

Évaluation de la compréhension en CM2 dans l'académie de Versailles

Une approche innovante pour l'enseignement de la compréhension

Marie-France Bishop CY Cergy Paris Université

Kévin Boudet Rectorat de Versailles, Délégation académique à la prospective et à l'évaluation des performances (DAPEP)

Christelle Cousson Rectorat de Versailles, Mission Éducation prioritaire

Sophie Fournier-Gassie Rectorat de Versailles, Mission Éducation prioritaire (lors de la rédaction de l'article)

Carine Royer CY Cergy Paris Université, Inspé de l'académie de Versailles

L'évaluation de la compréhension de l'écrit en CM2 est le fruit d'une collaboration étroite entre la recherche et le terrain, mise en œuvre sur l'académie de Versailles depuis 2016. Elle exprime une volonté de parvenir à identifier les obstacles à la compréhension des élèves de CM2 afin de pouvoir à la fois les anticiper et y remédier. C'est un outil précieux qui d'une part, permet aux professeurs de mieux expliciter les compétences attendues en littérature et, qui d'autre part, permet aux élèves de mieux les développer. Il permet également de renforcer les acquisitions dans de nombreuses matières essentielles à la poursuite d'études. Les résultats des élèves de l'éducation prioritaire sont en effet très inférieurs dans ce domaine. Par ailleurs, l'évaluation académique de la compréhension propose une démarche novatrice d'auto-formation pour enrichir les pratiques pédagogiques : des statistiques précises pour chaque élève, un livret d'accompagnement et des ressources sont mis à la disposition des équipes enseignantes, des maîtres formateurs et des conseillers pédagogiques. Cette évaluation concerne les circonscriptions avec au moins une école en éducation prioritaire, soit un peu plus de 10 000 élèves de l'éducation prioritaire à la rentrée scolaire 2019. Les résultats sont assez différenciés en fonction des différentes caractéristiques des élèves et conformes aux autres évaluations en français et mathématiques : les élèves « en avance » et ceux issus d'une école avec un IPS élevé sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. À la suite de ces évaluations, les difficultés des élèves spécifiquement liées à la compréhension sont mieux comprises, le travail en classe est mieux construit et les enseignements mieux adaptés.

RAPPEL Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.

GENÈSE

« Nous savons que la performance en lecture est un des facteurs essentiels de la réussite scolaire mais représente aussi désormais une compétence majeure pour évoluer dans nos sociétés contemporaines. Il n'est plus d'actes scolaires, sociaux ou professionnels qui ne se passent de la lecture. L'irruption du numérique dans la vie sociale et professionnelle n'a pas modifié cette évolution, elle l'a accélérée : on lit différemment, sans doute, mais on lit de plus en plus, sur des supports variés et dans des contextes diversifiés, même si cela peut s'avérer paradoxalement plus exigeant qu'en contexte imprimé traditionnel. »

Michel Lussault, introduction à la conférence de consensus sur la lecture organisée par le conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) en 2016.

Cette intime conviction est à l'origine de la création d'un outil de travail sur la lecture, riche et original, mis à disposition des écoles d'éducation prioritaire de l'académie de Versailles.

UN OUTIL D'ÉVALUATION POUR RENDRE COMPTE DE LA DIVERSITÉ DES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES SELON LES TEXTES

Un outil imaginé dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire

La refondation de l'éducation prioritaire s'est donné comme objectif la lutte contre les inégalités scolaires, plus précisément la réduction des écarts de réussite pour les compétences fondamentales entre les élèves de l'éducation prioritaire et ceux qui n'y sont pas scolarisés. À cette fin, l'académie de Versailles s'est dotée d'un outil d'évaluation à visées diagnostiques d'une compétence-clé, la compréhension de l'écrit, composante essentielle non seulement de la réussite scolaire des élèves mais également de leur intégration dans la société.

En 2014, la mise en œuvre de la refondation de l'éducation prioritaire s'est accompagnée de recommandations d'ordre éducatif et pédagogique rassemblées dans le référentiel de l'éducation prioritaire, référentiel pédagogique commun à tous les acteurs de la communauté éducative.

