

Pour citer cet article : Roth, M. & Sánchez Abchi, V. (2020, prépublication). Évaluer la difficulté d'une épreuve de compréhension de l'écrit. Expérimentation d'un outil sur une pratique enseignante. *La Revue LEE*, 3. <https://revue.leee.online/index.php/info/article/view/55>

# ÉVALUER LA DIFFICULTÉ D'UNE ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

*Expérimentation d'un outil sur une pratique  
enseignante*

Murielle Roth, Verónica Sánchez Abchi

---

*Version prépublication (février 2020)  
Évaluation ouverte et collaborative en cours*

---

## Résumé

Cet article explore le problème de l'évaluation de la compréhension écrite dans la langue d'enseignement, en se concentrant notamment sur la régulation de la difficulté des instruments d'évaluation. Pour ce faire, nous nous intéressons à une pratique d'évaluation sommative de la compréhension de l'écrit mise en œuvre par une enseignante de 9<sup>e</sup> (élèves âgés de 12-13 ans) avec ses élèves de trois niveaux scolaires différents. Nous analysons la difficulté du texte utilisé et des trois questionnaires – déclarés par l'enseignante comme étant de difficulté différente – afin de comprendre comment elle adapte les questions en fonction du niveau scolaire de ses élèves. Puis, nous comparons ces dimensions avec celles retenues dans un outil servant à évaluer la difficulté des textes et des questions en compréhension de l'écrit, développé par Sánchez Abchi, De Pietro et Roth (2016). Les analyses montrent que les dimensions que l'enseignante fait varier pour ajuster la difficulté coïncident dans une large mesure avec les dimensions de l'outil d'estimation de la difficulté. Cependant, d'autres facteurs, liés au métier d'élève et aux pratiques d'enseignement, jouent également un rôle prépondérant dans l'évaluation de la compréhension écrite et dans l'estimation de la difficulté des tâches.

**Mots-clés** : épreuve, compréhension de l'écrit, difficulté du texte, difficulté des questions

## Abstract

This article explores the problem of assessing reading comprehension in the school language, focusing in particular on regulating the difficulty of assessment instruments. To do so, we focus on a summative assessment practice of reading comprehension implemented by a 9<sup>th</sup> Grade teacher (pupils aged 12-13) in her class at three different levels. We analyze the difficulty of the text used and of the three questionnaires – declared by the teacher as being of different difficulty – in order to understand how she adapts the questions according to the grade level of her students. We then compare these dimensions with those retained in a tool for evaluating the difficulty of texts and questions in reading comprehension, developed by Sánchez Abchi, De Pietro and Roth (2016). The analyses show that the dimensions that the teacher varies to adjust the test difficulty coincide to a large extent with the dimensions in the tool for estimating difficulty. However, other factors, related to the pupils' habits and teaching practices, also play a major role in assessing reading comprehension and in estimating task difficulty.

**Keywords:** test, reading comprehension, difficulty of the text, difficulty of the questions

## 1. Introduction

---

Dans cet article, nous allons nous intéresser à une pratique d'évaluation sommative de la compréhension de l'écrit mise en œuvre par une enseignante de 9<sup>e</sup> (élèves âgé-es de 12-13 ans) avec ses élèves de trois niveaux scolaires différents. Nous analyserons la difficulté du texte utilisé et des trois questionnaires – déclarés par l'enseignante comme étant de difficulté différente – élaborés pour en mesurer la compréhension par les élèves des différents niveaux. Nous tenterons alors de comprendre comment elle adapte les questions en fonction du niveau scolaire de ses élèves, quelles dimensions de l'objet évalué – la compréhension d'un texte – sont amenées à être modifiées. Puis, nous comparerons ces dimensions avec celles retenues dans un outil servant à évaluer la difficulté des textes et des questions en compréhension de l'écrit, développé par Sánchez Abchi, De Pietro et Roth (2016).

Aux activités d'apprentissage se mêlent des moments d'évaluation qui peuvent avoir une visée sommative cherchant à dresser un bilan des acquisitions des élèves (Cardinet, 1983; Perrenoud, 2001). Construire une épreuve sommative qui évalue la compréhension écrite des élèves demande aux enseignant-es des habiletés particulières pour que celle-ci soit valide, c'est-à-dire qu'il y ait une adéquation entre ce qu'on déclare évaluer et ce que l'on fait réellement (De Landsheer, 1988). Ces habiletés relèvent à la fois de méthodes propres à l'évaluation mais aussi des connaissances approfondies à propos de l'objet de savoir concerné. Il est notamment attendu de l'enseignant-e qu'il-elle détermine ses attentes, définisse des critères, s'interroge sur la manière dont l'information va être recueillie auprès des élèves mais aussi sur le matériel à lire – le texte utilisé et les questions associées – afin qu'il soit adapté au niveau des élèves et à l'objectif visé. La recherche a montré que si cette question de la difficulté du matériel à lire est une préoccupation bien présente chez les enseignant-es, l'estimation de son niveau de difficulté est souvent le résultat d'un examen subjectif (Mesnager, 2002) basé sur l'intuition ou l'expérience. C'est aussi le cas pour les questions qui sont généralement élaborées sans critères explicitement posés (Laveault & Grégoire, 2014).



La question de la difficulté des textes et des questions associées n'est pas nouvelle. En effet, les premiers travaux sur la lisibilité des textes datent des années 1920 et ont donné lieu à de nombreuses formules mathématiques permettant de mesurer la difficulté des textes, tout d'abord pour l'anglais (Flesch, 1948; Gunning, 1952) puis le français (De Landsheere, 1963; Kandel & Moles, 1958). Cependant, ces formules ont parfois été considérées comme insuffisantes, car elles ne prenaient en compte qu'une partie des spécificités du français (François, 2009). Quant aux questions qui interrogent le texte, elles ont également fait l'objet de plusieurs études qui ont montré qu'elles pouvaient être de difficulté variable en fonction de leur formulation (Zakhartchouk, 2000), du format de questionnement (Fletcher, 2006), des processus de lecture en jeu, si l'élève doit repérer, analyser, interpréter (OECD, 2019), etc. Dans les années 1990 et 2000, plusieurs recherches s'intéressant à l'évaluation de la compréhension de l'écrit se sont aussi interrogées sur le choix des textes et la nature des questions mettant en évidence leur influence en termes de difficulté (Aeby et al., 2000; Broi & Wirthner, 1992; Weiss & Wirthner, 1991). Plus récemment, pour le français, Sánchez Abchi, De Pietro et Roth (2016) ont mené une étude exploratoire qui les a conduits à créer un outil et une procédure pour évaluer *a priori* la difficulté des textes et des questions en compréhension de l'écrit.

Cette contribution est une première étape – d'un projet de thèse – qui vise à confronter l'outil d'estimation de la difficulté, créé par Sánchez Abchi et al. (2016) sur la base de l'analyse de tâches provenant d'épreuves cantonales de Suisse romande (épreuves externes), à des données empiriques d'une enseignante (épreuves internes). En d'autres termes, il s'agit de voir si l'outil correspond aux manières de faire de l'enseignante. Nous commencerons par analyser – à l'aide de cet outil – la difficulté d'un texte et de trois questionnaires (chacun composé de plusieurs questions qui interrogent le même texte) réalisés par une enseignante de cycle 3 (élèves âgés de 12-15 ans). Ceux-ci ont été conçus pour évaluer – de manière sommative – la compréhension de l'écrit d'élèves de 9<sup>e</sup> (âgés de 12-13 ans) scolarisés dans trois filières différentes en fonction de leur niveau scolaire : filière à exigences élevées (A), filière à exigences moyennes (B) et filière à exigences élémentaires (C). Ensuite, nous effectuerons une comparaison entre les éléments intégrés de l'outil et les dimensions retenues par l'enseignante pour faire varier la difficulté.

L'objectif de cet article est de mieux comprendre les dimensions de difficulté que l'enseignante fait varier et dans quelle mesure celles-ci sont en cohérence avec l'outil proposé qui a été élaboré par Sánchez Abchi, De Pietro et Roth (2016). Plus spécifiquement, nous souhaitons répondre aux questions de recherche suivantes : 1) quelle est la difficulté des questions posées par l'enseignante dans les trois questionnaires ? ; 2) les dimensions de difficulté faisant l'objet de variation d'un questionnaire à l'autre par l'enseignante s'apparentent-elles à celles de l'outil mis à l'épreuve ou diffèrent-elles ?

## 2. Le cadre de référence

---

### 2.1 La difficulté des textes et des questions

La compréhension de l'écrit telle qu'elle se manifeste dans l'évaluation est bien le résultat de l'interaction entre un lecteur, le matériel lu – un texte et [des questions qui rendent visible la compréhension] – et un contexte (Giasson, 2016), c'est pourquoi les difficultés auxquelles les élèves peuvent se heurter lors de la compréhension d'un texte et de ses questions ne sont jamais le fruit que d'un seul facteur. Cependant, de nombreuses études portant sur les processus d'apprentissage et sur l'évaluation de la compréhension écrite ont relevé



l'importance de se préoccuper des caractéristiques des textes utilisés pour mesurer les performances des élèves (Lafontaine, 2003; Mesmer et al., 2012).

La recherche a bien exploré les éléments qui rendent un texte « difficile » en soi : la fréquence et le niveau de familiarité et d'abstraction des mots employés (Beck et al., 1982; Mesnager, 2002), les marques de cohésion utilisées, l'organisation de l'information, la familiarité de la thématique (Rawson & Kintsch, 2002), la structure du texte (Caccamise et al., 2013; Mosenthal & Kirsch, 1998) et le genre textuel (Best et al., 2008), ainsi que l'articulation et les points de contact entre ces différents critères (Entin & Klar, 1985, cité par Boyer 1992; Hiebert & Pearson, 2010). Cette liste n'est de loin pas exhaustive, mais illustre certaines des dimensions qui peuvent avoir un impact sur le niveau de difficulté du texte.

Le texte a donc une certaine importance mais les questions adressées aux élèves pour rendre visible leur compréhension jouent également un rôle dans l'estimation de la difficulté de la tâche évaluative. La compréhension écrite constitue un processus complexe qui fait appel à des opérations cognitives diverses mettant en évidence différents aspects de ce processus. En effet, la lecture d'un texte suppose la mise en œuvre de processus de niveau inférieur, comme la reconnaissance des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes, et de processus de niveau plus élevé, comme la réalisation d'inférences de cause ou l'interprétation du sens « caché » d'un texte (pour une synthèse voir Bianco, 2015). Si toutes les opérations sont nécessaires pour réussir à comprendre un texte, cela ne veut bien sûr pas dire pour autant que toutes les tâches d'évaluation visent les mêmes opérations et les mêmes aspects du processus. En fonction du contexte dans lequel l'évaluation est réalisée (degré scolaire ; type d'élèves ; but de l'évaluation ; manière dont l'information va être recueillie auprès des élèves), chaque épreuve définit finalement les aspects de la compétence de compréhension qu'elle va focaliser et rendre visibles. Puis, une fois ces éléments définis, il s'agit d'élaborer des questions qui évaluent précisément ce qu'on a décidé d'évaluer – au niveau d'exigence qu'on attend des élèves.

