, suite à la première publication bientôt suspendue de son roman dans la presse. Aux critiques de gauche qui ne lui pardonnent pas sa peinture avilissante de la classe ouvrière, il répond qu'il a voulu faire «oeuvre de vérité». C'est un plaidoyer en règle qui s'adresse à son public en forme de règlement de comptes avec la «république des Lettres» qui l'a si rudement malmené. En gros, sa thèse est: «Non, public, je ne suis pas ce qu'ils disent. Lisez mon roman et vous me rendrez justice».

La préface de J.-L. Bory, elle, s'organise en quatre mini-chapitres. Les deux premiers sont une analyse du contenu du roman, construite comme une variation à partir du thème-titre du roman. Assommoir, assommé, abattoir..., Bory dévide toutes les inférences possibles de la métaphore et dans cette opération de déploiement du titre distille de nombreuses informations sur l'intrigue, mais des informations données sous forme de présuppositions, qui laissent grand place à l'implicite. Bory fait comme si son destinataire avait déjà lu le roman, ce qui doit être le cas majoritaire pour le public lettré, connaisseur des classiques, bibliophilie, du Club français du livre. Dans les deux derniers chapitres enfin, il informe sur la réception à chaud de l'ouvrage (le scandale qu'il a provoqué à sa sortie) et réfléchit sur sa réception à froid en situant Zola dans le courant populiste du XIXe siècle. On conçoit que pareil texte pose de redoutables problèmes d'interprétation à un lecteur novice, non seulement parce qu'il tient pour acquis la connaissance du livre mais aussi présuppose une certaine érudition historique et littéraire pour décrypter convenablement les allusions de la deuxième partie. Ajoutons à cela une écriture artiste, avec images et jeux de mots, qui rappelle que la préface allographe est aussi argumentative dans un sens second: le préfacier a souvent à coeur de démontrer par la vista de son style qu'il est bien le digne intercesseur qui s'imposait!

C'est la préface de Cavanna écrite pour le Livre de Poche, destiné en principe au public le plus large, qui a obtenu de loin les faveurs des élèves pour sa limpidité, sans doute parce qu'elle se présente au départ sous forme d'une adresse au personnage principal: «Gervaise, Gervaise, où cours-tu?» qui mime le ton de la conversation. Cette mise en scène de l'héroïne n'est pourtant pas exempte de pièges d'interprétation puisque, sans le signaler explicitement, Cavanna considère le destin du personnage depuis sa première apparition dans *La fortune des Rougon* et que pour finir il se paye le luxe d'un éloge paradoxal en défendant l'idée que Zola nous séduit dans l'exacte mesure où il faillit à son projet scientifique.

4. — Référence obligée sur la question: G. Genette, *Seuils*, ed. du Seuil, 1987.

Dernière préface, celle de l'universitaire G. Gengembre: de loin la plus longue, elle se présente comme une somme qui englobe la thématique du roman, sa postérité dans le cycle des *Rougon-Macquart*, sa symbolique, sa genèse et sa réception pour s'achever sur une citation inattendue de Mallarmé qui adresse un éloge vibrant à Zola pour son roman. La difficulté de lecture pour le collégien réside assurément dans la masse de connaissances culturelles mobilisées et tient également à l'articulation subtile des différents aspects traités qui s'enchaînent en fondu sans balisage apparent. Cette préface à la nouvelle collection Presse-Pocket assortie d'un dossier thématique est destinée de toute évidence à un public étudiant ou lycéen appelé à une étude approfondie de l'oeuvre.

Partant donc du constat que les élèves de manière massive sautaient allégrement les dix pages d'entrée en matière pourtant réputées ouvrir à la lecture du roman, le professeur proposait à chaque groupe la consigne d'écriture suivante: «Vous écrirez un texte sur les préfaces de romans, à destination de vos camarades de 3e, en prenant appui essentiellement sur les préfaces de *L'Assommoir* mais aussi sur l'ensemble du corpus fourni et notamment la préface du roman que vous avez en charge d'étudier». C'est modestement le récit du parcours de travail effectué entre l'imposition de cette consigne et la réalisation effective du texte correspondant qu'on se propose de faire à grands traits dans les lignes qui suivent.

III. Descriptif de la démarche

La démarche qui se présente rétrospectivement comme une construction programmatique parfaitement cohérente est en fait le produit de réponses au coup par coup à des situations-problèmes successives qu'on peut lister ainsi:

- comment les élèves peuvent-ils s'appropriier le contenu de préfaces destinées a priori à ouvrir à la lecture du roman et qui paradoxalement quand il s'agit de classiques, bien souvent, en présupposent la lecture pour être intelligibles?
- comment pour des élèves entrer dans des textes qui fonctionnent à la connivence culturelle alors qu'ils ne disposent pas du background de connaissances sur lequel fait fond le préfacier?
- comment problématiser un genre d'écrit qui paraît évident et sur lequel l'élève voit d'autant moins ce qu'il pourrait raconter qu'en règle générale il en élude la lecture? Mais pourquoi justement?
- comment parler de sans céder à la fois à la tentation du collage de citations clandestines et de la fragmentation qui se nourrissent mutuellement?

