

# ANALYSE D'UN ÉCHEC

Roger FAVRY

L'an dernier parut dans L'Éducateur Second degré sous le titre *La bicyclette* un conte apparemment écrit par une élève de première, d'une facture assez solide pour justifier une analyse de la logique du récit. Le texte était en fait loin d'être personnel et deux lecteurs m'en fournirent la preuve. Restait à analyser cet échec. J'étudierai d'abord la genèse de la remise en question puis les rapports de l'imitation de l'expression libre. Dans un autre article j'étudierai la nouvelle organisation de la classe et plus tard, bien plus tard, l'expression libre et la notion d'école artistique.

## I. GENESE DE LA REMISE EN QUESTION

Sitôt reçue la première lettre de lecteur, j'ai demandé en particulier à Yvette, auteur du texte, la véritable genèse de l'affaire. Dans une conversation détendue d'une dizaine de minutes, je sus qu'elle voulait écrire un texte sur un problème familial, une histoire d'enfant. Elle se souvint d'un conte paru dans *Mode de Paris* et le relut. Elle chercha à écrire une autre histoire mais en vain : le conte était trop cohérent pour admettre une transformation profonde, tout ce que l'on pouvait faire, c'était rêver autour. Yvette se contenta donc de

réduire cette histoire à un récit de quatre pages 21 × 27. Ce conte m'est remis comme une œuvre personnelle. Je le trouve bien construit et incite Yvette à le lire. Celle-ci se trouve un peu gênée, demande l'avis des camarades de son groupe de travail. Celles-ci jugent qu'après tout, elle a fait « quelque chose », bref qu'elle peut le lire... Ce qui est fait. La classe demande la relecture, nous analysons le texte et demandons à Yvette comment elle a fait pour l'écrire. Elle explique qu'elle a d'abord songé à écrire l'histoire de la mère mais que finalement elle a changé d'avis, etc.

Au fond d'elle-même elle est bien embêtée d'autant que la classe décide que le texte sera envoyé aux correspondants dans la prochaine émission magnétique. Elle ne peut reculer. La procédure est quasi-automatique ! Les correspondants aiment le texte, je reprends l'analyse faite en classe et je fais part de l'ensemble à L'Éducateur. Ici j'ai un doute : ne devrais-je pas demander l'autorisation d'Yvette pour publier ce texte ? Le temps me manque. Le texte paraît.

Avec 140 élèves, je suis abondamment fourni en textes plus ou moins libres et plus ou moins personnels. Quand je constate certaines erreurs, certains

plagiats, la mise au point est vite faite. L'apprendre par l'extérieur est plus grave : ceci peut donner des armes faciles aux détracteurs de l'expression libre et de toute manière remet en question l'authenticité des textes. Il n'était donc pas question de laisser passer cette histoire sans l'approfondir. J'ai donc rédigé une fiche de travail à laquelle mes élèves ont répondu sous des formes diverses. Dans la classe en question, cela s'est fait par écrit après discussion en Phillip 6.6 (groupes de 6 élèves discutant pendant 6 minutes), dans les autres classes en discussion générale. Voici les questions posées :

1. Est-ce qu'il vous est arrivé souvent de donner des travaux qui n'étaient pas de vous? Nombre de fois?
2. Qu'est-ce que vous empruntez alors?
  - un autre texte inextenso?
  - un autre texte réduit avec les mêmes phrases?
  - l'argument et le plan d'un autre texte?
  - mélangez-vous les phrases de plusieurs textes?
  - autre méthode utilisée?
3. Quelles sont les raisons qui vous poussent à le faire?
4. Avez-vous l'impression que malgré cela vous avez progressé en français? Avez-vous l'impression qu'un texte plagié vous aidait à mieux comprendre une construction de texte ou un style? Donnez des exemples.
5. Pensez-vous que le système des plans de travail fonctionne mal et en quoi précisément?
6. Si on n'impose pas une norme, les élèves risquent de ne pas travailler ; si on en impose une, ils risquent de tricher.

— Faut-il imposer une norme et laquelle?

— Faut-il laisser les élèves entièrement libres de leur travail?

— Dans ce cas la notation a-t-elle encore un sens?

— Si on dit aux élèves de rédiger des « Essais de création personnelle » à quelles conditions selon vous cette formule sera-t-elle à l'abri du plagiat?

