

Enseigner ... apprendre

L'analyse de la question : une habileté de base qu'on oublie d'enseigner

Jacques Pelletier

Professeur de philosophie
Cégep de Sherbrooke

C'est nous qui faisons mystère de la magie. Le magicien sait, lui, qu'il a surtout intégré de bonnes méthodes qu'il applique avec de bons outils.

Parmi les erreurs que commettent les élèves dans les travaux et examens, certaines proviennent du manque d'étude et de travail, des lacunes sur les plans de la culture générale et de la maîtrise de la langue écrite ; d'autres par ailleurs, sont dues au fait que les élèves passent complètement ou partiellement à côté de la question¹. Cette dernière cause ne serait-elle pas responsable de bien des rava-ges, de bien des hécatombes ?

Chaque professeur peut contribuer à réduire cette sorte d'erreur, sans alourdir sa tâche. Chacun peut, quelle que soit la matière qu'il enseigne, montrer comment analyser une question avec efficacité pour que les élèves soient en mesure d'orienter le travail de leur intelligence, d'organiser tant le rappel des souvenirs que la lecture et la recherche, de baliser la sélection et la classification des données et même d'esquisser, dès le départ, un premier plan de rédaction de la réponse. Dans la mesure où cet enseignement passera la rampe, les professeurs n'auront pas seulement permis aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats, ils auront aussi contribué à les former intellectuellement, c'est-à-dire à développer une habileté qui leur servira tous les jours, dans toutes les disciplines, et ce, tant qu'ils étudieront.

Pour préciser tout cela, nous présenterons de façon impressionniste la situation de l'élève qui doit traiter des questions sans disposer d'une méthode explicite d'analyse de la question. Viendra ensuite, illustrée par des exemples, la proposition d'une stratégie et d'une technique d'analyse. Nous terminerons en exposant quelques résultats qui aident

à comprendre certaines des graves erreurs de jugement entraînées par l'absence de tout instrument d'analyse efficace².

CE QUI TIENT LIEU DE MÉTHODE QUAND ON N'EN A PAS

Depuis qu'ils vont à l'école, nos élèves doivent répondre quotidiennement à des questions. Pourtant, l'école ne leur apprend pas à analyser explicitement et systématiquement les questions. L'élève ne sait même pas qu'il existe un moyen de mieux cerner le sens d'une question, de s'assurer d'en traiter tous les éléments.

Absence de méthode : l'analyse implicite et inconsciente

Souvent, en distribuant un questionnaire d'examen, le professeur recommande de « lire attentivement » les questions avant d'essayer de répondre. Malheureusement, ce conseil est flou. L'élève a beau lire, il ne sait pas ce qu'il doit chercher en lisant.

Ceux qui s'en tirent le mieux (et leurs professeurs sont aussi, souvent, dans cette situation, puisqu'on ne leur a pas appris, non plus, l'analyse formelle de la question) procèdent à une analyse implicite, non consciente ou semi-consciente. Faute d'avoir appris une technique, faute de formation, chacun se débrouille comme il peut. Certains ont plus de flair que d'autres. Une intuition plus sûre leur permet de traiter tous les éléments des problèmes qu'on leur soumet. Avec la pratique, ils gagnent sans doute en expérience, en acuité, en précision. D'autres, pourvus peut-être

d'un moins bon « pif », traitent souvent les questions à moitié, quand ils ne passent pas complètement à côté du sujet. Par exemple, dans la réponse à une question qui demande une définition illustrée par deux exemples, on se limitera à un seul exemple, sans même référer au terme qu'il fallait définir, ce qui, incidemment, place le correcteur devant un exemple « de rien ». Une autre réponse pourra développer longuement un aspect secondaire d'une question, en mentionnant à peine l'aspect principal. Faute de méthode, on est donc souvent forcé de recourir aux coups de dés. Quels que soient les résultats obtenus, le système « D », le « nez », l'intuition, l'expérience, le flair et l'implicité ne valent pas un vrai savoir-faire, une véritable habileté, assise elle-même sur une ou des techniques éprouvées.

