

QUESTIONS ET CONSIGNES DE TRAVAUX, MATIÈRE À DÉVELOPPEMENT



JEAN-DIDIER DUFOUR*
Professeur
Collège François-Xavier-Garneau



HÉLÈNE TESSIER*
Professeure
Collège François-Xavier-Garneau

En pédagogie, il est de ces pratiques, transmises d'enseignant à enseignant, auxquelles il est nécessaire de s'attarder. Dans le cadre des travaux du Réseau Fernand-Dumont, dont le mandat est le développement des compétences langagières des étudiants de sciences humaines aux niveaux collégial et universitaire, nous nous sommes intéressés à la question à développement et aux consignes de travaux.

Un exercice de départ, où nous procédions à l'analyse de questions à développement de nombreux enseignants, nous a permis de constater qu'il n'est pas simple de formuler des consignes ou des questions claires et univoques. Entre la réponse attendue par l'enseignant et celle livrée par l'étudiant, le décalage peut être important, et ce, simplement en raison de la formulation des consignes. Par ailleurs, au Québec, au baccalauréat en enseignement primaire et secondaire et au diplôme d'enseignement collégial, on ne semble pas aborder cette question, et peu de travaux en didactique s'intéressent à cette problématique. Pourtant, l'habileté, chez l'enseignant, à produire une question dont le sens est univoque est essentielle, car l'adéquation entre la question posée et la réponse attendue assure le respect du contrat didactique. Ce constat nous a amenés à proposer une méthode d'analyse et de conception de questions à développement assortie d'un guide d'analyse destiné à l'étudiant.

La démarche proposée ici, alimentée par la psychologie cognitive, la pragmatique et la grammaire textuelle, permet de valider un énoncé de question et de mettre au point un solutionnaire en adéquation avec la question posée. Elle vise à outiller les enseignants afin qu'ils maîtrisent mieux cet acte de communication et qu'ils puissent former leurs étudiants à répondre de manière plus efficace à ce type de commande. Les principes présentés s'appliquent notamment à la validation de

toute commande de production proposée à l'étudiant, ce qui inclut les travaux de plus grande envergure ou les productions écrites en classe. Aussi, étant donné son caractère transversal, cette approche peut être adaptée aux deux niveaux de l'enseignement supérieur et à toutes les disciplines. Ultiment, c'est la tâche parfois difficile de corriger les réponses à ces questions et de fournir une rétroaction efficace qui s'en trouvera facilitée. Le schéma d'analyse d'une question à développement, ou d'une consigne, proposé ici a fait l'objet d'une expérimentation auprès d'une centaine d'enseignants et de quelque 600 élèves. De part et d'autre, la réaction a été fort positive: les enseignants y trouvent un outil facile d'application, légitimant et facilitant leur processus d'évaluation, et les élèves se sentent plus confiants devant ce rituel scolaire parfois intimidant.

LES COMPOSANTES D'UNE QUESTION À DÉVELOPPEMENT

Généralement, la question à développement devrait présenter trois composantes :

1. **La mise en situation ou le contexte**: le contexte général qui situe la question posée.
2. **La question proprement dite**.
3. **Les caractéristiques de la réponse attendue et les critères retenus pour déterminer les bonnes réponses**.

* M^{me} Tessier et M. Dufour ont obtenu une bourse de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) pour la communication «Les questions à développement: une pratique méconnue?» qu'ils ont présentée au colloque 2011 de l'AQPC. Cela leur permettra de présenter leurs travaux dans un colloque international. Cette bourse leur a été décernée en raison de l'intérêt suscité par leur communication chez les participants au colloque de l'AQPC.



1 La mise en situation

Cette composante de la question a une fonction cognitive importante : elle permet à l'étudiant de cerner globalement les objets de connaissance et de se diriger vers le contenu pertinent stocké dans son cerveau. La mise en situation dans une question à développement joue en quelque sorte le même rôle que le sujet amené dans une introduction, c'est-à-dire de permettre au lecteur d'opérer un premier niveau de classement de l'information à venir.

2 La question

Celle-ci permet d'identifier les objets précis qu'on demande de traiter et de les récupérer parmi les éléments qui sont stockés dans le cerveau. Elle constitue un deuxième niveau de discrimination du contenu demandé, au même titre que le sujet posé dans une introduction.