Bref, si les deux premières questions concernent la lecture des textes-sources, les deux dernières ont trait à l'élaboration d'un texte second qui doit gérer la tension entre le même (citer, résumer, exemplifier, gérer les valeurs de vérité) et l'autre (problématiser, baliser, classer, juger). On peut donc distinguer pour les commodités de l'exposé les deux temps canoniques de la lecture et de l'écri-

ture même si l'intérêt de pareille activité est précisément dans leur articulation. Les principales activités conduites se sont donc distribuées comme suit:

Lecture

- *Incitation à une première lecture globale* des quatre préfaces sans prise de notes.

Consigne: - listez les passages que vous n'avez pas compris.

- explicitez ce qui fait obstacle à la lisibilité des textes.

- *Questionnaire de compréhension*, dont voici quelques éléments:

a. Questions d'ensemble:

1. qui a écrit chaque préface? A quel moment?
2. Quelle est la date de parution du roman?
3. Citer 5 mots-clés par préface, prélevés dans le texte, qui vous paraissent le mieux en rendre compte.

b. Questions d'élucidation:

1. Qu'est-ce que les Rougon-Macquart?
2. Qu'est-ce qu'un assommoir?
3. Sous quel régime politique se passe l'histoire?
4. Sous quel régime politique paraît le roman? etc.

Les élèves émettent d'abord des hypothèses à partir des indications souvent très allusives disponibles dans les préfaces, procédant par recoupements, et vont chercher confirmation de leurs intuitions dans des manuels de littérature ou dictionnaires. La recherche collective menée ainsi avec documents à l'appui permet une première mise au clair sur les conditions de production du roman.

- *Listage grosso modo des actes de langage* effectués au fil des paragraphes.

L'auteur a-t-il voulu résumer, critiquer, prouver, situer, décrire? En fait, on se met au clair sur un certain nombre d'intentions communicatives dominantes, à charge pour les élèves d'affecter un verbe exprimant un acte de langage spécifique au plus grand nombre de paragraphes préalablement numérotés. Cela permet d'anticiper sur la typologie des fonctions possibles d'une préface.

- *Elaboration collective d'un tableau à double entrée* permettant une vision synoptique des différences et des ressemblances majeures entre les quatre préfaces. Le cadre est établi collectivement puis classiquement le tableau est consigné par groupes avant la mise en commun définitive.

Document 1 : tableau à double entrée

Préfaces	Critères	Celui qui fait QUI? Celui qui sait	Placé avant QUAND? Ecrit après	Contenu QUOI? Avant Après	Inciter, aider à lire POURQUOI? Valoriser	Argumentation directe (courte) COMMENT? Argumentation indirecte (longue)
	Préface A	Zola auteur	Après première parution en feuilleton. En même temps que la 1ère édition	Réponse aux critiques Evaluation } information mot clé : PEUPLE	+ argumentatif - réfutation - plaidoyer - thèse = vérité du roman	+ lisible - forte présence du destinataire (Zola) : insistance du JE - brièveté - ponctuation mélodique (!)
Préface B	J.-L. Bory journaliste (écrivain)	Ré-édition Club français du livre (années 1960-1970?)	contenu réception situation mot-clé : ASSOMMÉ	+ informatif - Sensibiliser à deux effets-chocs : - le coup de masse sur les personnages - le coup de masse sur le public thèse = impact du roman	- lisible - beaucoup de références historiques et culturelles - identifications difficiles (ex. Gervaise = blanchisseuse = boîteuse)	
Préface C	Cavanna écrivain (journaliste)	Ré-édition Livres de Poche (1983)	Résumé + évaluation étiquetage mot-clé : GERVAISE	+ argumentatif - Réfutation de l'idée de scientificité de Zola. - le résultat est différent de l'intention : tant mieux thèse = émotion du roman	+ lisible - forte présence de destinataire (Gervaise) - dialogue simulé	
Préface D	G. Gengembre universitaire	Ré-édition Presses-Pocket (1990)	Sujet } contenu Symboles } genèse = avant réception = après mot-clé : MYTHE	+ informatif - argumentation indirecte : c'est un roman énorme. thèse = lisibilité du roman.	- lisible - beaucoup de références historiques et culturelles - fait le tour de la question - fondu enchaîné - longueur	

Écriture

Écriture individuelle d'un premier jet

Le problème va consister à passer d'une schématisation tabulaire à une planification linéaire mais au préalable il s'agit de définir une question, qui en donnant un angle d'attaque par rapport à la densité de la documentation proposée permettra, espère-t-on, d'éviter l'immersion dans les textes-sources. Le libellé délibérément flou de départ «Vous écrirez un texte sur...» avait pour but précisément d'obliger les scripteurs à déterminer d'eux-mêmes une question possible. L'accouchement est laborieux: on élimine la question sacrilège «A quoi bon lire les préfaces?» (sous-entendu: puisqu'on n'y comprend rien) qui a les faveurs d'un certain nombre mais qui a le tort de n'être pas recevable dans le lieu scolaire. On aurait pu retenir «contrairement à une idée répandue, il est peut-être plus intelligent de lire la préface après le roman qu'avant». On retient finalement (!) la question bien-pensante «Et si les préfaces, que la majorité des élèves boudent, étaient intéressantes?». Il faut bien justifier le temps déjà dépensé à les décortiquer... La schématisation a permis de mettre en évidence deux axes: la définition (qui? quoi? quand?) et la fonction (pourquoi? comment?). Ils constitueront le premier canevas de l'écriture individuelle facilitée par la proposition d'une introduction-standard qui servira de lanceur:

«Lire des préfaces? Qui parmi les élèves y songerait? On regarde le titre, les illustrations, on jette un oeil éventuellement sur le résumé de la 4^e de couverture, et puis on se lance dans la lecture du roman, en sautant gaillardement les quinze pages de préface, à tel point qu'un collégien, questionné à froid, serait bien incapable de définir ce genre de texte qui est pourtant l'ouverture obligée de tout bon roman qui se respecte.

Et cependant, si des écrivains reconnus, des critiques chevronnés se donnent la peine d'écrire des préfaces, c'est bien qu'elles servent à quelque chose? Précisément, dans les lignes qui suivent, nous allons examiner la fonction des préfaces non sans avoir au préalable tenté de définir ce qu'elles sont».

Avant de passer à l'écriture, les élèves se voient proposer deux lectures complémentaires:

- l'avant-propos du *Fantôme de l'opéra* (présent dans leur corpus large initial) qui remplit une autre fonction non représentée dans le corpus restreint des préfaces de *L'Assommoir*, la fonction de leurre. On sait en effet qu'il existe des préfaces-pièges dans lesquelles, sous couvert d'une introduction au roman, l'auteur scelle subrepticement le pacte de fiction avec son lecteur. On se croit au seuil de la fiction et en fait on a déjà un pied dedans! L'avant-propos de Leroux «où l'auteur de ce singulier ouvrage raconte au lecteur comment il fut conduit à acquérir la certitude que le fantôme de l'Opéra a réellement existé» en est un exemple savoureux. Comme pour contrebalancer l'invraisemblance de l'histoire dans laquelle il va nous plonger, le romancier soutient mordicus que le fantôme

a existé, que lui-même a mené une enquête absolument concluante sur le sujet. D'ailleurs il a des preuves, il peut produire ses témoins et faire valoir les cautions les plus sérieuses. Bref, on nage en plein canular mais c'est pour mieux accrocher le lecteur au récit qui va suivre.

Autre document d'appui: un montage succinct de textes critiques sur les préfaces prélevés dans des manuels, mettant en évidence le caractère historique de ce genre d'écrit qui prend la suite de la dédicace et proposant une typologie des fonctions de la préface incluant précisément la fonction de leurre illustrée par le texte de Gaston Leroux.

On obtient ainsi un premier jet d'écriture (individuelle) soumis à une évaluation relativement «lâche»⁵ concernant le contenu des informations et la mise en texte. Cet écrit individuel servira de base de retravail pour la production d'un écrit collectif par groupe destiné à entrer dans le dossier d'histoire littéraire, écrit qui fera lui-même l'objet d'une évaluation critériée beaucoup plus affinée puisqu'elle prétend prendre en compte les apprentissages effectués entre les deux productions.

Document 2: grille d'évaluation définitive

1. **Contenu/Informations:** 4 pts
 - 1.1. «Nature» de la préface (-0,5 par informaion absente) :
 - place
 - dimension
 - moment d'écriture
 - après
 - immédiatement après
 - longtemps après
 - producteurs :
 - auteur du roman
 - autre
 - 1.2. Fonctions de la préface
 - informer
 - argumenter
 - leurrer
2. **Organisation du discours :** 2 pts
 - toutes les informations viennent «à leur place» : 2
 - une information n'est pas à sa place : 1
3. **Validité des informations :** 2 pts
 - pertinence :

5. — S'entend au sens technique (flottant, imprécis) et non pas moral!

- toutes les informations sont pertinentes : 1
 - une information n'est pas pertinente : 0,5
 - vérité/fausseté :
 - toutes les informations sont vraies : 1
 - une information fautive : 0,5
 - plus de deux informations fautes : 0
- 4. Prise en compte du lecteur : 10 pts**
- 4.1. Reformulations :**
- Présence de toutes les reformulations nécessaires : 2
 - Manque une reformulation : 1
 - Manquent deux reformulations ou plus : 0
 - Les reformulations sont toutes pertinentes : 1
 - deux reformulations ou plus ne sont pas pertinentes : 0
- 4.2. Justification des affirmations : 4**
- tous les exemples nécessaires sont présentes : 2
 - il manque un exemple : 1
 - il manque deux exemples ou plus : 0
 - toutes les citations nécessaires sont présentes : 2
 - il manque une citation : 1
 - il manque une citation ou plus : 0
- 4.3. Balisage du texte : 2 pts**
- toujours présent : 2
 - une fois ou plus absent : 0
- 4.4. Informations «périphériques» : 2 pts**
- les auteurs cités sont toujours «présentés» : 2
 - ils ne le sont pas deux fois ou plus : 0
 - les ouvrages cités sont toujours «présentés» : 1
 - ils ne le sont pas deux fois ou plus : 0
- 5. Lexique et syntaxe : 2 pts**
- les formules «balises» sont toujours bien choisies : 1
 - 2 choix erronés ou plus : 0
 - il n'y a pas plus de 3 phrases mal construites : 1