La relation entre les questions de compréhension de l'écrit et les caractéristiques des textes a été comparativement moins exploitées (Kobayashi, 2004). Toutefois, certains auteurs suggèrent un lien entre l'objectif et/ou le type de(s) questions et les caractéristiques du texte (son genre). Par exemple, la recherche menée par Eason *et al.* (2012) a montré que les questions littérales sont mieux réussies que les questions d'interprétation dans les textes qui racontent, alors que les questions d'interprétation ont été mieux réussies que les questions littérales pour les textes qui transmettent des savoirs. Ces résultats peuvent notamment s'expliquer par le fait que les textes qui transmettent des savoirs et les questions complexes demandent davantage de capacités cognitives de haut niveau comme des capacités inférentielles et de raisonnement. De même, De Mier *et al.* (2013), dans une étude sur les processus de compréhension des enfants hispanophones, ont observé une performance différenciée selon le genre de texte – qui raconte versus qui transmet des savoirs – et le niveau de compréhension que la question exige – littéral versus inférentiel. En général, les textes qui racontent sont mieux compris et les questions littérales sont mieux réussies dans les textes qui racontent que dans les textes qui transmettent des savoirs. Nos propres recherches nous ont aussi laissé penser qu'en fonction du genre de texte mais surtout de ses caractéristiques, nous ne pouvions pas élaborer les mêmes types de questions. Par exemple, un texte qui raconte qui est très explicite et a une structure canonique ne permet pas de poser les mêmes questions qu'un texte qui a beaucoup d'implicite et des *flashbacks*. Comment prendre en compte la difficulté liée à ce que le texte permet de poser comme questions ? Le texte va influencer le niveau de difficulté des questions qui peut être relativisé en fonction des pratiques sociales de la classe (Mottier Lopez, 2008).



## 2.2 Un outil pour évaluer la difficulté

Sánchez Abchi *et al.* (2016) ont créé un outil composé de trois indices de difficulté – un pour le matériel langagier (texte ou corpus), deux pour les questions (un pour le contenu et un pour l'enveloppe) – et une procédure qui ont pour objectif de guider les évaluateurs dans l'analyse et l'évaluation de la difficulté des textes et des questions et les aider à les choisir ou les modifier par rapport à la difficulté souhaitée. Chaque indice est lui-même constitué de plusieurs facteurs. La procédure détaillée du calcul de la difficulté du texte et des questions est présentée dans la section méthodologie. L'ensemble des facteurs définit en quelque sorte la manière dont la compréhension est appréhendée en relation aux caractéristiques du texte et permet de mieux saisir les difficultés potentielles que les élèves pourraient rencontrer (Roth *et al.*, 2018; Sánchez Abchi *et al.*, 2016).

### 2.2.1 Le texte

Pour estimer la difficulté du texte, la procédure comprend trois facteurs sélectionnés parmi ceux rencontrés dans nos lectures (François, 2009; Kandel & Moles, 1958; Lafontaine, 2003; McNamara *et al.*, 2012) et réinterprétés sur la base d'un certain nombre d'analyses d'épreuves cantonales provenant de la Suisse romande :

- La complexité lexicale – elle est déterminée par le pourcentage de mots absents du vocabulaire des élèves au moyen du logiciel de Mesnager et Bres (2008). Jusqu'à 5% de mots peu fréquents un texte est censé être facilement accessible pour les élèves concernés, et à partir de 10% de mots peu fréquents, il est considéré comme difficile.
- La complexité syntaxique – elle est mesurée à l'aide de l'indice de Gunning (1952), qui par une formule mathématique, prend en compte le nombre total de mots, le nombre de phrases et le nombre de mots de trois syllabes et plus. La valeur obtenue se situe entre 6 et 8 pour un texte simple et dès 12 pour un texte difficile.
- La complexité de la structure textuelle – elle est évaluée tout d'abord en définissant si celle-ci est typique du genre dont relève le texte, et le résultat est ensuite nuancé par la présence ou l'absence d'organiseurs textuels et leur pertinence.

L'indice de difficulté du texte obtenu à partir des trois grands facteurs retenus ci-dessus peut encore être nuancé par plusieurs critères qualitatifs sous forme de questionnaire qui sont susceptibles d'apporter des « bonus » ou des « malus » (Sánchez Abchi *et al.*, 2016).

### 2.2.2 Les questions

Dans cet article, nous nous intéresserons plus particulièrement aux questions étant donné que ce sont elles qui font l'objet de variation d'un questionnaire à l'autre. La difficulté de chacune d'elle est estimée sur la base de deux indices : le contenu et l'enveloppe. Chaque indice est lui-même composé de plusieurs dimensions. La difficulté du contenu de la question est estimée sur la base : des opérations cognitives à mobiliser par l'élève, de l'ampleur de l'objet langagier (renvoie à l'étendue de ce que l'élève doit avoir compris pour répondre à la question : le texte en entier, un paragraphe, une phrase ou un mot) et du nombre d'activités qu'il doit réaliser (concerne le nombre de réponses à donner). La difficulté de l'enveloppe de la question est estimée en fonction : de la formulation de la consigne, du format de questionnaire et ce qu'il demande en plus comme travail pour répondre (questions à choix multiples, questions ouvertes demandant une activité d'écriture, etc.) ainsi que du matériel complémentaire mis à disposition de l'élève (dictionnaires, tableaux de conjugaison, etc.).



### La difficulté du contenu de la question

Le processus de compréhension peut être caractérisé par trois niveaux : 1) le niveau de surface dans lequel il s'agit de comprendre les mots et les phrases ; 2) le niveau de base qui consiste à comprendre les propositions de manière individuelle mais aussi les liens entre elles dans le texte et en interaction avec les connaissances préalables du lecteur ; 3) le modèle de situation où l'élève devrait apprendre du texte grâce à une représentation de celui-ci qui est intégrée avec d'autres connaissances (préalables du lecteur) (Kintsch, 1988; McNamara & Kintsch, 1996). Ces niveaux de compréhension impliquent différents processus de lecture qui renvoient aux opérations cognitives que le lecteur et la lectrice mobilisent pour répondre à la question. Celles-ci peuvent être de difficulté variable. En principe, une question de repérage d'une information clairement formulée dans le texte (un mot ou une phrase) devrait être plus facile qu'une inférence référentielle ou la mobilisation d'une connaissance linguistique, telle qu'identifier l'antécédent d'un pronom. De même, une question qui exige une inférence sur les intentions ou les émotions de l'auteur-riche (Graesser et al., 1994) ou encore une question d'interprétation sont considérées comme plus exigeantes que les opérations évoquées précédemment. Par ailleurs, si la question implique d'effectuer non pas une, mais plusieurs opérations, la difficulté sera également plus grande. Cependant, l'ampleur de l'objet langagier est aussi un élément à prendre en compte dans la définition du niveau de difficulté du contenu de la question. En effet, si l'opération de repérage concerne un mot, la difficulté sera moindre que si elle concerne un paragraphe ou même qu'elle demande de parcourir l'ensemble du texte pour identifier plusieurs éléments. Et enfin, le nombre d'activités effectuées par l'élève est également considéré, car plus les activités sont nombreuses plus cela rend la tâche difficile. Par exemple, dans la question suivante : « Relève quatre actions qui montrent la gentillesse de la sorcière. » est plus difficile que si la demande avait été de relever une action.

### La difficulté de l'enveloppe de la question

Concernant l'enveloppe de la question, les dimensions qui jouent un rôle dans l'estimation de la difficulté sont la formulation de la consigne et le format de questionnement. Une consigne formulée avec une négation, une syntaxe complexe et un vocabulaire difficile augmentera la difficulté de la question. Quant au format de questionnement, nous avons pris en compte les formats les plus courants dans les évaluations de la compréhension (Pini et al., 2006). Ensuite, nous les avons classés en fonction de la quantité d'activités qu'ils exigent. Par exemple, une *question à choix multiples* (QCM) avec quatre options dont une seule est juste donne un format plus simple qu'une *question d'ordination* pour laquelle les élèves sont appelés à sérier les éléments d'une liste, selon un critère donné (l'argument le plus fort, les événements d'une histoire d'après l'ordre chronologique, etc.). De même, une *question à réponse textuelle* où l'élève doit rédiger une réponse plus ou moins longue est plus complexe qu'une *question à réponses brève* pour laquelle l'élève doit produire un mot, une phrase ou un nombre. La combinaison de plusieurs formats dans une même question ajoute également de la difficulté à la tâche. Enfin, nous avons tenu compte de l'aide potentielle que certaines ressources peuvent apporter à l'élève qui passe l'épreuve. Celles-ci peuvent être un dictionnaire, un outil de conjugaison ou un ouvrage de référence. Cependant, même si ces ressources sont disponibles, elles ne vont pas automatiquement faciliter la compréhension. Elles ne seront considérées comme un élément facilitateur que si elles peuvent clairement contribuer à la résolution de la question. Par exemple, le dictionnaire aidera à la compréhension si la question implique la mobilisation d'un vocabulaire.



## 3. Méthodologie

---

### 3.2 La pratique d'évaluation d'une enseignante

Nous avons collaboré avec une enseignante de français du cycle 3 (niveau secondaire I) du canton de Berne francophone, en Suisse. Nous nous sommes intéressées en particulier à ses pratiques d'évaluation, car elle a pour habitude de se questionner sur le contenu des épreuves qu'elle élabore pour ses élèves. De plus, cette enseignante a la particularité d'avoir des élèves de 9<sup>e</sup> (âgé-es de 12-13 ans) répartis dans trois filières de formation. Celles-ci ont des niveaux d'exigences différentes : section préparant aux écoles de maturité (A : exigences élevées), section moderne (B : exigences moyennes) et section générale (C : exigences élémentaires). Dans ce contexte, lorsqu'elle élabore une épreuve, elle en fait donc plusieurs variantes en fonction du niveau de ses élèves.

A la fin d'une séquence d'enseignement sur la compréhension d'un texte qui transmet des savoirs, l'enseignante a décidé d'évaluer ses élèves de manière sommative pour faire le bilan de leurs acquisitions. Elle a donc choisi un article de journal qui traite du réchauffement climatique et a élaboré trois questionnaires – qu'elle considère comme étant de difficulté différente – à partir de la lecture de ce même texte.

### 3.3 Échantillon et démarche

Les documents analysés se composent d'un texte (un article de journal), de trois questionnaires élaborés à partir de ce même texte, ainsi que d'un corrigé. Nous avons également obtenu les copies des questionnaires passés par 57 élèves provenant de quatre classes différentes (13 copies de la section A, 28 de la section B et 16 de la section C) avec les corrections effectuées par les enseignant-es.