3 Les caractéristiques de la réponse attendue

Cette composante précise les attentes de l'enseignant et permet à l'étudiant de discriminer encore davantage quant au contenu demandé. Par exemple, si un objet de connaissance contient globalement 10 éléments et que l'enseignant estime qu'une réponse présentant cinq éléments est satisfaisante, ce détail devrait être explicite; si des variables sont jugées plus importantes que d'autres, la question devrait le préciser; si l'enseignant souhaite une réponse succincte, ce qui oblige une sélection très ciblée du contenu, l'information quant à la longueur de la réponse attendue devrait se trouver dans l'énoncé. Cette composante s'apparente au sujet divisé dans une introduction, où on fournit au lecteur le troisième niveau de classement de l'information à venir.

EXEMPLE 1

Depuis le début du cours, votre sens commun a sans doute été mis rudement à l'épreuve.	←	La mise en situation (sujet amené)
Illustrez le concept de sens commun	←	La question (sujet posé)
... en donnant deux exemples détaillés de confrontation de votre sens commun et des apprentissages réalisés en classe, et ce, dans un texte suivi comptant 100 mots maximum.	←	Les caractéristiques de la réponse attendue et les critères d'évaluation (sujet divisé)

Selon le contenu visé par une question à développement, il se peut que la mise en situation ou les caractéristiques de la réponse attendue ne soient pas essentielles à la compréhension de la question par l'étudiant. En effet, parfois la question inclut, de façon implicite, ces composantes (voir l'exemple 4).

LA VALIDATION DE LA QUESTION

Certaines mesures peuvent être prises pour assurer la qualité de l'énoncé d'une question à développement :

- L'énoncé contient tous les mots clés essentiels à sa compréhension (et seulement les mots essentiels), notamment l'action à entreprendre (un verbe d'action) et, s'il y a lieu, la mise en situation, les caractéristiques de la réponse attendue et les critères d'évaluation.
- L'énoncé ne comprend qu'une seule action à entreprendre, qu'un seul verbe d'action. Une autre action suppose un deuxième énoncé.
- L'enseignant a préparé au préalable la réponse attendue (la grille de correction) et a fixé la pondération pour s'assurer de l'adéquation entre le solutionnaire et la question¹.

LES VERBES D'ACTION ET LEUR DÉFINITION²

Il est essentiel de bien identifier ses attentes quant à l'action posée par l'étudiant, car chaque verbe d'action suppose un traitement différent d'un objet de connaissance, une structuration précise de la réponse. Cette structuration permettra ainsi à l'étudiant de bâtir un tableau de repérage du contenu demandé, qui deviendra le plan de sa réponse.

Entre la réponse attendue par l'enseignant et celle livrée par l'étudiant, le décalage peut être important, et ce, simplement en raison de la formulation des consignes.

Nous ne présentons ici que quatre des verbes d'action les plus couramment utilisés, à titre d'exemples. On retrouvera une liste exhaustive dans le module *Méthode d'élaboration d'une question à développement*, sur le site du Réseau Fernand-Dumont³.

¹ Inspiré de Louis Roland, *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*, Beauchemin, Québec, 2004.
² Inspiré de Ginette Lépine et Liliane Goulet, *Cahier de méthodologie*, 4^e édition, Université du Québec à Montréal, 1987, p. 152-153.
³ [http://www.rfd.fse.ulaval.ca]



ILLUSTREZ

Fournir des exemples, des faits, qui appuient une affirmation, une théorie, ou, selon le contenu demandé, illustrer par un dessin, une carte, un plan, un graphique, etc.

Structuration

Exemple	Liens avec l'affirmation
---------	--------------------------

EXPLIQUEZ

Donner les raisons (pourquoi? comment?). Si on ne désire que le «comment» ou le «pourquoi», il faut le préciser dans la question.

Structuration

Causes (pourquoi?)	Conséquences, effets (comment?)
--------------------	---------------------------------

COMPAREZ

Identifier les ressemblances et les différences de plusieurs réalités, phénomènes ou points de vue de manière à dégager une conclusion.

Structuration

Ressemblances	Différences	Liens avec la conclusion émise
---------------	-------------	--------------------------------

JUSTIFIEZ

Faire voir qu'une chose est vraie, fondée, en prenant appui sur des faits.

Structuration

Faits	Liens avec l'affirmation
-------	--------------------------

Ainsi, lorsque l'on conjugue les composantes d'une question à la structuration qu'une action impose, on peut arriver à une méthode d'analyse plus objective d'un énoncé de question.

