

Québec français



Écrire un conte en trois heures Mission impossible ?

François Bouthillier

Number 100, Winter 1996

Enseigner la littérature

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/58697ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouthillier, F. (1996). Écrire un conte en trois heures : mission impossible ?
Québec français, (100), 61–63.

Le ministère de l'Éducation a imposé, pour la première fois en mai 1995, un examen de français écrit en troisième secondaire. Les récents remous médiatiques causés par la passation de cette épreuve obligatoire d'écriture ont permis encore une fois de mettre l'apprentissage du français au pilori. « Le Ministère de l'Éducation donne le contenu de l'examen de français », écrivait Michèle Ouilmet dans La Presse. Ce scandale (qui ne l'est qu'en apparence) n'est qu'une plaie mal pensée par les hautes instances du Ministère ; en fait, il y aurait lieu de se poser les vraies questions concernant ce profond malaise, voire même cette crise du français dans les écoles secondaires.

Écrire un conte en trois heures

PAR FRANÇOIS BOUTHILLIER *

MISSION IMPOSSIBLE?

La nature du problème

La vraie nature du problème n'est pas que le ministère n'agisse pas correctement en fournissant un cahier de préparation avant l'examen ; elle réside dans l'objectif évalué : écrire un conte d'environ 350 mots, de surcroît en trois heures, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et du discours. Ce tour de force que l'on demande à nos jeunes apprentis de l'écriture ne constitue pas un contexte de travail réaliste et favorable à l'écriture. La plupart des auteurs de contes chevronnés ne seraient même pas capables d'écrire dans cette situation car le conte est un type de récit où l'imaginaire est sollicité au plus haut point. On demande de créer une œuvre littéraire sans fournir l'outil indispensable à tout écrivain : le temps. La création littéraire « sous pression » ne met pas en bonne disposition l'apprenant qui n'est même pas encore à l'aise avec sa langue. À vouloir à tout prix rendre l'élève capable d'écrire un conte dans un délai précis, on banalise l'intention de communication de départ qui est d'imaginer une histoire nouvelle. Les résultats témoignent vraisemblablement de la pseudo-intention visée : 90% des histoires écrites suivent une recette déjà toute faite d'où très peu d'originalité ressort. En fait, on demande ni plus ni moins d'appliquer une recette sans saveur suivant les lois des contes traditionnels, ceux de Grimm, d'Andersen ou de Perrault. Jamais, dans tout ce processus, on ne favorise l'aspect créateur du scripteur : aucun critère dans la grille de correction ne permet d'ailleurs à l'enseignant de mesurer cette caractéristique qui distingue chaque texte qu'il a à évaluer. C'est là, à mon sens, l'intention faussée de cette évaluation qui représente quand même plus de 30% du résultat de l'année de l'élève. Comme le disait Lysiane Gagnon : « Notre système scolaire vise à la fois trop bas et trop haut ». Il rend ridicule cette épreuve qui peut à la limite se faire en famille ou entre amis (encore faut-il que l'élève ait la motivation et la persévérance pour le faire) et il

limite les sources de créativité chez l'apprenant. On se rend compte que cette épreuve ne s'adresse finalement qu'à l'élite et non pas à l'élève moyen, parce que ce dernier ne possède pas suffisamment d'habiletés pour écrire une histoire « tout à fait nouvelle » (comme le stipule le guide d'écriture !) en respectant les règles de la syntaxe, de l'orthographe d'usage et grammaticale, en trois heures. Le moins que l'on puisse dire, c'est que cette mission est de l'ordre du fictif...

Quelques anomalies dans l'évaluation du conte...

Lorsqu'on jette un petit coup d'œil au guide pédagogique fourni par le MEQ, on découvre que l'enseignant peut choisir la grille de correction qui lui convient le mieux. Or, en observant attentivement les deux grilles d'évaluation proposées, celle de 1992 et celle de 1995, on constate qu'elles n'évaluent pas de la même façon un texte. D'abord, celle de 1995 (à neuf critères au lieu de sept pour celle de 1992) n'autorise pas le correcteur à donner « zéro » à un élève qui commet plus de 24 fautes en syntaxe et en ponctuation ou en orthographe d'usage et grammaticale (comme dans la grille de 1992). Pour les critères 6 à 9, un élève peut, même s'il a fait 80 fautes dans son texte, obtenir 8/40 ! Cette pondération est également appliquée pour les critères 1 à 5. À la limite, un élève pourrait écrire un texte expressif ou un récit d'aventures au lieu d'un conte et il obtiendrait quand même 24/60 aux cinq premiers critères. Si ce même élève parvient à écrire un texte sans fautes, il pourrait se voir attribuer 10/10 pour chacun des critères 6 à 9, ce qui lui donnerait un résultat global de 64%. Il est plutôt « anormal » qu'un élève puisse réussir une épreuve sommative du Ministère portant sur le conte s'il écrit un texte qui ne s'y apparente pas ! Très bizarre... Il faudrait peut-être s'entendre sur une grille commune pour tous, car plusieurs écoles profitent de cette incongruité pour avantager certaines classes ayant des difficultés en français. Si le MEQ veut établir une véritable épreuve

obligatoire en troisième secondaire, il devra réviser ses modalités de correction et permettre aux écoles d'appliquer une correction équitable pour tous.