Dans un premier temps, nous avons analysé – à l'aide de l'outil de Sánchez Abchi et al. (2016) – la difficulté du texte et de l'ensemble des questions provenant des trois questionnaires. Autrement dit, nous avons observé les différentes dimensions retenues par l'outil d'estimation : les opérations cognitives censées être mobilisées par l'élève pour répondre aux différentes questions, l'ampleur de l'objet langagier, le nombre d'activités à réaliser par l'élève, la formulation de la consigne et le format de questionnement. Par ailleurs, les élèves n'avaient pas accès à du matériel complémentaire tel qu'un dictionnaire ou d'autres ouvrages de référence pendant l'évaluation. Nous avons également estimé le niveau de difficulté du texte à comprendre – un article de journal qui traite de la thématique du réchauffement climatique (Dürrenmatt, 2018) – compte tenu de la difficulté de son vocabulaire, de son niveau de complexité syntaxique et de la complexité de sa structure.

Dans un deuxième temps, nous avons comparé ces dimensions avec celles qui ont été effectivement modifiées par l'enseignante dans les trois questionnaires.

Quant aux résultats des élèves et aux corrections apportées par les enseignant-es, nous ne les avons pas analysés de manière spécifique mais nous avons utilisés ces informations pour mieux caractériser nos données : les réponses attendues sont explicitées à l'aide des corrections réalisées dans les questionnaires.

Ainsi, ces analyses devraient nous permettre :

- d'une part, de saisir dans quelle mesure les dimensions de l'outil rejoignent celles que l'enseignante prend en considération pour faire varier la difficulté des questions ;
- et, d'autre part, d'entrevoir – à travers ses pratiques d'évaluation – la conception que cette enseignante a de l'enseignement-apprentissage de la compréhension.



### 3.4 La procédure de calcul de la difficulté

Afin de prendre en compte et intégrer les trois indices (texte, contenu et enveloppe), l'outil permet de calculer ou d'estimer la difficulté de chacune des dimensions qu'ils contiennent, sur une échelle comportant trois valeurs : -1 (= facile), 0 (= intermédiaire) et 1 (= difficile). Ensuite, pour chaque indice, une moyenne des valeurs est établie puis mise en relation avec un tableau sous forme d'échelle nominale à cinq niveaux. Puis, la valeur obtenue pour chaque indice est exprimée sous forme qualitative, chacun des indices ayant le même poids (cf. Tableau 1).

Valeurs	Indice de difficulté qualitatif
-1 à -0.61	Facile (F)
-0.6 à -0.21	Plutôt facile (PF)
-0.2 à 0.2	Intermédiaire (I)
0.21 à 0.6	Plutôt difficile (PD)
0.61 à 1	Difficile (D)

Tableau 1 – *Echelle nominale à cinq niveaux pour déterminer l'indice de difficulté du texte et des questions associées* (Sánchez Abchi et al., 2016)

Au final, comme le montre le Tableau 2, il n'existe pas un seul indice qui résumerait la difficulté de l'épreuve en compréhension d'un texte mais bien trois indices juxtaposés – un pour le texte et deux pour les questions – qui devraient pouvoir guider les évaluateur·rices dans l'analyse et l'estimation de la difficulté des textes et des questions, et qui les aident à les interpréter, les élaborer ou les choisir.

Indice Texte			Indice Contenu question			Indice Enveloppe question		
Vocabulaire	Complexité syntaxique	Structure texte	Type opération cognitive	Ampleur objet langagier	Nombre activité à réaliser	Consigne	Format de questionnement	Matériel à disposition
Va	Vb	Vc	Vd	Ve	Vf	Vg	Vh	Vi
= $Va + Vb + Vc / 3$			= $Vd + Ve + Vf / 3$			= $Vg + Vh + Vi / 3$		
<b>Valeur moyenne Texte</b> convertie en indice qualitatif en se référant au Tableau 1 puis pondération par bonus et malus			<b>Valeur moyenne Contenu question</b> convertie en indice qualitatif en se référant au Tableau 1			<b>Valeur moyenne Enveloppe question</b> convertie en indice qualitatif en se référant au Tableau 1		
<b>Indice qualitatif Texte</b>			<b>Indice qualitatif Contenu question</b>			<b>Indice qualitatif Enveloppe question</b>		

Tableau 2 – *Outil d'estimation de la difficulté du texte et des questions* (Sánchez Abchi et al., 2016)

Ainsi, par exemple, la question « A quelle date a-t-il [été] écrit? Par qui? » (cf. Tableau 3) demande à l'élève de *repérer* des éléments en lien avec le genre de texte article de journal (opération cognitive), il a *deux activités* à mener (repérage de la date et de l'auteur·rice) et l'ampleur de l'objet langagier est la *phrase* (les informations à repérer se trouvent chacune dans une courte phrase). Concernant les dimensions de l'enveloppe, la consigne comprend un *vocabulaire et une syntaxe simples* et le format de questionnement est qualifié de *question à réponse brève* (date et nom). Ensuite, pour chaque dimension, une des valeurs suivantes a été attribuée : -1 (facile), 0 (= intermédiaire) ou 1 (facile). Puis, nous avons calculé la moyenne



pour le contenu et pour l'enveloppe. Et finalement, chaque valeur ayant été mise en relation avec l'échelle du Tableau 1.

Question	Contenu			Enveloppe	
	Opérations cognitives	Nombre d'activités	Ampleur objet langagier	Consigne	Format de questionnement
A quelle date a-t-il [été] écrit? Par qui?	repérer	2	phrase	vocabulaire et syntaxe simples	question à réponse brève
	-1	-1	-1	-1	0
	-1 = facile			-0.5 = plutôt facile	

Tableau 3 – Exemple d'analyse détaillée d'une question présente dans les trois questionnaires

## 4. Résultats

### 4.2 Analyse de la difficulté

#### 4.2.1 Du texte

Le texte analysé qui est un article de journal intitulé « Ca chauffe ! Notre climat en sursis » (Dürrenmatt, 2018) appartient au regroupement de genre « qui transmet des savoirs » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), 2010). Il est destiné à un large public et a pour but d'informer les lecteur-rices sur les conséquences du réchauffement climatique. Après une introduction qui présente le thème, la suite du texte est principalement composée de séquences explicatives dans lesquels des séquences descriptives sont intercalées. Nous retrouvons en différents endroits du discours rapporté qui provient de spécialistes. Une autre particularité de ce genre de texte vient de la présence de marques graphiques telles que des illustrations et des photos (Chartrand, 2015).

Pour le texte, nous avons tout d'abord évalué – à l'aide de l'outil – de manière quantitative sa complexité lexicale, sa complexité syntaxique et la complexité de sa structure puis nous sommes interrogées sur l'éventualité de nuancer les premières mesures par des bonus ou malus, comme la procédure le permet. Avec plus de 10% de mots absents, le lexique est considéré comme difficile (valeur 1). Pour la syntaxe, la valeur obtenue étant de plus de 16, l'indice a été considéré comme difficile (valeur 1). Quant à la structure du texte, nous avons estimé qu'elle était facile (valeur -1) étant donné qu'elle est caractéristique du genre article de journal et que la faible présence d'organismes textuels n'entravait pas la compréhension. Finalement, en faisant la moyenne des trois valeurs  $((1+1-1)/3)$ , nous obtenons une valeur de 0.33 qui correspond à un texte « plutôt difficile » (cf. Tableau 1).

Notons que l'enseignante travaille avec le même texte pour les trois niveaux d'exigences, donc ce n'est pas le texte lui-même qui est susceptible d'être modifié pour ajuster le niveau de difficulté. Dans la conception de l'enseignante, c'est fondamentalement les questions qui vont permettre de réguler la difficulté en fonction des différents niveaux de ses élèves. C'est justement sur cet aspect que nous allons nous focaliser maintenant.

#### 4.2.2 Des questions pour les trois questionnaires

Pour évaluer la compréhension de l'écrit de ses élèves, l'enseignante a créé trois questionnaires – composés chacun par un ensemble de questions – en fonction du niveau de ses élèves qui vont du plus exigeant au moins exigeant : A, B et C. Le questionnaire étant le



genre scolaire privilégié pour amener les élèves à réfléchir à un texte (Habi, 2016). Le questionnaire A comporte 19 questions, le B 18 questions et le C 14 questions. Par ailleurs, pour un total de 27 questions, sept se retrouvent dans les trois questionnaires. Pour les 19 restantes qui sont dans un ou deux des questionnaires, elles sont de deux ordres différents. Cinq d'entre elles ont une ou deux variantes – pour un total de onze questions – dont voici un exemple :

- Question 10A : Quelle est la conséquence de la fonte des glaciers pour la biodiversité ?
- Question 10B : Quelle est la conséquence de la fonte des glaciers pour certains animaux ?
- Question 10C : Quelle est la conséquence de la fonte des glaciers pour certains animaux ?
  - Ils auront plus chaud.
  - Ils doivent aller plus haut pour trouver de la nourriture.
  - Ils doivent aller plus bas pour trouver de la nourriture.

Par contre, les neuf dernières questions ne sont pas des variantes l'une par rapport à l'autre mais bien des questions différentes que nous ne prenons pas en compte dans nos analyses. Pour chacune des questions analysées, nous avons évalué la difficulté de son contenu (l'opération cognitive mobilisée, le nombre d'activités à réaliser et l'ampleur de l'objet langagier) et de son enveloppe (la consigne et le format de questionnement). Le Tableau 4 présente, pour chacun des questionnaires (A, B, C), une synthèse des caractéristiques de l'ensemble des questions élaborées par l'enseignante.

Indices de difficulté	Dimensions de l'outil	Éléments des dimensions	Pourcentage de questions		
			A	B	C
Contenu	Opération cognitives	repérer	37	50	57
		repérer + inférer	0	6	7
		inférer	58	38	29
		interpréter	5	6	7
	Nombre d'activités	1 activité	69	78	71
		2 activités	26	22	29
		3 activités	5	0	0
	Ampleur de l'objet langagier	mot	16	17	22
		phrase	37	44	50
		fragment	42	33	21
texte		5	6	7	
Enveloppe	Consigne	simple	63	72	71
		plus difficile	37	28	29
	Format de questionnement	QCM	0	11	29
		vrai-faux	0	6	7
		question à réponse brève	26	28	35
		question à réponse textuelle	74	55	29

Tableau 4 – Synthèse de l'analyse des questions présentes dans chacun des questionnaires

Chaque questionnaire comporte un nombre différent de questions qui nous informe déjà sur une forme de régulation de la difficulté en lien avec la longueur de l'épreuve. D'un questionnaire à l'autre, nous observons des différences dans le contenu mais également dans certaines dimensions de l'enveloppe. Par rapport aux opérations cognitives, le type et la fréquence sont différents d'un questionnaire à l'autre. En effet, nous constatons une proportion plus grande de questions inférentielles dans le questionnaire dit « difficile » (60%) que dans



le questionnaire le plus facile (30%). En ce qui concerne le nombre d'activités et l'ampleur de l'objet langagier, les différences entre les questionnaires sont moins importantes comme nous le verrons par la suite dans les analyses plus détaillées. Du point de vue des consignes, elles sont plus difficiles dans le questionnaire A que dans les deux autres questionnaires. Au sujet du format de questionnement, le questionnaire A comporte uniquement des questions ouvertes tandis que les questionnaires B et C contiennent à la fois des questions ouvertes et fermées avec une proportion deux fois plus grande de ces dernières pour le questionnaire C. Par ailleurs, le fait que plusieurs mêmes questions se retrouvent dans deux ou trois des questionnaires nous montre une certaine volonté de base commune pour les trois niveaux d'exigences. Cet aspect est analysé de manière plus complète dans la section suivante.