Activités décrochées⁶

Comme il a été suggéré précédemment, ont dû être mis en place entre les deux temps de la rédaction des apprentissages scripturaux plus spécifiques auxquels correspondent les entrées retenues dans la grille d'évaluation finale proposée ci-dessus. Le premier jet d'écriture en effet met en évidence un certain nombre de

6. — Sur les 4, 5 h allouées au français, on utilisait en règle générale la séquence hebdomadaire de 2 h à l'écriture proprement dite du dossier, 1 h éventuellement à un retour critique, à des apports documentaires, à l'analyse des textes et le reste de l'horaire à des activités décrochées. C'est au cours de la séance d'écriture que les élèves étaient donc pris en charge en doublette.

difficultés non résolues de mise en texte, ce qui était d'autant plus prévisible que la première phase de travail a eu tendance à privilégier de manière un peu trop drastique la planification large. Cela va nous inciter à nous arrêter sur un certain nombre d'opérations scripturales, d'abord à chaud en fournissant des fiches-outils brièvement commentées pendant les séquences d'écriture elles-mêmes (par exemple sur les marqueurs de reformulation paraphrastiques nécessaires pour adapter le contenu de l'écrit au public de 3^e visé) et ensuite sous forme d'activités décrochées permettant une réflexion plus approfondie sur le pourquoi et le comment de telle ou telle des opérations ciblées qui étaient au total les suivantes:

- introduire-problématiser ;
- baliser-gérer une progression thématique dérivée ;
- gérer les valeurs de vérité ;
- exemplifier ;
- reformuler ;
- citer ;
- conclure.

Toutes ces opérations n'ont pas donné lieu à des arrêts prolongés pour les raisons qu'on imagine: à multiplier les activités décrochées, on encourt le risque que les élèves perdent de vue la finalité du projet dans lequel elles s'inscrivent ; à les escamoter, en revanche, on s'expose au danger qu'ils ne perçoivent pas les motivations de ces opérations qui leur sont pourtant indispensables. Éternel débat de l'articulation entre connaissances déclaratives et connaissance procédurales: à quelle condition les premières peuvent-elles agir sur les secondes?⁷

Dans le cadre de cet exposé, nous dirons quelques mots des activités conduites relativement à trois opérations qui illustrent assez bien la difficulté à gérer la contradiction du passage d'un dossier-collection (corpus brut de départ) à un dossier-information (production écrite d'arrivée).

a. Baliser

Nous ne reviendrons pas ici sur les finalités du balisage qui présuppose aptitude à se décentrer, à planifier globalement son texte, et qui induit un texte qui avance selon une progression thématique dérivée. La proposition de fiches-outils permet d'offrir des béquilles certes un peu voyantes dans un premier temps (cf. «commençons par ; passons à présent à ; après avoir analysé... il convient de...» etc...) ; l'analyse de textes critiques analogues à celui qu'il s'agit de produire permet de se faire une idée plus approfondie de la structure domi-

7. — Sur cette question décisive et controversée, on peut lire C. Georges, Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales, in *Les automatismes cognitifs*, ouvrage collectif sous la direction de P. Perruchet, Mardaga, 1988.

nante de pareil écrit. Ainsi, les deux textes utilisés ont été le *Traité de cocotologie* de M. de Unamuno⁸ et un chapitre du *Profil d'une oeuvre* de C. Abastado consacré à *Germinal*. Le premier qui est un pastiche permettait de mettre à nu la structure expositive d'autant mieux qu'elle s'appliquait à un sujet réputé non sérieux ; le second a donné lieu à de multiples inventaires lexicaux :

- énoncés-balises fonctionnant aux frontières des paragraphes selon un schéma de comparaison («De même qu'il refuse de «noircir» les bourgeois, Zola se garde d'idéaliser les ouvriers»), d'opposition ou d'ouverture («Cependant la lecture de l'Ebauche révèle sous cette idéologie une autre démarche...») ;
- connecteurs spécifiques («en fait, au total», etc.) ;
- verbes d'intellection désignant ce que fait Zola quand il écrit son roman: «Zola évoque, cherche à, se fonde sur, oppose, réduit, procède à...»)

Le surlignage cursif de ces différents éléments récurrents doit faciliter l'imprégnation, selon nous, de structures textuelles opératoires visant à organiser les informations puisées dans les textes-sources.

b. Gérer les valeurs de vérité

Très souvent, les élèves avancent des affirmations dans leur texte, qu'ils croient vraies puisque puisées dans les documents d'origine, à ceci près qu'ils ont fait subir inconsciemment quelques modifications de détail aux informations de départ qui en altèrent aussitôt la valeur de vérité. Comment leur faire prendre conscience de ces distorsions fréquentes? Nous leur avons soumis à analyse le corpus suivant d'énoncés prélevés dans leurs premières productions:

Document 3: les valeurs de vérité

Consigne: vrai? faux? pourquoi?