LE SCHÉMA D'ANALYSE D'UNE QUESTION À DÉVELOPPEMENT

Une question peut se décortiquer en cinq éléments. Le schéma d'analyse qui suit permet de s'assurer que toutes les composantes pertinentes sont présentes et de construire un tableau d'objets de connaissance qui pourra constituer la structure du solutionnaire.

LES CINQ ÉLÉMENTS DU SCHÉMA D'ANALYSE

1. Identifier l'action ou l'opération demandée: le verbe d'action.
2. Cibler les **objets de connaissance**.
3. Préciser le **contexte**, la mise en situation, s'il y a lieu.
4. Identifier la **structuration des objets**, selon le verbe d'action proposé.
5. Identifier les **caractéristiques de la réponse attendue**⁴, s'il y a lieu.

Une question doit **minimalement** contenir une action (qui impose une structuration des objets) et des objets de connaissance; on se rappelle qu'il se peut que le contexte et les caractéristiques de la réponse attendue ne soient pas pertinents.

Voici un exemple où le schéma d'analyse permet de constater que tous les éléments essentiels à la bonne compréhension de la question sont présents.

EXEMPLE 2

La carte de l'Europe politique s'est grandement modifiée après 1989. On parle de réaménagements et de nouvelles frontières internationales qui sont apparues. En un texte suivi comptant un maximum de 200 mots, expliquez ces grands réaménagements à partir de deux causes ayant mené à la configuration actuelle de cette région.

1. ACTION: **expliquez**
2. OBJETS DE CONNAISSANCE: **grands réaménagements, configuration de l'Europe**
3. CONTEXTE: **Europe, après 1989, réaménagement des frontières**
4. STRUCTURATION DES OBJETS: **cause et effets**
5. CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉPONSE ATTENDUE: **deux causes, 100 mots pour chaque cause et ses effets**

OBJETS DE CONNAISSANCE	
Causes des grands réaménagements	Effets sur la configuration de l'Europe
1	1
2	2

Structuration des objets Réponse attendue

⁴ Inspiré de [www.telug.quebec.ca/psyprog/d129.pdf].



ANALYSE D'ÉNONCÉS

Voici deux exemples d'énoncés où le schéma d'analyse proposé permet de clarifier le contenu et d'assurer une meilleure compréhension par l'étudiant de la tâche demandée.

EXEMPLE 3

Faites les liens entre l'Europe, son économie rendue à maturité et l'impérialisme dont elle fait preuve au XX^e siècle.

1. ACTION : ?
2. OBJETS DE CONNAISSANCE : Europe, économie mature, impérialisme
3. CONTEXTE : XX^e siècle
4. STRUCTURATION DES OBJETS : ?
5. CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉPONSE ATTENDUE : ?

OBJETS DE CONNAISSANCE		
Europe	Économie mature	Impérialisme

Structuration des objets Réponse attendue

OBJETS DE CONNAISSANCE	
<u>Causes</u> Économie mature	<u>Conséquences</u> Impérialisme
1	1
2	2
3	3

Structuration des objets Réponse attendue

En interrogeant l'enseignant à propos de la réponse attendue, nous avons constaté que l'action demandée imposait le verbe *expliquer* dans ses deux dimensions: pourquoi et comment (causes et conséquences). Aussi, l'ajout des caractéristiques de la réponse attendue précise à l'étudiant qu'il doit fournir toute l'information sur l'économie mature et ses conséquences et, étant donné qu'il y a trois caractéristiques de ce type d'économie, l'étudiant sait qu'il doit diviser le tableau des objets de connaissance en trois sections et consacrer environ 50 mots à chacune de ces sections.

La méthode d'analyse [...] cherche à aider les enseignants à mieux cerner les éléments essentiels à la formulation d'une question à développement ou d'une consigne et facilite la production d'un solutionnaire en adéquation avec la tâche demandée.

Analyse de l'énoncé

1. *Faites*: n'est pas un verbe d'action précis et ne permet pas d'identifier une structuration du contenu.
2. Objets de connaissance: on devrait trouver seulement *maturité économique* et *impérialisme*, puisqu'on ne compare pas l'Europe à ces deux autres concepts.
3. L'Europe et XX^e siècle font partie du contexte.
4. Les caractéristiques de la réponse attendue doivent être précises: doit-on présenter toutes les caractéristiques d'une économie mature ou seulement un certain nombre de caractéristiques?