Une conception passive de la question

Le plus souvent, les élèves ont été confrontés (et ils le sont encore) à des examens dits de « par cœur », trop exclusivement tournés vers la mémorisation d'unités d'information séparées. Ils ont ainsi été amenés à lire rapidement la question et à courir fouiller dans leur mémoire : « je l'sais, je l'sais pas ». Cette mise en condition, répétée quotidiennement pendant des années, amène une conception passive de la question : une question, c'est quelque chose qui ne fait que demander et qui ne dit jamais rien. C'est la terreur du Sphinx. Face à la question ainsi perçue, les élèves ont développé un réflexe d'introversio-n : plonger à l'intérieur de soi dans l'espoir de harponner le bon souvenir, la bonne réponse.

Il faudra entreprendre de remplacer cette conception par une conception plus active et de modifier les réflexes des élèves : faire comprendre que la question ne se limite pas à demander quelque chose; elle dit quelque chose. En demandant ceci plutôt que cela, elle se trahit, elle accuse un choix, elle donne des « tuyaux », elle fournit des indices. Quand on sait cela et quand on le sent, on peut changer son attitude : au lieu de rentrer par en dedans, on peut plutôt sortir de soi, aller « questionner » la question, la faire parler, lui faire « cracher le morceau », jusqu'à ce qu'elle se transforme en une suite ordonnée de tâches à accomplir.

C'est ce changement d'attitude et de comportement qui risque d'être le plus difficile à réaliser. Apprendre, passe toujours ; mais désapprendre, quelle entreprise !

L'ANALYSE DE LA QUESTION :
NOTION GÉNÉRALE,
STRATÉGIE DE TRAVAIL ET
TECHNIQUE PROPREMENT DITE

Notion générale

L'analyse de la question permet de vérifier ses intuitions, de confirmer les bonnes et de corriger les mauvaises. Elle permet d'abord d'éliminer les plus grosses erreurs et, ensuite, d'accroître la précision des réponses correctes.

Tâchons de voir plus précisément ce que cette analyse peut ajouter à la simple lecture du texte de la question. En « lisant » la question, il est souvent difficile de dépasser la suite linéaire des mots. On ne sait pas nécessairement quoi chercher, on ne dégage pas du premier coup le message de la question. Qui n'a pas fait l'expérience de ces illuminations qui arrivent tout soudainement après des lectures répétées ? « Ah ! C'était donc ça ! » Par ailleurs, si le jeu se déroule dans un laps de temps plutôt court, comme c'est souvent le cas en situation d'examen, il se peut que l'illumination arrive trop tard. Adopter un comportement analytique va permettre de dégager ce message de façon plus complète, plus précise et avec plus de rapidité.

Cette analyse implique une double tâche :
— il faut dégager tous les principaux éléments ou concepts (en pratique, il faut repérer tous les mots clés) ;

— il faut aussi mettre en relief les rapports entre ces éléments (les relations de subordination, de coordination, etc.) ; il faut rendre explicite la hiérarchie fonctionnelle qui fait de la question un tout, bref dégager la structure du message.

On peut reconnaître ici le schéma général de bien des sortes d'analyse. Par exemple, résumer un texte demande aussi qu'on discrimine des éléments d'abord et qu'on travaille ensuite à dévoiler un réseau de relations. Nos meilleures compétences se résument souvent à jouer avec ce type de forme, qu'il s'agisse de pratiquer l'analyse grammaticale, l'analyse de prélèvements sanguins, l'analyse d'une entreprise, l'analyse d'un réseau hydrographique, d'un système informatique ou d'un roman policier.

L'analyse est au service d'une stratégie efficace

Il nous semble opportun de distinguer l'analyse proprement dite, qui se réduit à transformer une ou quelques phrases en une forme schématique et hiérarchisée, et la **stratégie** qui vise à produire une bonne réponse. L'exemple³ qui sert à illustrer cette stratégie comprend six éléments. Les cinq premiers illustrent l'ensemble du processus d'analyse. Le dernier résume les choix stratégiques qui justifient le processus.