Modifier les énoncés erronés de manière à ce que l'information devienne vraie.

1. Une préface, c'est un texte qui a été écrit par l'auteur du livre.
2. Les préfaces ne sont pratiquement jamais lues par les gens.
3. Parfois la préface sert à se défendre (ex Zola, *L'Assommoir*).
4. La préface peut être écrite par l'auteur du roman, mais peut être écrite par d'autres personnes.
5. La préface est un texte non-fictionnel, i.e. qu'il est relativement court.
6. La préface donne parfois les dates d'apparition (sic) du roman et du film s'il y a lieu.
7. Cavanna, par exemple, critique l'œuvre d'Emile Zola : il est contre ses idées.

8. — Texte reproduit dans le n° 67 de la revue *Pratiques*, pp. 78-79.

8. Maupassant est le seul romancier qui a su conserver un réel public⁹.
9. De tous les romanciers de la génération dite «naturaliste», si l'on met à part E. Zola, un seul a su conserver un réel public : Guy de Maupassant (H.M.).
10. Les écrivains, avant d'écrire une œuvre, se documentent. Pour décrire des lieux, etc, ils vont faire des plans pour être le plus précis possible.
11. Dans les préfaces, l'auteur nous évoque ses œuvres précédentes.
12. Les préfaces sont plus ou moins longues selon les auteurs.
13. Zola est romantique (c'est un mouvement littéraire dont les auteurs disent ce qu'ils éprouvent).
14. En général, l'auteur raconte les événements de sa vie et il essaie de faire comprendre ses idées.
15. Certaines préfaces sont faites par d'autres auteurs qui ont aimé le livre.
16. La préface parle de quelle façon l'auteur a écrit son roman, mais aussi dans quelles circonstances il a écrit son histoire.
17. Les préfaces peuvent être très littéraires, comme celles de Corneille, de Molière, de Racine, de La Fontaine, de La Bruyère, au XVII^e siècle.
18. Les auteurs se disent savants et naturalistes et aussi romantiques.
19. Dans une préface, l'auteur défend son roman comme V. Hugo dans *Bug-Jargal*.
20. Zola, lui, a écrit *Germinal*, *Nana*, *Pot-bouille*, *La fortune des Rougon*, *l'Affaire Dreyfus*, *La curée*, *Thérèse Raquin*, etc.
21. La préface peut être écrite par l'auteur du roman mais peut être écrite par d'autres personnes [...]. La préface est parfois écrite après le roman, lors des critiques de l'éditeur. Certaines préfaces parlent de l'auteur, des personnages, soit des circonstances, soit de la méthode, soit de l'œuvre.
22. Les préfaces sont des textes narratifs. Elles nous donnent des informations au sujet de l'ouvrage.

L'examen du corpus montre que certains élèves prennent spontanément la précaution de définir l'espace de vérité dans lequel est valable leur assertion en recourant à des modalisateurs comme «devoir» ou «parfois» tandis que d'autres glissent sans prendre garde d'une vérité circonscrite à une vérité générale qui n'est plus acceptable. Il y a donc lieu de sensibiliser les apprentis scripteurs à la notion d'espace de vérité: c'est vrai pour où? pour quand? pour qui? en leur suggérant les trois axes possibles:

- quantifier: cela vaut-il pour tous? un seul? plusieurs?
- modaliser: apprendre à nuancer le propos par le recours à des modalisateurs appropriés du genre «parfois, souvent, essentiellement, éventuellement, pratiquement» ou encore les verbes «devoir» et «pouvoir» ;
- délimiter: pour quel ensemble délimité vaut l'assertion? par exemple, en Europe..., au XIX^e siècle..., selon X....

A partir de là, on peut vérifier qu'une retouche minimale permet le plus souvent de rétablir la valeur de vérité d'une assertion erronée.

9. — Cas typique. Cette phrase est à comparer avec l'énoncé n° 9, tiré de la préface d'Henri Mitterand à *Une vie*. L'élève a prélevé un fragment d'information dans le texte du préfacier mais a modifié l'espace de vérité de son assertion puisqu'il a supprimé la mention «de tous les romanciers naturalistes».

c. Citer

Concernant une vue d'ensemble, on se reportera pour plus de sûreté à l'analyse complète du problème de la citation dans les textes d'élèves qu'en fait D. Coltier¹⁰. Pour ce qui est de la situation d'écriture proposée, il s'est agi d'abord de mettre les élèves dans la nécessité de recourir à la citation, ceux-ci n'ayant pas encore contracté la manie perverse de semer à longueur de lignes des citations n'ayant d'autre fonction bien souvent que d'exhiber un savoir pour mieux persuader leur lecteur-évaluateur de leur compétence à défaut d'être légitimées par le discours dans lequel elles s'inscrivent. Le problème à résoudre a donc plutôt été de passer de la citation clandestine à la citation affichée mais plaquée et de la citation-remplissage plaquée à la citation motivée.