Énoncé corrigé

L'Europe du début du XX^e siècle connaît une économie rendue à maturité. En un texte suivi comptant approximativement 150 mots, expliquez en quoi cette maturité économique suscite l'impérialisme en utilisant toutes les caractéristiques de ce type d'économie.

1. ACTION : expliquez
2. OBJETS DE CONNAISSANCE : économie mature, impérialisme
3. CONTEXTE : Europe du XX^e siècle, économie mature
4. STRUCTURATION DES OBJETS : causes et conséquences
5. CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉPONSE ATTENDUE : toutes les caractéristiques d'une économie mature, en 150 mots

EXEMPLE 4

En quoi l'idée de réincarnation est-elle nécessaire pour comprendre l'hindouisme ? Utilisez des éléments de la grille d'analyse CPI (croyances, pratiques et intégration sociale) pour développer votre réponse.

1. ACTION : ?
2. OBJETS DE CONNAISSANCE : idée de réincarnation, hindouisme
3. CONTEXTE : ?
4. STRUCTURATION DES OBJETS : ?
5. CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉPONSE ATTENDUE : des éléments de la grille CPI

OBJETS DE CONNAISSANCE	
Idee de réincarnation	Hindouisme

Structuration des objets Réponse attendue



Analyse de l'énoncé

1. Il n'y a pas de verbe d'action, donc pas de structuration explicite.
2. Objets de connaissance: le terme «idée» semble être un objet de connaissance et est superflu.
3. Contexte: le contexte n'est pas essentiel à la compréhension de l'étudiant.
4. Sans verbe d'action, la structuration des objets est vague.
5. Les caractéristiques de la réponse attendue devraient être précisées: combien d'éléments de la grille CPI suffisent, quelle longueur devrait-on accorder au texte?

Énoncé corrigé

La réincarnation est centrale à l'hindouisme. En un texte suivi comptant 150 mots maximum, justifiez cette affirmation en utilisant un élément de chacune des trois catégories de la grille CPI.

1. ACTION: justifiez
2. OBJETS DE CONNAISSANCE: réincarnation, hindouisme
3. CONTEXTE: pas nécessaire ici
4. STRUCTURATION DES OBJETS: faits et liens avec l'affirmation
5. CARACTÉRISTIQUES DE LA RÉPONSE ATTENDUE: un élément de chacune des trois catégories de la grille, en 50 mots par élément CPI

OBJETS DE CONNAISSANCE

Faits Réincarnation	Liens avec Hindouisme
1	1
2	2
3	3

Structuration des objets

Réponse attendue

La tâche demandée impose le verbe *justifier*. Aussi, les caractéristiques de la réponse attendue précisent à l'étudiant qu'il doit justifier l'affirmation en sélectionnant une croyance, une pratique ainsi qu'un exemple d'intégration sociale (les trois catégories de la grille CPI) et qu'il doit diviser le tableau des objets de connaissance en trois sections en consacrant approximativement 50 mots à chacune de ces sections.

L'ÉLABORATION DU SOLUTIONNAIRE

Le schéma d'analyse proposé dans le présent article permet de construire un tableau d'objets de connaissance qui servira à l'élaboration du solutionnaire et du barème de correction. On s'assure ainsi qu'aucun élément n'est superflu ou absent et on peut plus facilement répartir les points accordés à chaque élément.

LA FORMATION DES ÉTUDIANTS

Il est suggéré que, lors d'un atelier en classe préalable à la première évaluation sommative contenant des questions à développement, on présente aux étudiants les verbes d'action le plus couramment utilisés lors de cette évaluation, la structuration de la réponse que chaque verbe impose et le schéma d'analyse incluant la méthode d'élaboration du tableau d'objets de connaissance afin que les étudiants puissent produire des réponses pertinentes (voir la fiche pédagogique *Comment répondre à une question à développement* et la vidéo illustrant le déroulement d'un atelier sur le site du Réseau Fernand-Dumont⁵). Dans le cas du sujet d'une production plus élaborée, lors de la présentation des consignes, on peut procéder de la même façon: identification de la structuration que le verbe d'action du sujet impose et élaboration du tableau d'objets de connaissance.