### Les questions communes

Nous avons commencé par analyser les sept questions communes aux trois questionnaires du point de vue de la difficulté de leur contenu et de leur enveloppe (cf. Tableau 5). Concernant les opérations cognitives, nous observons une distribution similaire entre les questions de repérage et celles qui requièrent d'effectuer des inférences simples à partir des idées ou informations contenues dans le texte. Une seule question exige de l'interprétation, c'est-à-dire de mettre en lien des informations locales du texte avec ses connaissances du monde. Pour la plupart des questions (5) l'élève doit réaliser une seule activité. Quant à l'ampleur de ce que l'élève doit avoir compris pour répondre à la question, nous remarquons une volonté de faire varier le niveau de difficulté, car les réponses concernent aussi bien le mot que le texte en passant par la phrase et le fragment. Pour la consigne, il y a presque parité entre les consignes simples et celles qui sont plus difficiles. Finalement, pour le format de questionnement, nous retrouvons uniquement des questions à réponse brève ou à réponse textuelle.

Contenu des questions								
Opérations cognitives			Nombre d'activités		Ampleur de l'objet langagier			
repérer	inférer	interpréter	1 activité	2 activités	mot	phrase	fragment	texte
3	3	1	5	2	2	3	1	1
Enveloppe des questions								
Consigne				Format de questionnement				
vocabulaire et syntaxe simples		vocabulaire spécifique et 1x nombre de réponses attendues pas spécifié		question à réponse brève		questions à réponse textuelle		
4		3		4		3		

Tableau 5 – Synthèse de l'analyse des sept questions présentes dans les trois questionnaires

Lorsque nous regardons la difficulté de chacune des sept questions, nous constatons – pour le contenu – que l'enseignante fait davantage varier la difficulté de l'opération cognitive que celle du nombre d'activité ou encore de l'ampleur. Toutefois, l'indice de difficulté du contenu étant le résultat d'une moyenne entre trois dimensions, toutes les questions sont considérées comme *faciles* sauf la dernière qui est *plutôt difficile*. Quant à l'enveloppe, elle est *plutôt facile* pour les trois premières questions, *intermédiaire* pour les deux questions suivantes et finalement *plutôt difficile* pour les deux dernières questions. Par ailleurs, lorsque nous observons le placement des questions tout au long de chacun des questionnaires, nous remarquons que les questions avec un contenu et une enveloppe plus difficiles se retrouvent vers la fin. Une manière pour l'enseignante de moduler la difficulté de manière progressive.

### Les cinq questions et leur(s) variante(s)

Comme pour les questions communes aux trois questionnaires, nous avons tout d'abord effectué des analyses détaillées de l'ensemble des questions et de leur(s) variante(s) (onze questions en tout) synthétisées dans le Tableau 6, pour ensuite mettre en évidence les modifications d'un questionnaire à l'autre.



Indices de difficulté	Dimensions de l'outil	Éléments des dimensions	Nombre de questions		
			A	B	C
Contenu	Opération cognitives	repérer	3	3	3
		repérer + inférer	0	1	1
		inférer	2	1	1
	Nombre d'activités	1 activité	3	4	4
		2 activités	2	1	1
	Ampleur de l'objet langagier	mot	1	1	1
		phrase	3	4	4
fragment		1	0	0	
Enveloppe	Consigne	simple	3	5	5
		plus difficile	2	0	0
	Format de questionnement	QCM	0	2	4
		question à réponse brève	1	1	1
		question à réponse textuelle	4	2	0

Tableau 6 – Synthèse de l'analyse des cinq questions et leur(s) variante(s)

Du point de vue du contenu, l'éventail des variations est moins grand que pour les questions communes. La modification des opérations cognitives d'un questionnaire à l'autre présente différents cas de figure : parfois, c'est la variante A qui demande une opération plus difficile (inférence) que pour les variantes B et C (repérage) ; parfois toutes les variantes demandent la même opération. Ainsi, cette dimension du contenu ne semble pas être déterminante. Nous constatons également qu'il y a relativement peu de variation entre les questionnaires concernant le nombre d'activités et l'ampleur de l'objet langagier. En effet, une majorité de questions (8) requièrent qu'une seule activité et d'avoir compris une phrase pour répondre. Aucune question n'exige d'avoir compris l'entier du texte ou encore d'interpréter. Pour la totalité des questions sauf une, le contenu est *facile* peu importe le niveau d'exigences (A, B ou C).

Par rapport à l'enveloppe, toutes les questions sauf deux comportent une consigne avec un vocabulaire et une syntaxe simples. Toutefois, nous observons que la formulation de la consigne devient moins précise dans le questionnaire difficile (A). En effet, lorsque nous considérons les corrections de l'enseignante, nous constatons que la bonne réponse, la réponse attendue de la part de l'élève, ne peut pas toujours être inférée à partir de la consigne. Prenons par exemple la question « Et toi, que pourrais-tu faire concrètement pour réduire tes émissions de CO<sub>2</sub> ? », pour le questionnaire dit « difficile ». La consigne ne le dit pas, mais il semble qu'il était attendu que l'élève ne dise pas seulement ce qu'il pourrait faire mais comment il pourrait le faire. Les élèves qui n'ont donc pas répondu avec cette précision ont été pénalisés. Cet exemple montre que la formulation contribue à la difficulté de la question. Quant au format de questionnement, nous trouvons une majorité de QCM dans le questionnaire facile tandis qu'il y a plus de questions à réponse textuelle dans le questionnaire dit difficile. Et c'est dans le questionnaire intermédiaire que nous constatons une distribution similaire de tous les formats. Le niveau de difficulté de l'enveloppe varie davantage que pour le contenu. Les niveaux de difficulté *facile* et *plutôt facile* se rapportent aux niveaux d'exigences B et C alors que les niveaux de difficulté *intermédiaire* et *plutôt difficile* aux niveaux d'exigences A et B. Ainsi, il apparaît, comme pour les questions communes, que c'est la difficulté de l'enveloppe qui fait l'objet de variations et pas le contenu.



## 4.2 Comparaison entre les dimensions de l'outil et celles modifiées par l'enseignante

Les analyses réalisées sur une partie des questions présentes dans les questionnaires (cf. chapitre 4.2.2) nous permettent maintenant de comparer chacune des dimensions de l'outil avec celles que l'enseignante fait varier et voir dans quelle mesure il y a une correspondance ou non entre les deux. Concrètement, pour effectuer cette comparaison, nous avons pris chacune des dimensions et avons observé si l'enseignante opérait effectivement une modification de celles-ci d'un niveau d'exigence à l'autre.

Pour les questions présentes dans les trois questionnaires qui constituent en quelque sorte la base commune de ce qui est attendu pour les trois niveaux d'exigences, la dimension « opération cognitive » est prise en compte par l'enseignante dans une perspective de progression à l'intérieur de l'épreuve. La difficulté va crescendo avec tout d'abord des questions de repérage, ensuite d'inférences et finalement une interprétation. Le nombre d'activités n'est pas une dimension que l'enseignante fait beaucoup varier. Parfois le questionnaire A comporte une activité de plus à faire que pour les questionnaires B et C. L'ampleur de l'objet langagier est également une dimension prise en compte par l'enseignante en particulier en ce qui concerne les questions communes aux trois questionnaires. Elle devient plus importante – mot, phrase, fragment, texte – au fur et à mesure de l'avancée dans les questionnaires.

La difficulté du contenu est modulée à l'intérieur des épreuves pour les questions communes en particulier la dimension opération cognitive. Toutefois, ce n'est pas le cas pour les questions avec des variantes. En effet, comme observé dans la section d'avant, pour moduler le niveau de difficulté entre les questionnaires, ce n'est pas le contenu qui est modifié davantage, mais c'est surtout sur l'enveloppe que l'enseignante se concentre.

Le format de questionnement est effectivement une dimension que l'enseignante fait varier. Pour les questions qui sont des variantes d'un niveau à l'autre, le format de questionnement est simplifié pour la variante C et parfois B par rapport à la variante A. La consigne est un élément de variation pris en compte par l'enseignante autant pour les questions communes que pour les questions avec variantes. Toutefois, il faut signaler ici que, au-delà de quelques termes plus difficiles à comprendre comme par exemple « rubrique, biodiversité, surface totale », les complications sont dues à un certain manque de précision dans la variante difficile de la question, qui la rend parfois ambiguë. Dès lors, cela pourrait donner lieu à plusieurs réponses possibles alors même qu'une seule réponse est attendue de la part des élèves (d'après le corrigé fourni par l'enseignante et la manière dont les copies des élèves ont été corrigées). Ce n'est donc pas un élément objectif lié à la construction de la question qui détermine le niveau de difficulté mais plutôt la capacité des élèves à « deviner » ce qui est attendu de leur part. Pour les élèves qui sont évalués avec les questionnaires B et C les questions sont, par contre, moins ambiguës.

Finalement, une dernière dimension prise en compte par l'enseignante ne fait pas partie de celles retenues par l'outil : la longueur du questionnaire, c'est-à-dire le nombre de questions présentes. Cette dimension n'a pas été considérée dans l'outil puisque celui-ci a été créé dans une logique de tâches et non d'épreuve comme c'est le cas ici. Ainsi, nous constatons que les questions sont plus nombreuses pour les élèves de niveau A (19) que pour les élèves de niveau C (14) avec le même temps à disposition pour faire l'épreuve.



## 5. Discussion

---

Dans cet article, nous nous sommes intéressées à la problématique de la difficulté de l'évaluation de la compréhension écrite en nous focalisant sur les pratiques d'évaluation d'une enseignante. Nous nous concentrons tout d'abord sur la difficulté des questions d'évaluation posées par l'enseignante dans les trois versions du questionnaire, sous l'angle de l'outil d'estimation de la difficulté élaboré par Sánchez Abchi, De Pietro et Roth (2016). Ensuite nous réfléchissons aux implications des pratiques de régulation de la difficulté pour l'enseignement et finalement à la pertinence d'un tel outil pour soutenir les pratiques d'évaluation des enseignant-es à l'école.