Cela a supposé une réflexion sur le pourquoi de la citation:

- faire vrai (attester ; authentifier)
- faire autorité (faire sérieux ; rechercher une caution)
- faire court (économiser une explication ; assurer une transition).

Raison pour laquelle on avait précisément fourni un corpus-témoin (les préfaces comme pièces à conviction) mais aussi un corpus-méthode (un montage de discours sur les préfaces comme arguments d'autorité) afin d'inciter les élèves aux deux usages de la citation authentifiante et légitimante.

Ceci réglé (sic), fallait-il encore s'intéresser au comment de la citation: quelle modalité d'insertion, quelle pertinence du découpage? Et voici dans cette perspective un exercice proposé aux élèves:

Document 4: droit de citer

«Gervaise, Gervaise, où cours-tu? ton ballot de linge sale est plus gros que toi, il te tire la hanche sur le côté, et tu cours, Gervaise, tu clopines sur les pavés bossus, aussi vite qu'une qui aurait deux jambes pareilles, tu traînes tes deux moutards pleurnicheurs cramponnés à ta jupe... Tu cours au lavoir, Gervaise, tu cours arracher tes trois sous quotidiens à grands coups de battoir, tu es déjà en nage, tout à l'heure tu ruisselleras dans la grosse buée chaude qui pue la potasse et la javel.

Tu es vaillante, Gervaise, dame, l'ouvrage ne te fait pas peur. Tu n'avais pas dix ans que tu battais déjà les draps dans la rivière, à Plassans, où tu es née. Et puis Lantier, cette pâle crapule, t'a planté ton premier gosse dans le ventre quand tu attrapais tout juste tes quatorze ans. Et puis un deuxième. Et puis il t'a fait monter à Paris avec lui, ses ambitions étouffaient à Plassans, et puis d'autres amours l'ont emporté, et te voilà seule, Gervaise, perdue dans la ville énorme, au fond de ce garni solide, seule avec tes deux petits, sans un sou, car il a tout raflé en s'en allant, le salaud, tout, jusqu'à tes trois pauvres frusques.

10. — D. Coltier, art. cité.

Tu es vaillante, Gervaise, mais tu es faible. Tu es sans défense devant la solitude, devant la volonté -ou l'inertie- des autres. Tu fonds à la moindre tendresse. Tu ne sais que travailler et te dévouer. La fatalité de ton destin est inscrite dès le départ. Il sera terrible ; Pis que terrible: lamentable. Tu es une Macquart, tu es une bâtarde, tu charries dans tes veines l'alcool que tes aïeux ont bu, déjà ta jambe trop courte devrait t'avertir, tu es marquée, Gervaise, tu es maudite». (Cavanna)

Consigne: repérer dans l'extrait ci-dessus de la préface de Cavanna à *L'Assommoir* de Zola quels passages différents vous pouvez/devez citer à l'appui des énoncés ci-dessous et insérez-les à la suite au moyen d'un marquage et d'un commentaire justificatif appropriés.

1. Par définition, une préface s'adresse aux lecteurs mais le préfacier peut très bien imaginer une mise en scène et feindre de s'adresser à tel personnage du livre...
2. Il est bien rare qu'une préface ne porte pas mention des personnages principaux du roman présenté...
3. Il suffit souvent de quelques mots, voire d'une formule lapidaire au préfacier pour résumer un personnage...
4. Le rôle de la préface peut être également de situer l'oeuvre considérée dans un ensemble plus vaste, quand l'écrivain a écrit un cycle de romans consacré à un thème et que le même personnage peut revenir d'un roman à l'autre...
5. En racontant l'histoire d'une famille sous le IIe Empire, Zola, fort de ses présupposés scientifiques, a d'abord voulu illustrer la thèse de l'hérédité...
6. Une préface fourmille toujours de petites informations qui, mises bout à bout, permettent en général de se faire une idée assez précise de l'oeuvre présentée sans la déflorer pour autant. Dans la préface de Cavanna, vous apprenez ainsi le métier du personnage principal...
7. Il faut bien convenir que la préface à elle seule ne saurait nous dispenser de la lecture de l'ouvrage. Mieux même, elle pourrait parfois induire en erreur celui qui ne lirait pas l'oeuvre à la suite et lui faire croire par exemple que se produisent tels événements dans l'intrigue du roman alors qu'il s'agit d'informations prélevées dans d'autres romans du même auteur...
8. En fait, les motifs qui président au choix d'une citation sont parfois bien obscurs et sans rapport évident avec l'argumentation qu'elle est censée servir. Je m'explique: tel élève éprouvera le besoin irrépensible de citer tel passage sur un coup de coeur parce qu'il éveille ne lui des résonances particulières. Ainsi, si vous demandez à un adolescent normalement constitué ce qui le «branche» dans les premières lignes de la préface de Cavanna sur *L'Assommoir*, à coup sûr il sélectionnera le passage le plus croustillant...
9. Une préface peut introduire à l'oeuvre de bien des manières: en résumant le contenu bien sûr... mais aussi plus astucieusement en mimant le style du roman...
10. Ce qui fait l'originalité de la préface de Cavanna, c'est d'abord son énonciation particulière... et sa force argumentative, soulignée par des anaphores...