Par ailleurs, le guide d'écriture propose en annexe quatre exemples de textes d'élèves où l'application des trois premiers critères est illustrée. Le premier critère concerne la situation initiale, le deuxième, l'évolution de l'intrigue et le troisième la situation finale. Il est assez cocasse de constater que la structure d'un conte pour le MEQ n'est, à toute fin pratique, qu'un casse-tête où il faut assembler des morceaux sans nécessairement être original et sans se distinguer de ce qui existe déjà comme récit. Le premier exemple donné dans le guide nous démontre qu'il faut attribuer la note parfaite, c'est-à-dire 10/10, au critère trois (la situation finale) pour la conclusion suivante : « Le petit prince repartit et le même jour se fit un ami qu'il garda pour toute sa vie. » Voilà une cote fort généreuse pour une situation finale aussi simpliste, voire même banale. La raison qui justifie cette note est, selon le guide, que la fin de l'histoire est heureuse ! Voilà qui est peu justifié si l'on considère que tous les contes ne se terminent pas sur une note positive. Bref, l'évaluation dans l'ensemble n'est pas toujours pertinente dans la mesure où les critères d'évaluation ne sont pas sans équivoque pour le correcteur.

La pertinence d'insister sur le conte en troisième secondaire ?

Puisque c'est la première fois cette année que le MEQ impose un examen de français écrit en 3^e secondaire, il y a lieu de s'interroger sur la pertinence d'insister sur le conte en troisième secondaire. Je dis « insister » parce qu'il ne s'agit pas seulement pour l'élève d'écrire un conte en fin d'année, mais aussi de répondre à plusieurs questionnaires de compréhension de textes du même type de discours. Lire et écrire un conte... voilà ce qui attend les élèves en fin d'année ! Pourquoi tant insister sur ce type de texte alors qu'il en existe d'autres ? Ce n'est pas très diversifié ni motivant pour un élève de 15-16 ans. À ce propos, la nature même du conte est quelque peu discutable en tant que type de discours au programme. Écouter l'histoire du Chaperon rouge ou de Cendrillon ou du Loup-garou est fort captivant pour des enfants de 8-10 ans, mais, à mon avis, peu pertinent pour des adolescents qui vivent souvent des situations bien plus proches de celles des adultes que de celles des enfants. Je crois que le conte est un discours parmi tant d'autres, et qu'il ne mérite sûrement pas toute la place que nous lui attribuons. Même aux yeux des élèves, les priorités ne sont pas mises à la bonne place. Michel Thérien cite dans son article « L'enseignement de la littérature dans un contexte pluraliste » une enquête menée par le Conseil de la langue française (Bibeau et al., 1987) auprès de 6000 élèves et enseignants. Celle-ci cherchait à connaître les perceptions et les attentes face à l'enseignement du français. On demandait aux élèves et aux enseignants et enseignantes de classer les objectifs les plus importants et évidemment aussi les moins importants à at-

teindre. Les résultats sont à la fois surprenants et révélateurs ; en effet, pour les élèves et les enseignants, composer des contes, des poèmes, des récits, des pièces de théâtre représente l'objectif le moins important à atteindre. C'est pour quoi je pense qu'il serait préférable d'insister davantage sur d'autres genres que le conte par exemple (les romans de littérature jeunesse, québécois et autres) qui correspondent plus aux besoins des jeunes d'aujourd'hui. Il faut favoriser de courtes pratiques d'écriture de textes informatifs ou expressifs en classe. On devrait également élever la maîtrise du français écrit au premier plan. Comme le disait Lysiane Gagnon, « Nos écoles secondaires sont remplies d'élèves incapables d'aligner trois mots de suite, à qui l'on demande de rédiger des poèmes, du théâtre, des chroniques de journal ! »... et des contes !!! Bref, des changements sont à prévoir du côté des priorités pédagogiques : voulons-nous que nos élèves deviennent des auteurs de contes ou des meilleurs scripteurs capables d'écrire convenablement dans diverses situations de la vie courante ?