La première des recommandations concerne justement le « lire, écrire, parler » et encourage les professeurs à « enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ». Parmi les recommandations du référentiel, figure également celle de « vérifier régulièrement la compréhension de tous les élèves », et surtout de mettre en œuvre « des évaluations diagnostiques ». L'échelon académique s'est donc saisi des résultats aux évaluations CEDRE (Dalibard, Fumel, Lima, 2016) : les résultats des élèves d'éducation prioritaire sont bien inférieurs à ceux obtenus hors éducation prioritaire en littératie.

À cette époque, les écoles et les collèges ne disposent pas d'évaluations nationales ni au cycle 2, ni au cycle 3. Dans ce contexte, les départements et les circonscriptions du premier degré déploient de nombreux outils d'évaluations des savoirs fondamentaux principalement au cycle 2, rendant la proposition d'une évaluation académique redondante.

En revanche, proposer une évaluation de la compréhension de l'écrit permet de combler indiscutablement un « vide » et inscrit la compréhension comme une composante essentielle de l'enseignement au moment où l'Institut français de l'Éducation (ifé) et le Cnesco recommandent un enseignement explicite de cette compétence de lecture. Un groupe de travail a donc été constitué pour construire un livret d'évaluations pour le cycle 3.

Un outil construit par l'académie avec la recherche

Cette évaluation de la compréhension est conçue avant tout comme un outil didactique. Elle a pour finalités de connaître, reconnaître, évaluer et prendre en compte les compétences et les processus mis en œuvre par les élèves au cours de la lecture au cours du cycle 3. Il s'agit d'une photographie des compétences de lecture et de compréhension des élèves – prélever, inférer, analyser et apprécier – conduisant à un accompagnement sur tout ce cycle. Cette épreuve diagnostique est donc un outil adressé aux enseignants pour leur permettre d'analyser les compétences et les processus mis en œuvre par les élèves pour comprendre un texte.

Ces évaluations sont réalisées par un travail collaboratif associant la recherche (Marie-France Bishop et Carine Royer, CY Cergy Paris Université), les équipes « premier degré » des quatre départements de l'académie de Versailles (conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) et professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) des quatre départements), la délégation académique à la formation (DAFOR) du rectorat (formateurs français collège et inspecteurs pédagogiques régionaux [IPR])¹, et la délégation académique à la prospective et à l'évaluation des performances (DAPEP, qui constitue le service statistique de l'académie de Versailles), pour l'appui technique et logistique. Véritable dispositif didactique, ces évaluations se présentent donc comme un levier au service du renouvellement des pratiques et de la mise en œuvre d'un véritable enseignement de la compréhension. Il s'inscrit dans la logique du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et répond aux objectifs fixés par les programmes d'enseignement. Enfin, de par son corpus regroupant textes narratifs et textes informatifs, l'outil académique est de nature à intéresser l'ensemble des disciplines enseignées au cycle 3. Ces évaluations prennent appui sur les données actuelles issues de la recherche dans le domaine de la compréhension, et doivent permettre de déterminer des causes de difficultés. La variété des questions, des types de textes et les modalités de mesure peu inductives permettent de prendre en compte la diversité des processus mis en œuvre par les élèves afin d'élaborer des dispositifs d'enseignement adaptés.

Des compétences évaluées relatives à quatre grands champs contribuant à l'élaboration de la représentation mentale

La compréhension est définie comme un ensemble de processus complexes qui met en jeu une grande diversité de compétences et de connaissances interagissant constamment. Des descriptions en ont été proposées afin de définir ce que doit développer le jeune lecteur pour accéder à la compréhension des textes lus (Giasson, 1990 ; Snow, 2002 ; Van den Broek, Kendeou et al., 2005 ; Cèbe & Goigoux, 2012 ; Bianco, 2015 ; Castles, Rastle, Nation, 2018). Celui-ci effectue de manière dynamique des liens entre le traitement du texte, les informations qui s'y trouvent, ses connaissances et ses buts et objectifs de lecture. La

1. L'équipe de concepteurs est constituée de Christine Abiven, Sylvie Aminta, Sandrine Bertrand, Martine Gaboriau, Catherine Josserand, Guillaume Le Breton, Claire Palud, Marie-Laure Perrot, Monique Peyramaure-Guérout et Mélinée Simonot dont les auteurs souhaitent saluer le travail remarquable aujourd'hui valorisé.