Ecriture collective définitive

A partir des différentes épreuves individuelles et à la lumière des mises au point effectuées dans le cadre des activités décrochées, les groupes ont donc été conviés à produire un texte collectif définitif dans lequel ils se sont partagés les phases d'écriture avec toute latitude pour récupérer et coller des morceaux viables pris dans les premiers jets. Travail de frappe final et seconde évaluation (cf. supra). Le texte qui suit est un exemplaire des productions obtenues.

Document 6: discours sur les préfaces

Lire des préfaces? Qui parmi les élèves y songerait? On regarde le titre, les illustrations, on jette un oeil éventuellement sur le résumé de la quatrième de couverture et puis on se lance dans la lecture du roman, en sautant gaillardement les quinze pages de préface à tel point qu'un collégien, questionné à froid, serait bien incapable de définir ce genre de texte qui est pourtant l'ouverture obligée de tout bon roman qui se respecte. Et cependant, si des écrivains reconnus, des critiques chevronnés se donnent la peine d'écrire des préfaces, c'est bien qu'elles servent à quelque chose? Précisément, dans les lignes qui suivent, nous allons examiner la fonction des préfaces, non sans avoir préalablement tenté de définir ce qu'elles sont.

Tout d'abord la préface est un texte non fictionnel, qui est écrit après le roman, par généralisation du terme, c'est un discours produit à propos du texte qui suit ou qui précède. C'est un texte placé en tête d'un ouvrage, elle présente et recommande le lecteur. Elles peuvent être très littéraires, comme celles de Voltaire, de Beaumarchais ; et, surtout au XIXe les préfaces de Lamartine, d'Hugo. Celle de Vigny (préface du *More de Venise*) manifeste du Romantisme est un modèle du genre.

Les préfaces peuvent être écrites par l'auteur, qui défend son texte (c'est le cas de Zola dans *L'Assommoir*). La préface constitue en définitive un avant-texte du texte. Elle peut aussi bien être écrite par des journalistes ou des universitaires que par des écrivains proprement dits. Les préfaces peuvent être relativement courtes, ainsi celle de Zola pour *L'Assommoir*. Ou elles peuvent être assez longues et parfois elles peuvent devenir presque plus célèbres que le texte. C'est le cas par exemple de la préface écrite par Théophile Gautier à Mademoiselle de Maupin ou de celle écrite par Maupassant à *Pierre et Jean*.

Poursuivons en examinant à présent les fonctions des préfaces. Il en existe trois fondamentales, tout d'abord la fonction d'information, ensuite la fonction d'argumentation et enfin la fonction d'illusion.

En effet, les préfaces peuvent en premier lieu nous apporter des informations, des précisions sur la genèse de l'oeuvre, entendez par là la façon dont elle a été conçue. Prenons le cas du roman de Victor Hugo, *Bug-Jargal*: «En 1818, l'auteur de ce livre avait seize ans ; il paria qu'il écrirait un volume en quinze jours ... Sept ans plus tard, en 1825 l'auteur l'a remanié et réécrit». Les préfaces nous apportent également des informations sur le contenu du roman qui suit. Elles parlent en effet des personnages comme celle écrite par Cavanna pour *L'Assommoir*.

«Gervaise, Gervaise, où cours-tu? ton ballot de linge sale est plus gros que toi, il te tire la hanche sur le côté et tu cours, Gervaise [...], tu cours au lavoir, Gervaise, tu cours arracher tes trois sous quotidiens à grands coups de battoir, tu es en nage, [...]. Tu es vaillante, Gervaise, dame l'ouvrage ne te fait pas peur. Tu n'avais pas dix ans que tu battais déjà les draps [...] à Plassans où tu es née».

Les préfaces nous apportent aussi des informations sur le contenu du roman qui suit. La préface en effet, peut parler des personnages, c'est le cas, par exemple, de celle écrite pour *L'Assommoir* par Cavanna ; le préfacier y évoque une Gervaise écrasée par un «ballot de linge sale plus gros qu'elle», «ruisselant dans la grosse buée chaude des lavoirs, rivée depuis l'enfance à Plassans, où elle est née, à cette crasse des autres qui la nourrit si mal»¹¹.

Toujours au niveau du contenu, les préfaces nous apportent des précisions sur les lieux comme celle écrite pour *L'Assommoir* par G. Gengembre: «Choix du quartier, celui de la

11. — Ici, redondance imputable à une mauvaise coordination dans le travail de groupe.

Goutte d'Or».

Les préfaces nous informent non seulement sur la genèse et le contenu mais aussi sur la réception comme celle de *L'Assommoir* écrite par Zola lorsqu'il nous dit: «lorsque *L'Assommoir* a paru dans un journal, il a été attaqué avec une brutalité sans exemple, dénoncé, chargé de tous les crimes».