L'enseignante a conçu trois épreuves de difficulté différente à partir de la lecture du même texte. Elle a adapté la difficulté de chacun des questionnaires en fonction des capacités de ses élèves. Le questionnaire A comporte une proportion plus importante de questions difficiles par rapport aux questionnaires B et C, notamment en raison des opérations cognitives – avec 65% d'inférence ou d'interprétations –, et du format de questionnement – avec presque 75% de questions à réponse textuelle. Même si l'enseignante régule la difficulté, d'un questionnaire à l'autre, en fonction du niveau de ses élèves, il existe un ensemble de questions communes à tous quel que soit leur niveau (A, B ou C). Ces questions constituent une palette assez large des possibilités évaluatives avec un certain nombre de variations qui entre en jeu. En effet, bien que cela ne soit pas dans les mêmes proportions, il y a une volonté de toucher à tous les niveaux de compréhension (repérer, inférer, interpréter), de faire varier le nombre d'activités, l'ampleur de ce qui est à comprendre, la difficulté des consignes et les types de formats de questionnement. Nous pouvons supposer que cet éventail est en quelque sorte les exigences minimums qu'elle attend de n'importe quel élève de 12-13 ans en compréhension de cet article de journal. De plus, l'enseignante a aussi réfléchi au placement de ces questions tout au long de chaque questionnaire dans une logique de progression du plus facile au plus difficile qui concerne avant tout l'enveloppe et non pas le contenu. Toutefois, ce constat est à nuancer. En effet, nous pouvons nous demander si l'opération cognitive, qui est davantage manipulée par l'enseignante pour réguler la difficulté, ne devrait pas avoir un poids plus important sur la difficulté du contenu que le nombre d'activité ou encore que l'ampleur de l'objet langagier.

À côté des questions communes, l'enseignante a élaboré cinq questions pour lesquelles elle a prévu une ou deux variantes en fonction du niveau d'exigences (A, B ou C). Pour ces questions-là, l'éventail des variations qui interviennent est moins grand que pour les questions communes mais par contre c'est aussi la difficulté de l'enveloppe qui fait l'objet de modifications et pas le contenu. Pour ces cinq questions et leur(s) variante(s), nous supposons que l'enseignante a voulu réaliser un équilibre entre un texte plutôt difficile et des questions au contenu facile mais dont l'enveloppe pouvait être de difficulté un peu plus élevée en particulier pour le niveau d'exigence le plus haut (A).

De manière générale, les analyses nous montrent que les dimensions de l'outil pour estimer la difficulté des questions – les opérations cognitives, le nombre d'activités, l'ampleur de l'objet langagier, la consigne et le format de questionnement – sont aussi celles que l'enseignante fait varier d'un questionnaire à l'autre. Ainsi, la conception des dimensions de difficulté qui est à la base de l'outil rejoint en grande partie celle de l'enseignante. Toutefois, un certain nombre d'observations peuvent être réalisées et amènent à nuancer nos propos et à soulever quelques questionnements.

Tout d'abord, l'outil n'a pas de dimension qui permet de prendre en compte la difficulté liée à une logique d'épreuve qui demande de considérer la longueur du questionnaire – avec un nombre de questions auxquelles l'élève doit répondre dans un temps imparti – et la distribution des questions dans celui-ci en fonction de leur difficulté.



Nous pouvons aussi relever une autre manière que l'enseignante a de réguler la difficulté en manipulant la dimension consigne. En effet, la formulation de certaines consignes, en particulier pour les questions ouvertes, nous laisse penser que l'enseignante est plus précise avec les élèves en difficulté, qui sont dans les sections à exigences élémentaires (C) et moyennes (B), qu'avec les élèves qui sont dans un niveau d'exigence élevé (A). Ce manque de précision demande à l'élève d'anticiper les attentes de l'enseignante pour pouvoir répondre correctement à la question. C'est donc moins la compréhension écrite de l'élève qui est évaluée que sa capacité à bien faire son « métier d'élève ». Cette façon de procéder nous interroge, car dans certains cas plusieurs réponses nous paraissent possibles alors qu'une seule est considérée comme acceptable. Il y aurait donc inadéquation entre la demande qui émerge de la consigne et ce qui est visé, compromettant ainsi la validité didactique du questionnaire, du moins des questions concernées (Roth et al., 2019). Ce problème de validité, qui a été rendu visible par l'outil d'estimation de la difficulté, est lié, nous semble-t-il, au construit de la compréhension. Il nous est apparu en effet que la « profondeur » de compréhension du texte telle qu'elle est évaluée ici n'est pas la même dans les trois versions de l'épreuve. Plus les questions de l'épreuve sont faciles – avec beaucoup de repérage facile à corriger – plus la validité est forte. Il y a donc bien adéquation entre la demande et la réponse attendue mais nous restons à un niveau de compréhension de surface. Au contraire, plus les questions sont difficiles – avec davantage de questions ouvertes, qui demandent de faire des inférences, d'interpréter le texte, et qui sont donc plus compliquées à corriger – plus la validité devient problématique : la marge d'interprétation concernant ce qui est défini et accepté comme bonne réponse s'accroît en même temps qu'on vise un niveau de compréhension plus profond.

En ce qui concerne les possibilités d'exploitation de l'outil mis à l'épreuve ici, notons également que pour la difficulté du contenu des questions qui forment le socle commun, nous obtenons pratiquement que des indices de difficulté faciles, malgré le fait que l'enseignante fasse varier le type d'opération cognitive de manière à placer les questions plus difficiles à la fin des questionnaires. Ce résultat est dû au fait que l'outil fait la moyenne entre trois dimensions qui ont le même poids : l'opération cognitive à mobiliser, le nombre d'activités et l'ampleur de l'objet langagier. Or, même si la difficulté de l'opération cognitive à mobiliser est intermédiaire ou difficile, comme c'est le cas dans plusieurs de ces questions, elle est contrebalancée par les autres dimensions qui sont faciles. Dans cette situation, l'indice de difficulté du contenu ne reflète pas la difficulté réelle, posant la question du poids plus important qu'il faudrait peut-être donner à certaines dimensions par rapport aux autres.

Suite à ces quelques réflexions, nous pouvons nous interroger sur la pertinence de l'outil, c'est-à-dire sur sa capacité à donner une « bonne vision » des dimensions du texte et des questions et de leur difficulté. De manière générale, il nous semble que l'outil offre un panorama des dimensions en jeu dans le texte et les questions et qui pourraient potentiellement être difficiles pour les élèves. Cependant, un certain nombre de constats nous suggèrent d'affiner l'outil notamment en le confrontant aux pratiques de classe. Nous faisons l'hypothèse que celles-ci vont jouer un rôle lorsque l'enseignant-e évalue la difficulté du texte et des questions associées. L'enseignant-e qui habitue ses élèves à certaines pratiques d'évaluation en particulier concernant la forme des questions aura probablement une autre perception de la difficulté de celles-ci pour ces élèves. De même, si les élèves ont une certaine familiarité avec le contenu thématique du texte à lire (Denton et al., 2015; Kobayashi, 2009). Par exemple, un texte qui porte sur les esquimaux dans le grand nord pourrait être considéré comme difficile par l'enseignant-e, car la thématique est éloignée du contexte d'élèves de 8<sup>e</sup>. Mais ce même texte pourrait aussi être considéré comme facile pour des élèves qui auraient réalisé tout un travail autour de cette même thématique. Et finalement, nous supposons qu'une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement-apprentissage nous permettraient ensuite de nuancer la difficulté de ce qui est évalué. Par exemple, les questions qui portent sur la connaissance des éléments spécifiques au genre de texte évalué peuvent



être considérées comme faciles ou difficiles en fonction de l'enseignement qui aurait été réalisé en classe.

## 6. En guise de conclusion

---

Cette contribution se voulait être une première étape dans un processus de confrontation entre un outil développé sur une base théorique et au contact de l'analyse d'épreuves cantonales de Suisse romande, et des données empiriques provenant des pratiques évaluatives d'une enseignante. Cette étude nous montre que l'outil permet d'estimer la difficulté du texte et des trois questionnaires utilisés pour évaluer la compréhension écrite d'élèves de 9<sup>e</sup>. De plus, les dimensions retenues par l'outil coïncident largement avec la conception que l'enseignante se fait des dimensions qui doivent varier en difficulté. Cette expérimentation nous montre aussi que si les dimensions de difficulté rejoignent globalement celle de l'enseignante, il est nécessaire d'affiner la compréhension de chacune d'elle – par exemple, la conception de ce que c'est une consigne difficile –, et de penser à leur poids dans le calcul de la difficulté en particulier des questions.

Les conclusions de cette étude, qui a été réalisée à partir de documents fournis par une enseignante, doivent être interprétés avec prudence et ne peuvent prétendre à être généralisés. Néanmoins, ces premiers résultats confirment la pertinence de cet outil d'estimation de la difficulté en particulier des questions. Des études complémentaires devraient être mises en œuvre – en tenant compte des pratiques de classe – pour pouvoir affiner encore l'outil de manière à ce qu'il puisse être un guide fiable pour les enseignant-es dans la caractérisation des dimensions du texte et des questions associées qui déterminent leur difficulté lorsqu'ils sont exploités pour évaluer la compréhension écrite d'élèves de 10 à 15 ans. Comme nos données permettent de le supposer, les contextes devraient avoir un impact sur l'évaluation de la difficulté des textes et des questions utilisés pour l'évaluation. Dans cette perspective, il pourrait être envisageable de travailler de manière collaborative avec un petit groupe d'enseignant-es de manière à mettre en discussion l'outil, le transformer ou encore d'en élaborer un nouveau. Cette volonté d'approcher la classe et plus particulièrement les enseignants vient d'une prise au sérieux de la perspective située des apprentissages (Mottier Lopez, 2008). De plus, pour s'assurer que l'outil est un bon prédicteur de difficulté, il serait nécessaire d'analyser dans quelle mesure un lien est possible entre l'analyse a priori de la difficulté des textes et des questions – réalisée à l'aide de l'outil – et la réussite des élèves.

Par ailleurs, cette étude nous a permis d'attirer l'attention sur l'importance d'avoir une vision claire des contenus utilisés pour évaluer les élèves en compréhension écrite et la difficulté que ceux-ci peuvent potentiellement comporter. Faute de quoi, il pourrait y avoir un problème de validité de contenu (De Pietro & Roth, 2016) lorsqu'il y a non-adéquation entre le niveau de difficulté des textes et des questions et les compétences et connaissances de l'élève qu'on cherche à évaluer.

## Références

- Aeby, S., De Pietro, J.-F., & Wirthner, M. (2000). Français 2000. Dossier préparatoire. L'enseignement du français en Suisse romande : Un état des lieux et des questions. *Neuchâtel: IRDP*.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 74*(4), 506-521.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & Mcnamara, D. S. (2008). Differential Competencies Contributing to Children's Comprehension of Narrative and Expository Texts. *Reading Psychology, 29*(2), 137-164.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.