Celui-ci comprend plusieurs étapes, mais il implique essentiellement deux grands moments :

1° Il s'agit d'abord d'analyser correctement la question. Comme nous l'avons dit, on doit d'abord repérer les mots clés (en caractères gras ci-dessous) et ensuite réfléchir à ces mots clés, jusqu'à ce qu'on les ait placés dans le bon ordre hiérarchique (première étape). Ici, la structure logique comprend trois niveaux :

- la **différence...**
- entre **deux définitions...**
- de deux notions :
 - celle de **visions du monde**
 - celle de **causes philosophiques**

2° Le deuxième moment consiste à reporter cette forme (vide de contenu pour l'instant) sous l'éclairage d'intentions, de projets différents :

- que dois-je chercher ? (deuxième étape)
- que dois-je trouver ?
- quels contenus dois-je retenir ?
- quels contenus dois-je laisser de côté ?⁴
- que dois-je écrire ? (troisième étape)

L'analyse de la question permet donc de dégager une forme vide, c'est-à-dire les termes du message et la structure du message, mais non les contenus du message. Ensuite, cette forme vide est utilisée pour orienter la recherche et la rédaction.

Cette même technique peut aussi être utilisée par le professeur qui veut élaborer un bon corrigé explicite de la question. Le processus intellectuel est le même pour le professeur et pour l'étudiant.

La technique proprement dite

Les trois parties logiques d'une question complexe

Boucher et Avard⁵ proposent une technique d'analyse de la question. Selon cette technique, la plupart des questions complexes peuvent se diviser en trois parties : le thème, le mot limite et le mot clé. Par exemple, dans la question « Énumérez et illustrez les trois principales causes de l'inflation actuelle » :

— le thème est : « l'inflation actuelle ». C'est le sujet général, la toile de fond. Tel quel, ce sujet est trop vaste pour faire l'objet d'une bonne question à développement. Il demande à être précisé davantage, ce que fait le mot limite.

— les mots limites sont : « les trois principales causes ». Voici un premier découpage important. Dans le sujet général de l'inflation actuelle, on demande de s'intéresser aux « causes » d'une part et, d'autre part, seulement aux « trois principales » causes. Mais cette limitation ne suffit pas. Le sujet est encore trop vaste et trop vague : ces trois causes, on peut en principe les

STRATÉGIE DE RÉPONSE À UNE QUESTION

La question :

Quelle différence y a-t-il entre les définitions de ces deux notions :

- visions du monde
- causes philosophiques ?

Première étape — Analyse de la question proprement dite

1° Que demande la question ?

Réponse : la différence !

2° La différence entre quoi et quoi ?

Réponse : La différence entre deux définitions !

3° Les définitions de quoi ?

Réponse : les définitions de deux notions, à savoir :

- la notion de visions du monde et
- la notion de causes philosophiques

Deuxième étape — L'intention change : que dois-je chercher

(dans ma tête ou dans le texte) ?

Je dois chercher :

1° a) La définition de la notion de visions du monde

b) La définition de la notion de causes philosophiques

2° La différence entre les deux définitions

Troisième étape — Nouvelle intention : quelle sera la structure probable de ma réponse ?

1^{re} partie : Donner les deux définitions

2^e partie : Dire la différence entre elles

Alors, il ne restera plus qu'à faire une introduction et une conclusion selon les règles de l'art.

Pour le corrigé du professeur, la bonne réponse devra comporter la même structure, soit :

- la définition correcte de chacune des deux notions
- l'exposé clair de la différence entre elles

L'analyse de la question est donc utile à plusieurs titres :

1° elle transforme l'interrogation en affirmation structurée

2° cette structure sert ensuite des intentions différentes :

- organiser la recherche
- fournir un plan de rédaction
- permettre au professeur de construire rapidement un bon corrigé

décrire, les expliquer, les analyser, les critiquer, etc. Ici aussi, il faut préciser davantage, ce que fait le mot clé.

— les mots clés sont: « énumérez et illustrez ». Pour compléter l'analyse, il reste à savoir ce que signifient ces deux verbes. Boucher et Avard proposent une liste des principaux verbes utilisés dans les questions complexes⁶, il est toujours bon de retourner consulter le dictionnaire pour se faire rappeler et pour

réfléchir au sens général des mots clés, car, si on passe à côté de cette signification, on court de fortes chances de partir sur de fausses pistes et de passer à côté de la question.

On va donc de la partie la plus générale de la question à sa partie la plus particulière. Tout se passe comme si le thème était le contenant (thème > mot limite) du mot limite, et celui-ci, le contenant (mot limite > mot clé) du mot clé. C'est là

un ordre logique avec lequel il importe de se familiariser, puisqu'il revient souvent dans les questions de ce genre. Cette structure est une sorte d'entonnoir logique qui a pour fonction de conduire progressivement au cœur du sujet.