finalité de son activité est l'élaboration d'une représentation mentale cohérente qui est sans cesse réajustée en fonction des nouvelles informations qu'il assimile. L'ensemble de ces opérations repose sur sa capacité de mise en lien et d'inférence lui permettant de déduire, à partir des données du texte, des informations qui n'y figurent pas. La compréhension est une activité interprétative dont les processus essentiels sont : les traitements linguistiques et lexicaux, la génération d'inférences, les activités cognitives telles que la mise en mémoire, la mobilisation des connaissances, les opérations de contrôle et de régulation qui incluent la planification et l'organisation de l'activité. Les connaissances que possède et mobilise le lecteur, occupent une place centrale, qu'il s'agisse de connaissances générales ou lexicales.

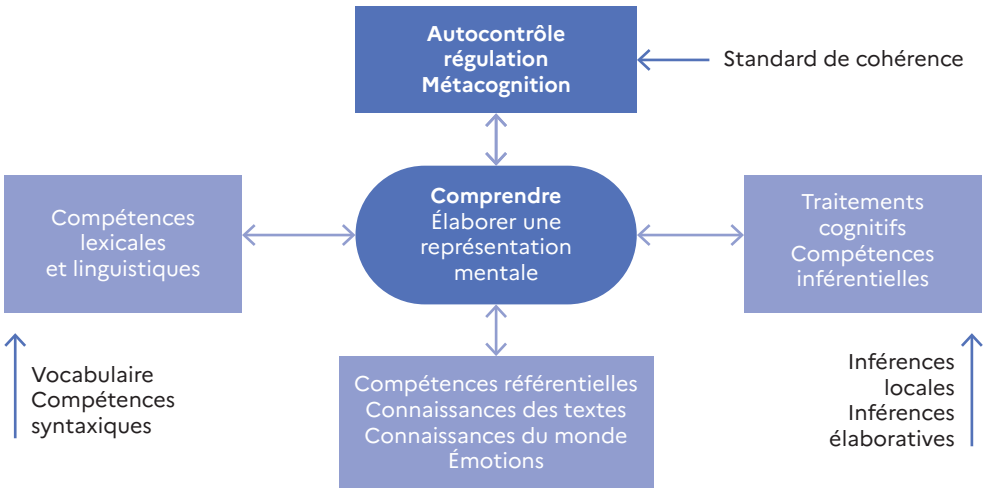
Cette description ainsi que les travaux cités ont servi de base aux évaluations. Elle a permis de réorganiser les compétences en quatre champs qui contribuent de manière équivalente à l'objectif central c'est-à-dire à l'élaboration de la représentation mentale ➤ **Encadré 1** et **figure 1**. Les questions de l'outil ont pour fonction d'évaluer les compétences contributrices mais également la représentation mentale elle-même.

Un outil d'évaluation constitué de trois textes à lire en autonomie par l'élève et d'un texte lu par l'adulte, pour mesurer les difficultés de compréhension en contextes variés

L'outil d'évaluation de la compréhension a été créé autour de trois éléments (modalités de lecture, type d'écrits, modalités d'évaluation) qui répondent à la complexité de l'activité de compréhension chez les élèves de CM2.

Une compréhension écrite satisfaisante à ce niveau scolaire réclame la mobilisation efficace de deux grandes composantes : l'identification des mots écrits (ou décodage) et les compétences spécifiques de la compréhension (Hoover & Gough, 1990). Une faiblesse dans une des deux composantes peut entraîner les difficultés évoquées précédemment, difficultés également constatées chez des élèves de sixième en France (Bonjour & Gombert, 2004). Ainsi, afin de fournir aux enseignants la possibilité de connaître les compétences spécifiques de leurs élèves, l'outil d'évaluation comporte des textes que les élèves doivent

➤ **Figure 1** Schéma des quatre champs de compétences contribuant à l'élaboration de la représentation mentale (Bishop, 2018 ; d'après Écalte & Magnan, 2010 et Bianco, 2015)



ENCADRÉ 1 Les quatre champs de compétences contribuant à l'élaboration de la représentation mentale

Une corolle peut permettre de représenter les différents éléments visant, tous, la représentation mentale, placée au centre. Le processus de compréhension, ainsi décrit en quatre familles de compétences constitue une aide pour l'enseignement de la compréhension au service de l'élaboration des savoirs dans toutes les disciplines.