CONCLUSION

L'acte de communication en jeu lorsqu'on évalue les compétences des étudiants en est un où la clarté du message est primordiale, car celui-ci cherche à mesurer les apprentissages et résulte en une sanction. Toute équivoque peut fausser le processus d'évaluation. Ainsi, des outils permettant une analyse plus systématique et objective d'un énoncé de question ne peuvent que soutenir ce processus. La méthode d'analyse présentée ici cherche à aider les enseignants à mieux cerner les éléments essentiels à la formulation d'une question à développement ou d'une consigne et facilite la production d'un solutionnaire en adéquation avec la tâche demandée. Par le fait même, le fardeau de la correction s'en trouve grandement allégé. De plus, cette même méthode peut servir à former les étudiants à analyser un énoncé et à planifier une réponse cohérente. Au-delà des dimensions techniques de la conception de l'énoncé, c'est une conscience critique qui se développe chez l'enseignant au moment de passer à l'évaluation. Tout cela concourt à respecter davantage le contrat didactique entre l'étudiant et l'enseignant.

⁵ [http://www.rfd.fse.ulaval.ca]



Toujours dans le cadre des travaux du Réseau Fernand-Dumont, nous souhaitons poursuivre notre démarche afin de produire ou d'identifier du matériel qui puisse soutenir les enseignants et les étudiants dans la rédaction, la validation et l'évaluation de productions écrites. Nos plus récents efforts portent sur la réponse à la question à développement: sa structure, son contenu et sa cohérence. Il s'agit d'une extension toute naturelle de notre démarche initiale. ♦

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAM, J.M. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan, 1999.

BAKER, S., R. GERSTEN et D. SCANLON. «Procedural Facilitators and Cognitive Strategies: Tools for Unraveling the Mysteries of Comprehension and the Writing Process, and for Providing Meaningful Access to the General Curriculum», *Learning Disabilities & Practice*, vol. 17, n° 1, 2002, p. 65-77.

BLOOM, B. et D. KRATHWOHL. *The Classification of Educational Goals, by a Committee of College and University Examiners*, New York, Longmans, 1956.

CHARAUDEAU, P. «De la compétence sociale de communication aux compétences de discours», dans L. COLLÈS et collab. (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 2001, p. 34-43.

CHARTRAND, S.-G. «Les composantes d'une grammaire de texte», *Correspondance*, volume 7, n° 1, 2001 [<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr7-1/Compos.html>].

LÉPINE, G. et L. GOULET. *Cahier de méthodologie*, 4^e édition, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1987.

ROLAND, L. *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*, Québec, Beauchemin, 2004.

TREMBLAY, R. *Savoir-faire. Précis de méthodologie pratique pour le collège et l'université*, Montréal, McGraw-Hill, 1989.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. «Consignes: aider les étudiants à décoder», *Pratiques*, n° 90, 1996, p. 9-25.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. «Justifiez, expliquez...», *Pratiques*, n° 111-112, 2001, p. 179-188.

Jean-Didier DUFOUR enseigne la sociologie et la science des religions depuis 25 ans au Collège François-Xavier-Garneau, à Québec. Soucieux de bien parler et de bien écrire sa langue, il est animé par une passion de communiquer et s'est engagé dans le développement des compétences langagières, préoccupé d'abord et avant tout d'adapter ses efforts à l'apprentissage des étudiants de Sciences humaines.

jddufour@cegep-fxg.qc.ca

Enseignante au Département de lettres du Collège François-Xavier-Garneau, Hélène TESSIER œuvre dans le réseau collégial depuis 33 ans. Linguiste de formation, elle s'intéresse particulièrement à la psychologie cognitive en lien avec la lecture, l'écriture et l'apprentissage. Depuis trois ans, elle participe aux travaux du Réseau Fernand-Dumont dans le but de soutenir l'apprentissage des compétences langagières chez les étudiants de Sciences humaines aux niveaux collégial et universitaire.

htessier@cegep-fxg.qc.ca

VOUS NE SAVEZ PAS CE QUE VOUS MANQUEZ



Saviez-vous qu'un simple clic vous donne accès à tout ce qui s'est écrit sur la pédagogie en milieu collégial depuis la création des cégeps? Plus de 35 000 publications, revues, articles, rapports de recherche enrichissent notre bibliothèque afin de répondre aux besoins d'information des chercheurs et praticiens en enseignement. **Une mine d'informations qui n'attendent plus que vous!**

www.cdc.qc.ca