Il importe aussi de noter que, dans l'énoncé de la question, l'ordre d'apparition de ces trois termes est habituellement à l'inverse de cet ordre logique. En effet, nos trois termes se présentent dans l'ordre du plus particulier au plus général, mais ils ne se comprennent bien que dans l'ordre du plus général au plus particulier.

Dans la question déjà analysée dans la section précédente,

- le thème est « deux notions : visions du monde et causes philosophiques » ;
- le mot limite est « les définitions » ;
- le mot clé est « la différence ».

L'INTELLIGENCE À L'ABANDON

Il reste à préciser davantage les résultats erratiques auxquels s'expose l'élève qui n'a pas d'instrument d'analyse explicite de la question. Les deux cas qui suivent donnent une idée des erreurs de jugement que cette situation (pour trop d'étudiants il s'agit hélas ! d'un destin) peut entraîner.

Dans le premier cas, les étudiants devaient répondre à la question présentée plus haut pour illustrer la stratégie d'analyse (Quelle différence y a-t-il entre les définitions de ces deux notions : visions du monde et causes philosophiques ?).

La bonne réponse se donnait à peu près en une page et prenait la forme suivante:

- une courte introduction qui pouvait se faire en reformulant d'une manière affirmative les contenus de la question elle-même ;
- une première partie qui présentait les deux définitions ;
- une deuxième partie qui devait dire quelle était la différence entre les deux définitions, avec un « punch » du genre C.Q.F.D. pour bien marquer la conclusion.

Dans une classe-type, la plupart des étudiants pouvaient entrer dans les catégories suivantes :

- moins de 20 p. cent des étudiants trouvaient à peu près toutes les données, mais dans la plupart des cas la différence était plus évoquée que formulée clairement ;
- près de 50 p. cent des copies rapportaient les deux définitions (souvent sans les introduire, sans citer correctement, sans mentionner l'auteur, en déformant le texte plus ou moins, parfois en perdant presque le message). Tout cela sans introduction, sans rappel des termes de la question et, surtout, sans l'ombre d'un soupçon de souci de parler de la moindre différence.
- certains zélés (ou timides ?) ont pris de 4 à 5 pages pour tenter de résumer tout le texte... « Puisque j'ai parlé de tout, j'ai dû toucher les éléments du sujet. Le professeur va les trouver et il va me donner quelque chose ».
- les pires copies tâchaient de placer des mots de la question en présentant un contenu qui n'avait aucun rapport avec elle... « J'espère être tombé sur quelque chose et me faire payer un peu ».

Dans le deuxième cas, nous disposons de chiffres beaucoup plus précis. Les données ont été recueillies dans le cadre d'un projet de recherche, les copies des étudiants ont été conservées, si bien que les conclusions que nous exposons peuvent être vérifiées par d'autres.

On a demandé à 50 étudiants⁷ de rédiger un texte de 200 à 250 mots (2 pages) pour traiter le sujet suivant :

- choisissez un film que vous avez aimé ;
- résumez-le brièvement ;
- donnez trois raisons pour lesquelles vous l'avez aimé et parlez d'un défaut que vous lui avez trouvé ou d'un aspect que vous n'avez pas aimé.

Dans l'exemple précédent, l'élève devait trouver les contenus corrects dans un texte donné. Il n'avait aucune liberté quant au choix des contenus. Il s'agissait

d'un exercice assez simple de lecture rigoureuse. Dans ce cas-ci, l'élève pouvait choisir à son gré le film, les trois qualités et le défaut. Cependant, cette grande liberté portait sur les contenus du film choisi. La forme de la réponse, elle, devait respecter certaines contraintes que l'analyse de la question permet justement de préciser.

En effet, l'analyse de la question commande ici une double tâche :

- une partie descriptive (résumer le film) ;
- une partie plus analytique : pour trouver trois qualités et un défaut, il faut réfléchir, choisir, sélectionner des contenus et des critères.

Une structure de réponse équilibrée réserverait une moitié du texte au résumé, l'autre moitié à l'énoncé et à la justification de trois qualités et d'un défaut.