— Ne faudrait-il pas qu'à la fin de chacun de ses essais, l'élève dise loyalement ce qu'il a emprunté à un autre? A quelles conditions le dira-t-il?

7. Avez-vous l'impression que l'expression libre telle que nous l'avons pratiquée jusqu'à présent vous a apporté quelque chose et quoi?

8. Quand un élève lit un beau texte au tableau, doutez-vous de lui? Pensez-vous qu'un adolescent soit capable d'écrire de tels textes et qu'est-ce qu'il faut pour qu'il puisse le faire selon vous?

Le questionnaire est très directif car à travers une histoire similaire (deux textes plagiés dans le dossier pédagogique n° 23 « Une jolie promenade » et « Orage ») j'avais constitué un dossier sur ce problème particulier grâce à l'apport de quelques camarades qui m'avaient fait part de leurs réflexions. Les questions se recourent (4 et 7 par ex.) parce que je voulais obtenir grâce à plusieurs éclairages des réflexions embryonnaires quelquefois mais révélatrices de problèmes sous-jacents. Enfin le style est volontairement négligé. Il fallait déculpabiliser les élèves pour savoir et non juger.

Nous sommes souvent ce que nous font les circonstances : les élèves trichent parce qu'ils sont d'abord en situation de tricher. Cela n'enlève rien au sentiment de la liberté et de

la responsabilité mais pour exercer un tant soit peu l'une et l'autre il faut un minimum de circonstances favorables. Cette idée va loin : tout délit met en question l'organisation sociale qui le permet ou qui l'impose.

Il faut donc ausculter les mécanismes en cause pour les modifier. Ici la pièce défectueuse était le plan de travail. Je le sentais depuis longtemps mais la routine ne m'incitait pas à remettre en question un système que j'avais eu du mal à mettre en marche. Pour le démonter et trouver la force de le reconstruire il fallait un événement. L'événement était là.

La première question était ambiguë : que veut dire un texte « qui n'est pas de soi » ? Un élève lit un article sur la drogue, l'approuve, en souligne les termes principaux et rédige un essai. Est-ce personnel ? Seule la conviction intime permet de trancher... et encore ! Ce fut le critère adopté.

Nous trouvâmes les pourcentages suivants :

22% n'avaient jamais rien écrit en plagiant

23% l'avaient fait une fois

26% l'avaient fait deux fois

19% l'avaient fait trois ou quatre fois

10% l'avaient fait plus de cinq fois.

On peut juger diversement ces chiffres : soit en disant que plus des 3/4 des élèves trichent, soit en disant que plus des 3/4 trichent rarement...

La seconde question permet d'affiner ces résultats. En tenant compte du fait que certains élèves employaient plusieurs méthodes :

8% copiaient un texte inextenso

13% réduisaient un texte (cas de *La bicyclette*)

44% empruntaient l'argument et le plan

5% mélangeaient des phrases  
8% utilisaient un emprunt d'idées conçu d'une manière large.

La méthode « argument + plan » (44%) s'explique aisément : pour les habitués à la dissertation traditionnelle, j'utilise le montage de lecture. Je présente un montage de poèmes de Ronsard, nous discutons rapidement sur chaque poème, puis nous traitons un sujet de dissertation. S'ils l'ont déjà traité (puisqu'il est photocopié), cela correspond à un corrigé, s'ils désirent le traiter ensuite ils ont déjà l'argument et le plan, s'ils veulent garder ce dernier.

La troisième question précise les raisons du copiage. D'abord le manque de temps et l'excès des exercices dans d'autres disciplines : « *Il faut partir d'une donnée : l'élève est conditionné par sa scolarité, sa classe. Il doit fournir un effort sanctionné et non pas guidé par ses professeurs. Souvent chargé de travaux qui se disent primordiaux dans sa section, il doit se consacrer à eux et délaissier les matières que l'on lui fait juger moindres en importance. Mais il doit tout de même les exécuter pour s'assurer une moyenne ; pitoyable moyenne ! Pressé de toutes parts, il fait fi de sa conscience et se jette désespérément dans la copie, remède à son débordement* ». Un autre élève : « *Pour écrire un texte assez bon dans un style correct il faut au moins une semaine de travail. On laisse dormir le texte, puis on le retouche jusqu'à ce qu'il nous paraisse bon* ». Ensuite le plan de travail était mis en cause : il est rendu tous les quinze jours et l'élève s'auto-évalue par une lettre. Mais plus il écrit, plus il consolide sa lettre ou peut prétendre à passer dans une lettre supérieure. Ainsi ce système pervertit toute l'expression libre : là était l'erreur. Mais comment y remédier ?