Le premier ensemble est celui des compétences lexicales et linguistiques. Il désigne l'ensemble des connaissances que les élèves doivent avoir sur la langue, sur son fonctionnement, mais également sur le lexique. La capacité à lire seul, c'est-à-dire à décoder, fait partie de cette famille de compétences, mais l'évaluation a également pris en compte la capacité à comprendre un texte entendu, c'est-à-dire à traiter le langage en dehors du décodage. Dans cette première catégorie de compétences, les connaissances lexicales et la capacité à comprendre les mots en contexte occupent une place importante, car ce sont des capacités fondamentales pour comprendre dans tous les domaines scolaires.

Le second ensemble de compétences comprend tous les traitements cognitifs de plus haut niveau, tels que les habiletés inférentielles, la sélection et la mémorisation des informations importantes. Ces traitements, dont le rôle est déterminant, s'apparentent à la résolution de problèmes, et aux procédures déductives développées par les lecteurs. Plusieurs niveaux de compétences inférentielles ont été évalués et une distinction a été établie entre inférences de liaison ou anaphoriques et inférences élaboratives.

Ces traitements cognitifs ne peuvent se réaliser sans la troisième grande famille de compétences, constituée des connaissances que le lecteur mobilise au cours de sa lecture. Il s'agit de l'ensemble des ressources référentielles disponibles. Ces ressources peuvent porter sur le monde évoqué et elles sont en lien avec le lexique. Ce sont aussi celles dont le lecteur dispose sur le fonctionnement des textes et leur diversité. En effet, lire un documentaire ou un récit met en jeu des connaissances spécifiques car les textes narratifs et les textes informatifs ou documentaires possèdent des particularités que les lecteurs doivent connaître pour élaborer la signification de ce qu'ils lisent. Dans ce domaine des connaissances, se situe également la capacité à émettre un jugement, une estimation sur ce qui est lu, tant au niveau du contenu de la lecture que de son organisation. Il s'agit d'un élément déterminant dans la compréhension des textes, assez peu travaillé dans les classes, qui apparaît comme l'un des éléments sur lequel les élèves français rencontrent le plus de difficulté dans les évaluations internationales Pirls (programme international de recherche en lecture scolaire) (Colmant & Le Cam, 2017) et Pisa (programme international pour le suivi des acquis des élèves) (Chabanon, Durand de Monestrol, Verlet, 2019). La connaissance du fonctionnement des textes occupe une place importante dans le processus de compréhension, car c'est en évaluant constamment la cohérence de ce qu'il lit que le lecteur peut piloter son activité et prendre conscience des moments où il perd le fil de sa lecture.

Ce qui relève de la quatrième famille de compétences désigne l'ensemble des compétences métacognitives. Il s'agit de la capacité à préparer sa lecture en mobilisant ses connaissances et ses ressources. Il s'agit également de l'ensemble des habiletés de pilotage, de régulation et de la capacité à réparer la perte de compréhension. Ces compétences occupent une place importante dans cet ensemble complexe, elles en constituent en quelque sorte le moteur.

lire en autonomie mais également un texte lu par l'adulte, soulageant ainsi les élèves de l'activité de décodage et permettant de mesurer plus spécifiquement les compétences de compréhension.

Les élèves de CM2 sont confrontés à des textes de nature et de forme très variées. Pour fournir les informations les plus pertinentes possible aux enseignants, l'outil comporte quatre textes de type et de longueurs différentes et dont le choix correspond à des situations de lecture fréquemment rencontrées par les élèves. Un texte littéraire lu par un adulte, « Histoire de loups », a été sélectionné (extrait traduit et tiré du livre *Le merveilleux voyage de Nils Holgersson* de Selma Lagerlof). Un texte composite, « L'énergie », extrait des *Reporters sciences*, un texte littéraire constitué d'un extrait de *Longue vie aux dodos* de Dick King-Smith et un texte documentaire, « Coulée Verte, un espace naturel unique », complètent la liste des textes que les élèves doivent lire ou écouter afin de les comprendre et de répondre aux questions posées à l'écrit.