Les 50 copies peuvent être groupées en quatre catégories :

- 3 copies (6 p. cent) traitaient la partie analytique, un peu au détriment du résumé du film ;
- 25 copies (50 p. cent) se limitaient strictement au résumé ;
- 8 copies (16 p. cent) prenaient cette forme : le résumé occupait 90 p. cent de l'espace, ce qui laissait seulement de 5 à 10 lignes pour l'analyse... « J'ai aimé ce film parce que la musique était belle, le rythme enlevait et les comédiens très bons. Je n'ai pas pu trouver de défaut... » ;
- 14 copies (28 p. cent) n'avaient pas de structure identifiable : ni résumé de film, ni analyse de qualités ou de défauts, elles changeaient de sujet à chaque phrase. Il s'agissait souvent des textes les plus faibles sur les plans de l'orthographe et de la cohérence de la phrase.

CONCLUSION

L'enseignement de l'analyse de la question peut se faire sans alourdir la tâche d'un professeur. Cependant, les résultats ne viendront pas du jour au lendemain. Pour que cet élément de formation puisse s'intégrer, il faudra travailler à ce que les étudiants désapprennent certains réflexes, certains comportements,

certaines défauts qu'ils « perfectionnent » depuis longtemps. Un tel effet ne peut être obtenu que par la répétition et la force du nombre. Isolément, chaque professeur aura de la difficulté à obtenir rapidement des résultats probants. Mais en intégrant des éléments d'analyse de la question dans tous les cours, on pourrait penser à produire un déblocage. Avec une meilleure formation, les meilleures performances viendraient d'elles-mêmes.

Il ne faut pas négliger non plus l'effet rétroactif de cet enseignement sur le professeur : en analysant rigoureusement ses propres questions, il pourra mieux détecter les inexactitudes, les ambiguïtés ou les sous-entendus involontaires qui peuvent parfois se glisser dans leur libellé.

Les questions complexes sont utilisées dans toutes les matières, dans tous les programmes et servent probablement dans plus de 50 p. cent des évaluations totales au collégial. Compte tenu de ce contexte, l'habileté à analyser une question est déterminante.

Demanderait-on de patiner sans patins ? d'enfoncer des clous sans marteau ? de répondre à des questions complexes sans... ?

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Nous considérons ici les questions dites « à développement ». Comme cette appellation n'est pas utilisée dans tous les champs de pratique, nous proposons l'expression « questions complexes », c'est-à-dire des questions comprenant trois termes et plus, reliés de façon à constituer deux propositions et plus.
2. Dans le cas des questions les plus simples (Quelle est la capitale de l'Italie ? Qui a découvert l'Amérique ?...), ce que nous appelons l'analyse implicite suffit d'ordinaire à résoudre le problème. Et encore...
3. Nous utilisons ici un exemple réel tiré de notre propre pratique. Pour faciliter la compréhension de certains commentaires, il importe de préciser la nature du travail dont cette question faisait partie. Avec l'énoncé de la question, l'élève avait reçu un texte de six pages qui contenait toutes les données nécessaires pour produire une réponse correcte. Quoique complexe, cette question appelle une réponse fermée

quant à ses contenus. L'élève disposait d'une semaine pour répondre à trois questions semblables portant sur trois textes différents.

4. Dans notre exemple, le texte distribué aux élèves dit bien des choses sur les deux notions : en plus de les définir, il les illustre de plusieurs façons et commente les différents exemples. L'analyse explicite va aider l'élève à discriminer entre tous ces contenus pertinents par rapport aux deux notions, à laisser de côté les exemples et les commentaires et à ne retenir que les définitions.

Si une autre question demandait de rapporter deux exemples de chacune des deux notions, la même technique d'analyse aiderait à laisser de côté les définitions, à faire le recensement des exemples et à en conserver seulement deux par notion.

5. BOUCHER, F., AVARD, J., *Réussir ses études*, Service d'orientation et de consultation psychologique de l'Université de Montréal, Éd. de Mortagne, Ottawa, 1984, p. 299.

6. BOUCHER, F., AVARD, J., *op. cit.*, p. 299-300.

7. Il s'agissait d'un groupe plus faible que la plupart des groupes du collège, mais ceci à notre avis n'affecte pas les résultats de façon substantielle.