Reste une troisième raison, celle que signalait R. Ueberschlag en 1967 dans L'Éducateur : « L'adolescent s'avance masqué » (*L'enfant plagiaire*) Un de mes élèves de cette classe de première, issue de plusieurs brassages écrit : « *Peur du ridicule : mes propres idées auraient pu faire rire, je préférerais que ce soit celles des autres qui les fassent rigoler.* »

La cinquième question précise bien le problème. Les élèves copient parce qu'« *ils ont peur de perdre la face en se ridiculisant* » (autre élève). « *Dans la classe les trois-quarts n'ont pas atteint le stade de maturité qui pousse le jeune à s'intéresser à d'autres problèmes que les histoires de bal et d'amourettes.* »

L'expression libre était donc bridée par ce gouffre entre l'individu et le groupe-classe et l'organisation générale ne favorisait pas suffisamment les petits groupes. Pourtant ils sont fondamentaux comme on le voit pour Yvette. En même temps le jugement sur le plan de travail se nuance.

Un élève est contre. D'autres le jugent nécessaire mais pratiquement tous considèrent qu'il met trop l'accent sur le rendement d'autant que la méthode employée « *implique beaucoup de travail et dans une section comptable on est obligé de faire passer le français au second plan ; peut-être à contre-cœur car c'est vraiment intéressant. Mais pour faire un montage, il faut au moins huit heures de travail entre lecture, recherche, rédaction, etc. Pour faire une conférence idem...* » Certaines réponses permettent de voir clairement l'erreur de l'auto-évaluation : sous forme de lettre ou de note c'est toujours un *masque* posé sur le travail de l'élève. C'est une *sanction* non un *guide* : comment en faire un guide ?

La quatrième question prouve qu'un échec sur un point ne remet pas en question une ligne de travail. Une forte minorité ne plagiait pas. « *Je n'ai jamais plagié un texte libre. Pourquoi ? Parce que le texte libre doit faire ressortir la personnalité et qu'il est propre à l'épanouir. De plus je garde une fierté de ce que je fais même si c'est en partie raté car j'ai appris à ne pas me décourager et pour moi le but de l'homme c'est de créer.* » Un aveu allait dans le même sens : « *un texte (copié) dans l'année, lequel m'a donné à réfléchir et m'en a dissuadé.* »

Environ 79% des élèves estiment avoir progressé, 16% s'estimant stationnaires, 1% en baisse et 4% attribuant leur progrès à l'âge. « *J'ai la nette impression que j'ai progressé en français, parce que j'ai appris à ne pas avoir peur de dire mes opinions et surtout à avancer mes arguments pour essayer de convaincre les autres. J'ai compris la définition de la culture et j'apprécie de plus en plus les auteurs parce que la méthode Freinet ne nous bourre pas tout le temps d'auteurs classiques. C'est pourquoi j'éprouve autant de plaisir maintenant à lire Baudelaire que Sartre ou qu'un Tintin ou un Astérix.* » « *L'expression libre m'oblige à construire un texte et de ce fait j'arrive à mieux m'exprimer mais cela me prend assez de temps.* » « *Le français dompte mon langage. Je n'ai pas peur de parler devant les gens. Je commence à savoir converser.* » « *Cette année j'ai décidé d'écrire peu de textes libres mais de me faire une personnalité car au fur et à mesure que j'écris je me rends compte que je progresse.* »

La septième question confirme ces appréciations mais avec une plus forte réserve, 30% jugeant n'avoir pas profité de ce type d'enseignement. Parmi

les appréciations favorables : « *Même en ne participant pas aux discussions en classe, j'en retiens quelque chose. Et souvent on reprend les discussions hors de la classe. Là je suis plus libre, je parle, mon style, mes idées sont plus clairs* ». « *J'avais beaucoup d'imagination mais je ne savais pas exprimer mes idées. Pourtant je voulais y arriver. Etant donné que c'était la première année de français et ce sera la dernière où l'on me demandait de faire des contes, des poèmes, j'en ai profité pour me faire mon propre style* ».