- Broi, A.-M., & Wirthner, M. (1992). *Lorsque le Mississippi passe par Neuchâtel et Fribourg : Évaluation de la compréhension de la lecture en 4P : résumé*. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Caccamise, D., Friend, A., Kintsch, W., & Kintsch, E. (2013). *Measuring text complexity*. the Twenty-third annual meeting of the society for text & discourse, Valencia.
- Cardinet, J. (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Chartrand, S.-G. (2015). *Caractéristiques de 50 genres*. Didactica, c.é.f.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP. <http://www.plandetudes.ch/> (Page consultée le 11.11.2013).
- De Landsheer, V. (1988). *Faire réussir, faire échouer*. Presses Universitaires de France.
- De Mier, M. V., Borzone, A. M., Sánchez Abchi, V., & Benítez, M. E. (2013). Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 89-106.
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., Fletcher, J. M., & Carter, S. (2015). Text-Processing Differences in Adolescent Adequate and Poor Comprehenders Reading Accessible and Challenging Narrative and Informational Text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393-416.
- Dürrenmatt, S. (2018). Ça chauffe ! Notre climat en sursis. *Coopération*, 1, 14-19.
- Entin, E. B., & Klar, G. R. (1985). Relationships of measures of interest, prior knowledge, and readability to comprehension of expository passages. In B. A. Hutson (Éd.), *Advances in reading/language research* (p. 9-38). JAI Press.
- Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 323–330.
- François, T. (2009). *Modèles statistiques pour l'estimation automatique de la difficulté de textes de FLE*. RECITAL, Senlis, France.
- Giasson, J. (2016). *La compréhension en lecture* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Gunning, R. (1952). *The technique of clear writing*. McGraw-Hill.
- Hiebert, E. H., & Pearson, P. D. (2010). *An Examination of Current Text Difficulty Indices with Early Reading Texts*. *Reading Research Report*.
- Kandel, L., & Moles, A. (1958). Application de l'indice de Flesch à la langue française. *Cahiers d'études de radio-télévision*, 19, 253-274.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension : A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kobayashi, K. (2009). The influence of topic knowledge, external strategy use, and college experience on students' comprehension of controversial texts. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 130-134.
- Lafontaine, D. (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/lafontaine.pdf>
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., & Louwerse, M. M. (2012). Sources of text difficulty : Across genres and grades. In J. P. Sabatini & E. Albro (Éd.), *Measuring up : Advances in how we assess reading ability* (p. 89–116). Rowman & Littlefield Education.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts : Effects of prior knowledge and text coherence: *Discourse Processes*, 22(3), 247-288.
- Mesmer, H. A., Cunningham, J. W., & Hiebert, E. H. (2012). Toward a theoretical model of text complexity for the early grades : Learning from the past, anticipating the future. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 235–258.
- Mesnager, J. (2002). Pour une étude de la difficulté des textes. *Le Français aujourd'hui*, 2, 29–40.
- Mesnager, J., & Bres, S. (2008). *Évaluer la difficulté des textes : Cycle 2-3, 6e-5e*.
- Mosenthal, P. B., & Kirsch, I. S. (1998). *A New Measure for Assessing Document Complexity : The PMOSE/IKIRSCH Document Readability Formula on JSTOR*. 41(8), 638-657.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing, Paris.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative : Postures contradictoires ou complémentaires. *Formation professionnelle suisse*, 4, 25–28.



- Pini, G., Reith, E., Weiss, L., & Bugniet, F. (2006). *Guide méthodologique pour l'évaluation et la mesure en éducation*. Genève : Développement et innovation pédagogique au cycle d'orientation (DIPCO).
- Rawson, K. A., & Kintsch, W. (2002). How does background information improve memory for text content? *Memory & Cognition*, 30(5), 768-778.
- Roth, M., Sánchez Abchi, V., & de Pietro Jean-François. (2019). Quel est l'impact de la difficulté des tâches évaluatives sur leur validité ? *Entre normalisation, contrôle et développement formatif : Évaluations sources de synergies ?*, 478-481.
- Roth, M., Sánchez Abchi, V., & De Pietro, J.-F. (2018). L'évaluation de la compréhension de l'écrit en français : Comment estimer la difficulté des items et des textes proposés aux élèves ? In M. Demeuse, M. Milmeister, & Ch. Weis (Éd.), *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines : Actes du 30ème colloque de l'ADMEE-Europe* (p. 468-469).
- Sánchez Abchi, V., De Pietro, J.-F., & Roth, M. (2016). *Évaluer en français : Comment prendre en compte la difficulté des items et des textes*. Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Weiss, J., & Wirthner, M. (1991). Evaluation de la compréhension de l'écrit correspondant au niveau de fin de deuxième année primaire. In J. Weiss & M. Wirthner (Éd.), *Enseignement du français. Premiers regards sur une rénovation* (p. 265-296). Delval.
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et geste didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22(1), 61-81.

## Remerciements

Nous remercions Jean-François de Pietro qui a participé aux nombreuses réflexions et aux travaux qui ont permis la création de l'outil d'estimation de la difficulté et pour ses précieux conseils lors de l'élaboration de cet article. Nous remercions également Sylvie Küenzi pour les échanges autour de la question de la difficulté des textes et des questions et qui nous a fourni les documents analysés.

Murielle Roth

Collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel.

Chercheuse dans le domaine de l'évaluation des apprentissages et en didactique du français, ses travaux portent sur les pratiques d'évaluation en français langue première. Elle prépare une thèse de doctorat qui s'intéresse à la difficulté pour les élèves des textes et des questions exploités pour évaluer leur compréhension de l'écrit.

Verónica Sánchez Abchi

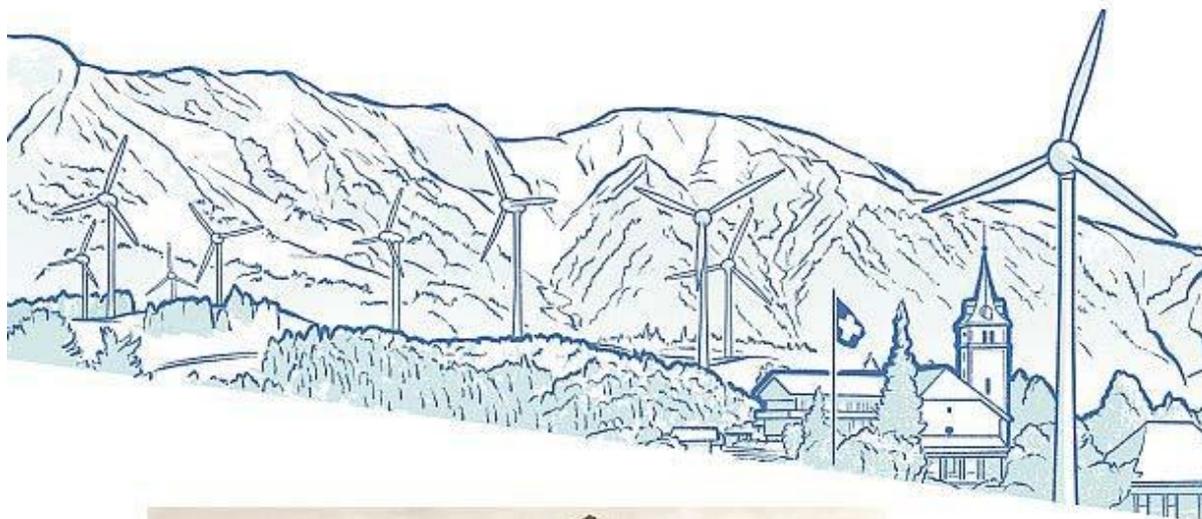
Collaboratrice scientifique à l'IRDP à Neuchâtel et formatrice en didactique de l'espagnol à la Haute école pédagogique du Valais (HEPVS).

Docteure en linguistique, ses travaux de recherche portent sur le domaine de la didactique et de l'évaluation des langues.



## Annexes

### Annexe 1 – Texte « Ca chauffe ! Notre climat en sursis »



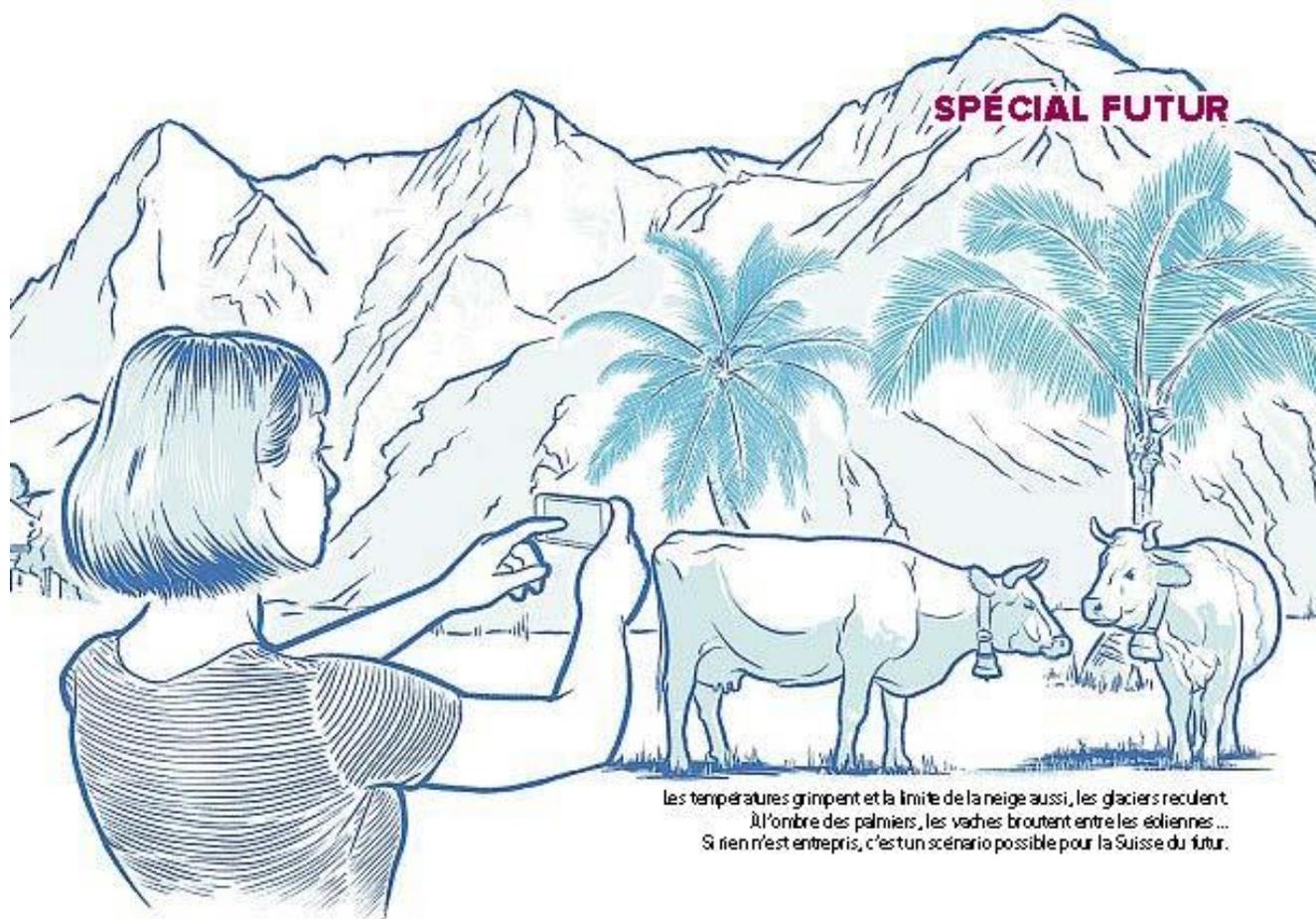
**VERS 1855**



**AUJOURD'HUI**

Environ 150 ans séparent ces deux clichés du glacier du Rhône (issus du livre «Glaciers - Passé-présent du Rhône au Mont-Blanc», Ed. Slatkine). Les glaciers suisses font malheureusement les frais du réchauffement climatique. 2017 est l'une des années record où la fonte de glace a été la plus intense en Suisse depuis le début des relevés il ya un siècle.