Les préfaces sont d'autre part un plaidoyer en faveur de l'oeuvre qu'elles introduisent. Il existe deux types d'argumentation: celle qui défend l'oeuvre ou celle qui la juge et la critique.

Examinons chaque cas:

1er cas: l'auteur défend son oeuvre qui a été soit mal comprise par le public soit dénigrée, ainsi Zola, la main sur le cœur, proclame: *L'Assommoir* est à coup sûr le plus chaste de mes livres. Souvent j'ai dû toucher à des plaies autrement épouvantables».

2^e cas: le préfacier loue l'ouvrage ou fait mine de le critiquer. C'est pour mieux le vanter comme Cavanna qui se moque de Zola en le taquinant: «Zola observateur scientifique, cela fait sourire» parce que Zola est manichéen.

Une préface peut être aussi faite pour illusionner le lecteur, pour l'appâter. Ainsi, dans sa préface du *Fantôme de l'Opéra*, l'auteur, Gaston Leroux ne fait que mentir. Dans sa préface, il veut faire croire que le fantôme est réel: «le Fantôme de l'Opéra a existé. Ce ne fut point comme on l'a cru longtemps, une superstition de directeurs, la création falote des cervelles excitées de ces demoiselles du corps de ballet de leurs mères, des ouvreuses, des employés du vestiaires et de la concierge».

Terminons par les préfaces donnent des renseignements sur le roman mais ce n'est pas la seule façon de se renseigner sur le texte: il y a aussi des notes ou des commentaires. Mais ceci est une autre histoire... (Catherine, Carole, Gwilherm).

Assurément, ce texte sent l'huile, il est encore plein des maladresses auxquelles les activités décrochées prétendaient apporter une solution (le mot «manichéen» appelle une reformulation; la dernière balise «terminons par» est plaquée; le découpage de certaines citations est inapproprié; il est fait encore un large usage de citations clandestines, etc.). On est évidemment loin de la facture des meilleures copies d'examen publiées dans les annales et d'aucuns (et ils n'auront pas tout à fait tort) jugeront sans doute que c'est beaucoup de travail pour un résultat encore bien approximatif. On leur répondra qu'une semaine plus tard, se jouait la même situation sur un mode élargi: un corpus de documents englobant brouillons, correspondance, extraits de biographies était proposé aux élèves à charge pour eux d'écrire un texte à partir de la consigne suivante:

«Vous écrirez un texte sur la façon d'écrire des romanciers classiques que nous avons étudiés, à destination d'élèves de 3^e, en prenant appui sur l'ensemble du dossier qui vous est fourni et singulièrement sur l'auteur que vous avez en charge d'analyse»...

Pour conclure:

On peut retenir de cette expérience un certain nombre de points qu'on soumet à réflexion:

- le souci de mener conjointement de manière articulée un apprentissage relatif à l'histoire littéraire au plan du contenu et un apprentissage de l'écriture thé-

orisante, celle-ci se voulant précisément le moyen de fixer un certain nombre de savoirs sur le champ littéraire ; d'où l'impression d'être parti d'une préoccupation de savoirs (l'étude du roman du XIXe) pour se polariser davantage sur une préoccupation de savoir-faire (l'élaboration du dossier) à l'arrivée.

- l'arbitrage difficile à opérer entre connaissances procédurales (savoir comment) et connaissances déclaratives (savoir que) en matière d'écriture, la solution mi-chèvre mi-chou expérimentée consistant à injecter des informations express (fiches-outils ; conseils verbaux) dans le feu de l'écriture en passant dans les groupes de travail, quitte à les reprendre de manière circonstanciée dans des séances décrochées en grand groupe. On n'a pas su éviter cependant de durcir la procédure de planification. Question ouverte...
- l'articulation angoissante mais féconde entre programmation et empirisme dans l'enchaînement des séquences de travail, puisque, comme on l'a dit, l'idée d'étudier en détail les préfaces est née d'une contrainte aléatoire qui nous a obligé à dériver de situation-problème en situation-problème pour parvenir à l'élaboration d'un texte sur les préfaces dont on ne devinait pas qu'il nous coûterait autant de travail, et cela sans perdre de vue le cap d'ensemble. C'est l'avantage en fait de cette écriture sous forme de dossier de permettre de réguler des mini-projets à l'intérieur d'un cycle large d'activités.
- la volonté de s'affronter à l'écriture théorisante sans s'enfermer a priori dans des catégories canoniques cadencées: dissertation ; résumé ; commentaire composé... alors qu'on touchait un peu à tous ces genres scolaires et que la préface, texte tour à tour expositif, narratif, descriptif, et argumentatif, présentait d'ailleurs un support polygénérique exemplaire, puisqu'elle ressortit aussi bien au résumé, au commentaire qu'à la dissertation même.

Et nous terminerons par l'expression d'un regret, celui de n'avoir pas pensé en situation à la consigne d'écriture qui s'imposait au terme de tout ce travail: «Vous proposerez la préface lisible et opératoire à destination d'élèves de 3e que vous, vous auriez l'idée d'écrire à propos du roman que vous avez lu»...