## II. IMITATION ET EXPRESSION LIBRE

« *Tricherie* », « *plagiat* » ont des connotations morales fâcheuses : elles masquent les problèmes posés par la création. Mieux vaut parler de « *mimèse* » qui en rhétorique désigne un plagiat partiel ou plus largement d'« *emprunt* » ou d'« *imitation* ». Ce problème n'est pas propre au second degré et je préfère de beaucoup laisser la parole à Jeannette Métay qui enseigne dans une classe de perfectionnement.

A propos de *L'enfant plagiaire*  
(écrit en 1967).

Je suis très à l'aise devant l'enfant plagiaire et ne crie pas du tout au scandale.

A chaque fois qu'il y a imitation, cela correspond à une préoccupation profonde de l'enfant et la sincérité ne fait aucun doute.

Je pense que dans une classe Freinet, avec le climat, les rapports qu'elle entraîne, l'enfant qui n'a pas envie d'écrire, n'écrira pas, fusse en imitant. Si cela se produit, l'on est passé à côté de ce que doit être le vrai texte libre, c'est-à-dire *libérateur*. On l'a transformé en exercice obligatoire sans

aucune valeur, qui incite l'enfant à copier pour se débarrasser de ce « pensum » !

Je vais peut-être scandaliser, je suis dans une certaine mesure, presque satisfaite du plagiat ! Cela prouve, au moins, que le texte d'auteur ne leur est pas « passé par-dessus », mais qu'il y a eu résonance, car l'imitation n'est jamais gratuite. Et puis, tout le monde plagie ! Je sens une espèce d'analogie entre le « tout a été dit en littérature » et un passage de l'interview de Giono : « La nature occupe une place dans laquelle nous ne pouvons plus rien mettre. On est obligé de mettre *quelque chose* à côté de la vérité ». En effet, on s'appuie sur des thèmes rebattus, mais en introduisant, en mettant un je ne sais quoi tout à fait personnel, qui en fait son œuvre propre. Pourquoi l'enfant n'y aurait-il pas droit ?

Enfin, je pense que, tout comme il a besoin de répéter un certain nombre de fois une phrase, un acte, de refaire la même erreur (voir le « si j'avais » bien corrigé sur le cahier mais qui redevient invariablement à la lecture dans les camarades le « si j'aurais ») afin de s'en rendre maître (cf. *Rémi* de Le Bohec), certains enfants ont besoin d'imiter pour passer au stade supérieur.

Cette étape n'est pas obligatoire, mais pour quelques-uns elle est nécessaire : c'est le seul moyen pour eux de progresser.

D'ailleurs, il n'y a pas que les enfants à en avoir besoin. Voir Molière s'inspirant de Plaute, Boisrobert et Larivey pour écrire *L'Avare* ou, plus près de nous Apollinaire ayant fait des emprunts incontestables à Cendrars. Aurait-il été lui sans cela ?

*Comment se présentent les emprunts dans la classe.*

Je pense qu'au départ, l'imitation n'est pas consciente. L'enfant ne se dit pas : « je vais faire comme... » il démarre. Puis il s'aperçoit de la similitude et l'annonce aux camarades en présentant son texte. Mes élèves n'ont absolument aucun sentiment de culpabilité à le dire.

Certaines attendent la question d'une camarade : « Tu n'as pas pensé à... ? » pour le faire connaître. Voir : *Le vagabond*. *A quoi penses-tu ?*

D'autres ne le voient pas. Cf fillette terminant son texte par : « Je ne suis pas sur terre pour tuer les pauvres gens ». Une lui a demandé : « Tu n'as pas pensé à la chanson ? » (*Le déserteur* de Boris Vian) « Non ! » Je crois qu'effectivement elle était sincère. Qui n'a pas été surpris de connaître telle ou telle chose, sans avoir eu conscience de l'apprendre ? L'« événement » correspondait à un intérêt profond et s'est inscrit malgré nous dans notre cerveau.