# Ça chauffe!

## NOTRE CLIMAT EN SURSIS

♦ **Environnement** Très exposée au réchauffement climatique, la Suisse va devoir changer rapidement ses habitudes pour contenir la hausse des températures sur son territoire. Chronique d'un bouleversement annoncé. ———, SOPHIE DÜRRENMATT

**L**a Suisse a mal à son climat. Aujourd'hui déjà, alors que dire dans vingt ans? Depuis 1864, la température moyenne de notre pays a augmenté de 2 degrés, plus du double de la hausse moyenne mondiale qui se situe à +0,9 degré. La raison? La topographie de notre pays, un relief accidenté, des chaînes de montagnes porteuses de glaciers et de permafrost (*sol ou roche se maintenant à une*

*température égale ou inférieure à 0 degré pendant au moins deux ans*) jouant un effet régulateur sur la température locale, un ancrage purement continental sans influence océanique (les continents se réchauffent plus rapidement que les océans): notre situation est défavorable.

**Renoncer au pétrole et au gaz**  
La question n'est plus de savoir si cette hausse va se poursuivre. C'est

### POUR LES ABEILLES

Pas moins de 40% des insectes sont d'ores et déjà en surris aujourd'hui en Suisse. Parmi eux les abeilles paient un lourd tribut depuis plusieurs années. Dérèglement climatique auquel elles sont sensibles, floraison précoce qui perturbe leur cycle, pollution chimique, les raisons sont multiples. Or, ces insatiables butineuses jouent un rôle capital dans l'agriculture et la production d'aliments. Environ 80% des plantes sont pollinisées par les abeilles domestiques et les abeilles sauvages. En collaboration avec ses partenaires Bio Suisse, Welada, Biotta, Ramseier et A. Vogel, Coop soutient dix projets consacrés aux abeilles et à l'apiculture grâce auxquels les enfants et les adolescents peuvent se rendre compte de l'utilité des abeilles pour la nature et pour l'homme.

► [www.des-paroles-aux-actes.ch/82](http://www.des-paroles-aux-actes.ch/82)



\*\*\* avéré. La question est de savoir comment la contenir pour que son impact soit le moindre possible. «Si l'on veut éviter de dépasser un réchauffement global de 2 degrés, nous devons absolument renoncer au pétrole et au gaz», souligne Patrick Hofstetter, responsable Climat et Énergie au WWF Suisse. «En Suède, se chauffer sans mazout et sans gaz est déjà une réalité. Nous devrions y parvenir en Suisse aussi. Et en 2038, l'Écosse, la Norvège et l'Inde auront interdit les nouveaux véhicules à essence. En 2040, la France et l'Angleterre leur emboîteront le pas.» Il faut dire que les enjeux sont colossaux. Santé, biodiversité, tourisme, économie, tous les secteurs sont touchés par cette hausse des températures.

#### Le cas de nos glaciers

S'il est un exemple spectaculaire et concret, c'est bien celui des glaciers.

Ou plutôt de leur fonte. Or, loin d'être seulement anecdotique pour la carte postale, ce recul est très inquiétant. La communauté scientifique s'accorde pour dire que d'ici la fin du siècle, 80% à 90% de nos glaciers auront disparu. Les enfants nés aujourd'hui ne les connaîtront pas ou très peu. Depuis 1850, leur surface totale a déjà diminué de moitié passant de 1735 km<sup>2</sup> à 890 km<sup>2</sup>. Un record. Le glacier du Gorner à Zermatt affiche un recul de 2,6 km depuis 1882, 1,8 km pour le bas glacier d'Arolla depuis 1856, ou encore 1,7 km pour le glacier de Zinal depuis 1891. «Sans oublier que la fonte du permafrost augmente la fréquence et l'importance des éboulements et des laves torrentielles», explique le spécialiste. D'ailleurs afin de prévenir cette menace, l'Office fédéral de l'environnement (OFEV) a dressé un aperçu de l'évolution du permafrost. Les \*\*\*





Photo: Keystone, Get Born

## SPÉCIAL FUTUR

Dérèglement climatique et pollution: les abeilles paient un lourd tribut face à notre mode de vie et de consommation.

En Suisse, la biodiversité est en danger: l'équilibre des forêts est fragile. Menacé en altitude, l'épicéa pourrait même disparaître sur le Plateau.



Patrick Hofstetter (52 ans), responsable Climat et Énergie au WWF Suisse

## «Changeons nos habitudes!»

L'agriculture en général devra-t-elle s'adapter à la hausse des températures?

Oui bien sûr, elle devra vraisemblablement privilégier certaines cultures et choisir les variétés les plus adaptées. En Suisse, il sera sans doute plus difficile de cultiver des pommes de terre, tandis que le maïs devrait mieux pousser. La vigne se portera mieux aussi, si elle reçoit assez d'eau. Les pénuries d'eau, notamment pendant l'été, vont accroître la concurrence entre les différentes utilisations, notamment l'agriculture.

Quelles sont les solutions du WWF pour lutter contre cette hausse? Nous préconisons depuis toujours

de miser sur l'efficacité énergétique et les énergies renouvelables. Plus concrètement, nous devons nous passer des énergies fossiles d'ici à 2038. Ce qui sera déterminant, ce seront les conditions-cadre légales pour y parvenir. Sans oublier les efforts de chacun d'entre nous au niveau individuel. Il faudra que les maisons zéro énergie deviennent la norme, que les constructions actuelles soient mieux isolées et que les chauffages à gaz et à mazout soient remplacés par des pompes à chaleur, des chauffages solaires, à bois ou à distance. Il faudra aussi réduire le trafic de loisirs et que les Suisses optent pour des automobiles consommant moins de carburant puis qu'à l'heure actuelle notre

flotte est la plus gourmande d'Europe. Il faudra aussi consommer moins de viande et prendre moins l'avion.

Comment l'économie peut-elle tirer son épingle du jeu?

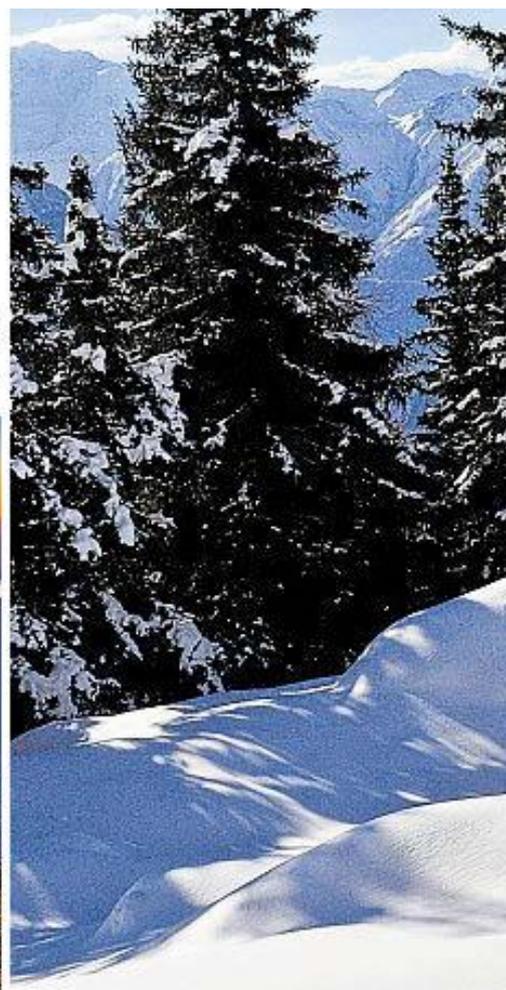
Certaines branches bénéficieront de cette évolution selon la manière dont elles feront face aux défis posés par les changements climatiques: le secteur des énergies vertes, celles en lien avec l'efficacité (la construction par exemple), le tourisme aussi. Le secteur financier fait face à des risques climatiques importants. Vaut-il détourner les flux financiers du charbon vers les énergies renouvelables par exemple? Son attitude sera déterminante. ♦ 50



La branche touristique sera impactée par le réchauffement climatique. L'un des effets visibles sera la limite neigeuse qui prendra de l'altitude.



Afin de préserver au maximum nos paysages idylliques (ici le lac des Quatre-Cantons), l'écotourisme devrait s'imposer comme une évidence. En Suisse comme ailleurs.



\*\*\* données ont été mises à disposition des cantons concernés que sont le Valais, Berne, Glaris et les Grisons.

#### L'effet domino

Et qui dit augmentation des températures dit également biodiversité bouleversée: «Certaines espèces animales et végétales vont migrer vers les hauteurs pour concurrencer les espèces qui s'y trouvent déjà comme l'edelweiss, par exemple», détaille Patrick Hofstetter. Espèces invasives toujours plus nombreuses – à l'instar du moustique-tigre déjà présent au Tessin –, équilibres de l'écosystème bouleversés, la flore et la faune vont indéniablement changer. «Un cas concret: les mésanges ne trouveront plus d'insectes pour se nourrir parce que ces derniers manqueront la période de floraison.» C'est le principe même de l'effet domino.

Les rhododendrons des Alpes pourraient même avoir disparu d'ici à la fin du XXI<sup>e</sup> siècle tandis que l'épicéa risque à la fois de disparaître du Plateau suisse tout en étant menacé en altitude.