La motivation à écrire

La motivation qu'a l'élève d'écrire est un facteur déterminant de l'apprentissage et de la réussite scolaire. Cette préoccupation a incité le MEQ à publier un questionnaire d'évaluation de la motivation des élèves devant l'écriture. Cette louable initiative permettrait aux responsables de l'évaluation de mesurer tous les aspects de la production écrite. Les 95 questions posées à l'élève ont été regroupées sous sept dimensions :

1. perception de la valeur de l'écriture au regard des buts, des types de textes et des tâches ;
2. perception de l'intérêt pour l'écriture au regard des types de textes ;
3. perception de la compétence de l'élève au regard des types de textes et des tâches ;
4. perception du cours de français ;
5. performance ;
6. engagement cognitif et persévérance ;
7. perception de la contrôlabilité.

Pour interpréter correctement cet instrument de mesure, le MEQ suggère de lire trois excellents volumes : *La motivation en contexte scolaire*, *Pour un enseignement stratégique* et *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt*. Bien que l'intention d'un outil d'évaluation des perceptions de la motivation des élèves à écrire soit très louable, il est peu probable, selon les enseignants à qui je l'ai demandé, et moi-même, que cet instrument soit vraiment utilisé pour mesurer la motivation à écrire. Certains m'ont même répondu que le problème de l'écriture du français n'est pas de savoir si les élèves aiment écrire (cela les enseignants sont unanimes pour l'affirmer), mais bien comment amener les élèves à mieux écrire et apprécier l'écriture. Cet aspect est d'autant plus important pour les enseignants que ce sont eux qui doivent convaincre les élèves qu'ils sont capables de

produire des textes intéressants. Espérons que le MEQ donnera suite à ses bonnes intentions pédagogiques !

En somme, la problématique de la production écrite en troisième secondaire ne se limite pas seulement à savoir s'il faut ou non donner un cahier préparatoire avant l'épreuve finale d'écriture. Cette stratégie pédagogique cachait vraisemblablement un malaise évident lorsqu'on analyse la situation attentivement : on ne peut pas demander à un élève de créer un conte merveilleux en trois heures et, de surcroît, dans un français correct. Cet exploit ne serait même pas réalisable par un expert en la matière ! D'autres discours plus près des jeunes de 15-16 ans gagneraient à être étudiés afin de rendre signifiante la production écrite en troisième secondaire. De même, quelques anomalies devront être corrigées en rapport avec les grilles d'évaluation proposées par le MEQ. Il ne nous reste plus qu'à espérer que ces quelques obstacles n'empêcheront pas notre héros (l'élève) d'accomplir sa mission, laquelle est d'être motivé à écrire un texte intéressant, original et dans un bon français.

* Enseignant, Commission scolaire St-Hyacinthe/Valmont.

Bibliographie

Gagnon, L. *Génie en herbe et MEQ*, La Presse, mai 1995.

Martin, L., *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt*, CECM, 1994.

MEQ, *Guide d'écriture de l'épreuve obligatoire de troisième secondaire*, mai 1995.

Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique*, Éditions Logiques, 1992.

Thérien, M. « L'enseignement de la littérature dans un contexte pluraliste », dans Ouellet, M., et Pagé, M., *Pluriculturalité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1994, p. 453 à 466.

Viau, R., *La motivation en contexte scolaire*, Éditions ERPI, 1994.



Yvon Rivard

Le Milieu du jour

roman • 336 pages • 24,95 \$

Écrite avec une sincérité impitoyable, dans une prose aussi simple que lumineuse, cette nouvelle version de l'éternel triangle amoureux donne un livre d'une vérité qui n'a d'égale que sa beauté.



Hélène Monette

Unless

192 pages • 19,95 \$

Unless raconte l'amour de la vie et la banalité de la mort dans un style qui traduit comme nul autre la détresse de la génération des trente ans.

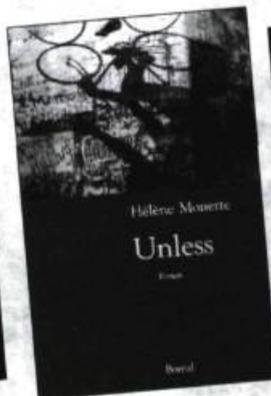


Emmanuel Aquin

Icare

132 pages • 17,95 \$

Tel Dédale, Emmanuel Aquin s'est livré à un travail de savante architecture et a construit un véritable labyrinthe, une fable virtuose et grinçante qui porte la marque de l'esprit inimitable de son auteur.



Romans /  Boréal

Qui m'aime me lise.