*Pourquoi ces emprunts ?*

*Le vagabond* : Le texte de Baudelaire répondait aux préoccupations du moment. Nous nous interrogeons sur Gaston, vagabond bien connu des enfants, faisant presque partie de notre vie. De plus c'est un internat et le désir d'« évasion » y est certain. Chantal aime aussi profondément la nature. Elle a donc éprouvé le besoin d'écrire sur le même sujet.

*A quoi penses-tu ?* : Très important pour la connaissance de l'enfant. Marie-Claude est une fillette de 12 ans, chétive. La lecture est juste courante. L'orthographe n'est même pas phonétique : le mot s'arrête quand la

ligne est finie. Mais cela ne l'empêche pas d'écrire des textes. Le calcul est presque nul. Elle aime peindre et dessiner.

Elle n'aime évidemment pas les exercices purement scolaires. Sans le texte de Prévert aurait-elle eu l'idée et le courage de le dire ? Est-ce la brèche qui favorisera le déblocage ?

Évidemment je serais peut-être moins à l'aise si cela se produisait souvent. Mais le groupe est là qui réagit lui aussi.

*Baudelaire : L'étranger* (Petits poèmes en prose)

*Chantal, 14 ans :*

*Le vagabond*

*Tu marches toujours en regardant les nuages.*

*Quand arrive le soir, tu te reposes dans un petit sentier.*

*Tu as choisi le plus joli.*

*Comme tu es l'ami de la nature, les branches se courbent pour fêter ton arrivée. Les feuilles deviennent lumineuses et les oiseaux te murmurent une douce mélodie.*

*Tu t'allonges sur la mousse, une violette près de toi.*

*Et là, tu dors jusqu'au lendemain.*

*Tu dors car tu es grand fatigué de ta marche.*

*Puis, tu rêves à la beauté.*

*Prévert : Le cancre*

*Marie-Claude, 12 ans :*

*A quoi penses-tu ?*

*A quoi penses-tu ? Je te vois immobile, le stylo dans la main. On dirait que tu veux écrire ?*

*Soudain, tu te réveilles, tu te mets debout à côté du tableau noir et pour te mettre dans la joie, tu dessines une rose.*

*Alors, tu deviens fou ! Tu danses, tu sautes, tu déchires tes cahiers et*

les pages voltigent autour de toi.  
Puis la rose s'efface... Tout se calme...  
Tu t'arrêtes... Tu deviens triste.



En mettant l'accent sur l'essentiel, Jeannette Métaï déblaye bien le terrain : l'expression libre n'est pas un donné mais une conquête supposant un lent tâtonnement. Il semble qu'il y ait quatre manières d'envisager l'imitation : la mimèse totale, la réduction de texte, le mélange des phrases, les emprunts d'idées.

La mimèse totale correspond à une situation d'échec : on est débordé, le maître est là pour sanctionner, on sauve la face. C'est évidemment l'organisation de la classe qui est en cause. Les élèves jugent généralement que ce procédé est entièrement stérile pour la création. Il faut cependant y voir de plus près. Dans un propos du 21 mai 1921, Alain écrit : « *Stendhal copiait dans les vieilles chroniques des anecdotes italiennes ; je ne sais pas ce qu'il a mis de son cru dans l'histoire des Cenci et je suis peu curieux de le savoir. C'est en copiant que l'on invente.* »

De fait les textes copiés presque littéralement sont légions dans la littérature française : on en trouve chez Ronsard, Montaigne, Pascal, Fontenelle à tel point qu'il est souvent avantageux pour dégager l'originalité d'un auteur de comparer les deux textes, l'original et le texte étudié. Les détails minimes additionnés font en effet les grandes différences. Le cheminement semble rester le même : on relève des extraits d'un auteur que l'on admire comme pour s'approprier son style. Petit à petit interviennent des variations, bientôt l'écriture se dégage progressivement du modèle. Ce type d'appropriation est

tout à fait innocent tant qu'il ne vise pas à un transfert d'attribution et sous cette forme, on peut le permettre aux élèves à condition de pouvoir suivre de près ce tâtonnement. Ce qui explique certaines réponses à la quatrième question posée : « *Si on copie un texte on le comprend mieux* » ; « *même un texte plagié peut apporter de bonnes choses : on comprendra plus facilement la construction, le style, comment s'enchaînent les idées* ».