Mais alors comment faire pour bien faire? «Nous devrions aujourd'hui produire 30% de notre énergie à partir de sources renouvelables et 60% d'ici à 2030 si nous voulons être dans l'objectif d'un réchauffement inférieur à 2 degrés», conclut Patrick Hofstetter. Actuellement 22,1% de l'énergie consommée dans notre pays est renouvelable. Il y a urgence à changer nos mauvaises habitudes. ♦

Vidéos, photos  
et infographie sur:  
[www.cooperation.ch/climat](http://www.cooperation.ch/climat)





## SPÉCIAL FUTUR

### QUELQUES GESTES

Réduire vos émissions de CO<sub>2</sub>: les conseils du WWF

- Parcourir les 20 kilomètres qui séparent la maison du lieu de travail en train plutôt qu'en voiture: 1,7 tonne de CO<sub>2</sub> de moins par an.
- Remplacer son chauffage à mazout par une pompe à chaleur: 1 tonne de CO<sub>2</sub> de moins par personne par an.
- Consommer 300 g de viande par semaine plutôt que 1 kg (consommation moyenne en Suisse): 0,34 tonne de CO<sub>2</sub> de moins par an.
- Passer ses vacances en Suisse ou dans un pays voisin, au lieu de prendre l'avion. Une semaine de vacances à Scuol (GR) au lieu d'Hurgada (Égypte) permet d'économiser 2,5 tonnes de CO<sub>2</sub> par an.

## Le tourisme face à ses défis

Fini le ski en basse altitude, fini l'accès illimité à l'eau, bonjour les intempéries qui menacent les installations en montagne... Le tourisme de demain devrait commencer aujourd'hui.

La branche touristique sera elle aussi touchée par le réchauffement climatique. Dans un pays tel que le nôtre où, selon Suisse Tourisme, «la nature est la raison numéro un pour laquelle les touristes, d'où qu'ils viennent, visitent la Suisse», les changements seront d'autant plus visibles. La limite de la neige prendra de l'altitude, les températures caniculaires en plaine

deviendront la norme, les catastrophes naturelles (éboulements, incendies en forêt, etc.) augmenteront, ce qui représente une menace pour les remontées mécaniques, les sentiers, hôtels et cabanes d'altitude. De plus, il y aura moins de réserves hydriques, ce qui posera un problème de taille, surtout en été, pour la branche touristique gourmande en eau et énergivore, comme l'explique Rafael Matos-Wasem, géographe, professeur et chercheur à la Haute école de gestion & tourisme de la HES-SO de Sierre: «Le tourisme requiert de grandes quantités d'eau. On en consomme davantage en

voyage qu'à la maison. En outre, les infrastructures comme les piscines, les terrains de golf, les jardins en demandent énormément.» Dès lors, dans ce contexte, l'écotourisme devrait s'imposer comme une évidence. L'écotourisme défini comme «forme de tourisme respectueuse de l'environnement et du bien-être des populations, qui se pratique exclusivement en milieu naturel et doit être une source financière viable pour les communautés d'accueil»\*. L'exemple le plus parlant aujourd'hui serait une randonnée dans un des parcs suisses ([www.parks.swiss](http://www.parks.swiss)) dans lesquels on se rendrait

sans voiture en séjournant chez l'habitant. «Parcourir la Nouvelle-Zélande à vélo en ayant rallié l'archipel en avion depuis la Suisse constituerait du tourisme nature mais nullement de l'écotourisme ni du tourisme durable», rappelle l'expert. «Les déplacements par avion et en bateau de croisière, activités très polluantes, connaissent une croissance quasi exponentielle. Mais ces secteurs seront tôt ou tard davantage réglementés», ajoute Rafael Matos-Wasem en guise de conclusion. ♦ JS

\* Définition de l'Organisation mondiale du tourisme



Annexe 2 – Questionnaire A

Français 9H (A)	Compréhension écrite	Prénom :
Seuil de réussite: 22/28pts.		Points: _____/28pts.
		Note :

ÇA CHAUFFE ! NOTRE CLIMAT EN SURSIS

1. De quel journal cet article a-t-il été tiré ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

2. A quelle date a-t-il écrit ? Par qui ? (\_\_\_\_/2pts.)

---

3. Dans quelle rubrique cet article a-t-il paru ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

4. Depuis 1864, est-ce que la température augmente ou diminue ? Justifie en citant le texte. (\_\_\_\_/2pts.)

---

---

5. Pourquoi, selon l'auteur, devons-nous absolument renoncer au gaz et au pétrole ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

---

6. Que se passera-t-il en Norvège, Écosse et Inde en 2038 ? Qu'est-ce que cela signifie ? (\_\_\_\_/2pts.)

---

---

---

7. Quel est l'exemple spectaculaire pour la Suisse ? Qu'est-ce que cela signifie ? (\_\_\_\_/2pts.)

---

---

---

1/3



8. Quelle est la surface totale actuelle des glaciers ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

9. Où y a-t-il des glaciers en Suisse ? (\_\_\_\_/3pts.)

---

---

10. Quelle est la conséquence de la fonte des glaciers pour la biodiversité ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

---

11. Explique en quoi consiste « l'effet domino » mentionné à la p. 18. (\_\_\_\_/2pts.)

---

---

---

---

*Le tourisme face à ses défis*

12. Comment la Suisse sera-t-elle touchée au niveau touristique ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

---

13. Quel est l'élément principal dont le tourisme a besoin ? Donne des exemples.  
(\_\_\_\_/2pts.)

---

---

---

---

14. Explique avec tes mots ce qu'est « l'écotourisme ». (\_\_\_\_/1pt.)

---

---

15. Est-ce que le fait de parcourir l'Amérique latine en vélo en y étant allé en avion est de l'écotourisme ? Pourquoi ? (\_\_\_\_/2pts.)

---

---

2/3



16. Comment le WWF propose-t-il de réduire nos émissions de CO<sub>2</sub> ? (\_\_\_\_/2pts.)

---

---

---

*Pour les abeilles*

17. Pourquoi les abeilles sont-elles très importantes pour l'agriculture ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

---

18. Que se passerait-il si les abeilles venaient à disparaître ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

---

19. BONUS : Et toi, que pourrais-tu faire concrètement pour réduire tes émissions de CO<sub>2</sub> ?  
(\_\_\_\_/1pt.)

---

---

---

*Bon travail et n'oublie pas de te relire !*



Annexe 3 – Questionnaire B

Français 9H (B)	Compréhension écrite	Prénom :
Seuil de réussite: 17/25pts.		Points: _____/25pts.
		Note :

ÇA CHAUFFE ! NOTRE CLIMAT EN SURSIS

1. De quel journal cet article a-t-il été tiré ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

2. A quelle date a-t-il écrit ? Par qui ? (\_\_\_\_/2pts.)

---

3. Quel est le thème de l'article? (\_\_\_\_/1pt.)

- Environnement                       Abeilles                       Arbres

4. Depuis 1864, est-ce que la température augmente ou diminue ? Justifie en citant le texte. (\_\_\_\_/2pts.)

---

---

5. Pourquoi, selon l'auteur, devons-nous absolument renoncer au gaz et au pétrole ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

---

6. Que se passera-t-il en Norvège, Écosse et Inde en 2038? (\_\_\_\_/1pt.)

- Les voitures seront interdites  
 Les nouveaux véhicules à essence seront interdits.  
 Tout le monde recevra un vélo.

7. Que se passe-t-il avec les glaciers en Suisse? Est-ce bien ou mal ? (\_\_\_\_/2pts.)

---

---

1/3



8. Quelle est la surface totale actuelle des glaciers ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

---

9. Où y a-t-il des glaciers en Suisse ? (\_\_\_\_/3pts.)

---

---

---

10. Quelle est la conséquence de la fonte des glaciers pour certains animaux ?  
(\_\_\_\_/1pt.)

---

---

11. Explique en quoi consiste « l'effet domino » mentionné à la p. 18. (\_\_\_\_/2pts.)

---

---

---

---

*Le tourisme face à ses défis*

12. Au niveau touristique, est-ce bien ou mauvais pour la Suisse? (\_\_\_\_/1pt.)

---

---

13. Pourquoi le tourisme a-t-il besoin d'énormément d'eau? Donne des exemples.  
(\_\_\_\_/2pts.)

---

---

---

---

14. Explique avec tes mots ce qu'est « l'écotourisme ». (\_\_\_\_/1pt.)

---

---



15. Comment le WWF propose-t-il de réduire nos émissions de CO<sub>2</sub> ? (\_\_\_\_/2pts.)

---

---

---

*Pour les abeilles*

16. Pourquoi les abeilles sont-elles très importantes pour l'agriculture ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

---

17. Que se passerait-il si les abeilles venaient à disparaître ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

---

18. BONUS : Et toi, que pourrais-tu faire concrètement pour réduire tes émissions de CO<sub>2</sub> ?  
(\_\_\_\_/1pt.)

---

---

---

---

*Bon travail et n'oublie pas de te relire !*



Annexe 4 – Questionnaire C

Français 9H (C)	Compréhension écrite	Prénom :
Seuil de réussite: 12/20pts.		Points: _____/20pts.
		Note :

ÇA CHAUFFE ! NOTRE CLIMAT EN SURSIS

1. De quel journal cet article a-t-il été tiré ? (\_\_\_\_\_/1pt.)

\_\_\_\_\_

2. A quelle date a-t-il écrit ? Par qui ? (\_\_\_\_\_/2pts.)

\_\_\_\_\_

3. Quel est le thème de l'article? (\_\_\_\_\_/1pt.)

- Environnement                       Abeilles                       Arbres

4. Depuis 1864, est-ce que la température augmente ou diminue ? Justifie en citant le texte. (\_\_\_\_\_/2pts.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Pourquoi, selon l'auteur, devons-nous absolument renoncer au gaz et au pétrole ? (\_\_\_\_\_/1pt.)

- Pour économiser de l'argent  
 Pour éviter une pollution de l'air  
 Pour éviter un réchauffement global de 2 degrés

6. Que se passera-t-il en Norvège, Écosse et Inde en 2038? (\_\_\_\_\_/1pt.)

- Les voitures seront interdites  
 Les nouveaux véhicules à essence seront interdits.  
 Tout le monde recevra un vélo.

7. Que se passe-t-il avec les glaciers en Suisse? Est-ce bien ou mal ? (\_\_\_\_\_/2pts.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1/2



8. Quelle est la surface totale actuelle des glaciers ? (\_\_\_\_/1pt.)

---

9. Où y a-t-il des glaciers en Suisse ? (\_\_\_\_/3pts.)

---

---

10. Quelle est la conséquence de la fonte des glaciers pour certains animaux ?

(\_\_\_\_/1pt.)

- Ils auront plus chaud
- Ils doivent aller plus haut pour trouver de la nourriture
- Ils doivent aller plus bas pour trouver de la nourriture

*Le tourisme face à ses défis*

11. Au niveau touristique, est-ce bien ou mauvais pour la Suisse? (\_\_\_\_/1pt.)

---

12. Pourquoi le tourisme a-t-il besoin d'énormément d'eau? Donne des exemples.

(\_\_\_\_/2pts.)

---

---

---

13. Comment le WWF propose-t-il de réduire nos émissions de CO<sub>2</sub> ? (\_\_\_\_/2pts.)

---

---

---

14. BONUS : Et toi, que pourrais-tu faire concrètement pour réduire tes émissions de CO<sub>2</sub> ?

(\_\_\_\_/1pt.)

---

---

---

*Bon travail et n'oublie pas de te relire !*

2/2