Le second procédé, la réduction de texte, représente un progrès sur l'étape précédente. Réduire c'est d'abord exclure des éléments jugés secondaires, c'est donc approfondir le sens d'un article, d'un conte, etc. On est proche ici du « rewriting » d'articles du « livre condensé » et des formes innombrables du « digest » que l'on condamne souvent sans examen et qui pourtant prolifèrent dans l'édition. D'où une direction de travail intéressante : la comparaison du texte original et du texte réduit. En ce sens le texte d'Yvette n'avait rien de coupable si elle avait pu dire avant lecture à la classe ce qui s'était exactement passé.

La notion de transformation reste une nouveauté pour les maîtres et les élèves ne la dominent évidemment pas. Ainsi un élève écrit un conte à partir d'une bande dessinée ; ignorant l'importance de l'original, il ne garde pas cette bande. Il a été très difficile en classe de juger en quoi son conte était original ou non. Sans doute avait-il apporté des modifications au thème original mais il les jugeait comme de simples retouches alors que tout le fonctionnement du conte en était affecté. On touche bien à un problème d'organisation du travail : il faut pouvoir suivre en atelier le travail de l'élève car chaque production

pose un problème de création devant lequel l'adolescent est régulièrement désarmé.

Le troisième procédé, le mélange de phrases, représente encore un progrès. A bien y regarder, il est très proche des créations automatiques de textes : des éléments hétéroclites sont rassemblés dans une nouvelle unité. L'amalgame est du reste fréquent : « *ô temps suspends ton vol* » est emprunté par Lamartine à Thomas, « *Qu'allait-il faire dans cette galère* » est de Cyrano de Bergerac et non de Molière, l'image de « *la sphère dont le centre est partout, la circonférence nulle part* » n'appartient pas à Pascal mais remonte à une haute antiquité jusque dans les écrits dits de Hermès Trismégiste.

Si on passe à la littérature populaire, celle de l'épopée, des fabliaux, des sagas, du romancero, emprunts et amalgames sont la règle et les auteurs se fondent dans l'anonymat. Nous sommes donc aux antipodes d'une création littéraire individuelle, tendant à toute force vers l'originalité. Un conteur comme on en rencontre dans la littérature bretonne, irlandaise ou galloise ne cherche pas à être original mais à plaire à son public. En classe nous devons continuellement osciller entre ces deux conceptions de la littérature, la populaire et la savante.

Si on attend de l'adolescent qu'il soit original on est amené à écarter beaucoup de textes en disant qu'ils rappellent ceci ou cela. C'est ne permettre l'exercice de l'expression libre qu'aux plus doués et contraindre les autres à se taire. Mais inversement il faut donner à l'adolescent le goût de se dépasser et de se révéler lui-même dans l'écriture, donc d'être original. Mais on n'est pas original d'un seul coup : il faut beaucoup

de temps à l'expression libre pour mûrir. Il faut donc admettre les étapes intermédiaires même si elles ne correspondent pas à notre conception « moderne » de l'art, conception temporaire du reste car ici et là on voit renaître la conception populaire et anonyme. Il faut démystifier une vision étroite de la littérature en permettant à tous de faire quelque chose par les moyens qu'il juge appropriés.

Et ceci a une dimension politique : le terrorisme en littérature (soyez original ou taisez-vous) c'est l'esclavage de ceux qui croient ignorer au profit de ceux qui prétendent savoir.

Le troisième procédé n'appelle pas de remarques : nous sommes au seuil de la création originale. Un de mes élèves écrit : « *A bien y réfléchir, il n'y a pas de devoir entièrement personnel. On emprunte toujours quelque chose à quelqu'un* ». Simplement le dernier venu essaie de mieux placer la balle (pour reprendre une image commune à Pascal et à Montaigne).

Il serait inutile de continuer à disserter sur les rapports de l'imitation et de l'expression libre. Dans un premier temps il suffit d'identifier les formes possibles de l'imitation, d'indiquer à quoi elles correspondent dans le domaine de la création (j'ai laissé volontairement de côté les aspects psychologiques du problème). Dans un second temps il faudra aborder l'organisation pratique de la classe puisque c'est d'elle que dépend la solution du problème. Une fois ce problème institutionnel résolu on pourra revenir à l'expression libre avec notamment la notion d'« écoles » artistiques telles que nous les voyons se développer dans les classes.

Roger FAVRY