L'évaluation de la compréhension, comme de nombreuses acquisitions scolaires, prend très souvent la forme d'un questionnaire. Or, les questions, notamment ouvertes, génèrent de nouvelles activités cognitives, de compréhension de l'énoncé et de rédaction de la réponse. Elles peuvent également entraîner un retraitement du modèle de situation construit durant la lecture ou l'écoute (Guéraud & Royer, 2017). Les questions peuvent ainsi représenter un biais de l'évaluation de la compréhension en évaluant, à la fois, le produit de la compréhension mais aussi le traitement de la question (Goigoux, 2003). Aussi, l'outil tente d'évaluer au plus proche le résultat de la compréhension des élèves.

Une attention forte a été portée sur la minimisation du coût de traitement des questions : faible longueur (moins d'une ligne), syntaxe simple (généralement un seul verbe par phrase), utilisation d'images ou de choix de mots, reprise stricte des éléments du texte. La construction des questions, comme de leur ordre, évite l'apport de nouvelles informations aux élèves pouvant leur permettre de modifier la représentation du texte construite durant leur lecture ou leur écoute. L'utilisation fréquente de consigne de préférence (« selon toi », « à ton avis ») a pour objectif de pousser l'élève à s'appuyer sur la représentation qu'il a déjà élaborée sans la modifier. Enfin, afin de détecter les représentations erronées, entraînant des difficultés dans la compréhension du texte, le résultat de ces représentations erronées est anticipé et proposé comme réponse possible. Les questions portant sur les inférences sont souvent concernées par cette démarche. Dans le texte des dodos, l'analyse du point de vue des personnages est centrale pour comprendre ce récit. Aussi, dans une des questions portant sur le texte, l'élève doit choisir une illustration parmi celles qui représentent tous les points de vue possibles y compris les points de vue reflétant une représentation erronée. Cela permet ainsi à l'enseignant de connaître la représentation qu'a pu construire l'élève sur cet aspect du texte et de situer précisément sa compréhension.

Un codage pour détailler les réponses justes, fausses, intermédiaires et l'absence de réponse

L'évaluation est conçue sous la forme d'un QCM composé de 36 questions réparties selon les quatre types de texte :

- texte A, texte narratif entendu intitulé : « Histoire de loups » (8 questions) ;
- texte B, texte composite extrait d'une page de manuel intitulé : « L'énergie » (8 questions) ;
- texte C, texte narratif lu intitulé : « Les dodos » (11 questions) ;
- texte D, texte documentaire extrait d'une page Web intitulé : « La Coulée Verte » (9 questions) ➤ **Annexe 1** p. 151.

Chaque question fait appel à un type de compétence précis. Pour chacune des 36 questions, il y a une ou plusieurs réponses possibles. L'objectif de cette évaluation étant d'essayer de comprendre les erreurs des élèves, chaque combinaison de réponse est catégorisée selon quatre modalités : bonne réponse, réponse intermédiaire, réponse fausse et aucune réponse si l'élève n'a pas répondu à la question. Cette spécificité permet par la suite aux enseignants d'analyser plus en profondeur les différents types d'erreurs commises par les élèves. Une table de codage est fournie aux enseignants ➤ **Tableau 1**. À chaque réponse est associé un code bien précis.

Par exemple, la question 3 du texte C comporte trois propositions de réponses. L'élève peut cocher jusqu'à deux cases ➤ **Figure 2**.

➤ **Tableau 1** Table de codage du texte A

Texte	Question	Item	Réponse	Codage
TEXTE A				
A	1	1	Pas de réponse	0
A	1	1	Résumé 1	1
A	1	1	Résumé 2	91
A	1	1	Résumé 3	92
A	2	2	Pas de réponse	0
A	2	2	Distraire le lecteur	1
A	2	2	Informner le lecteur	91
A	2	2	Convaincre le lecteur	92
A	2	2	Faire réfléchir le lecteur	93
A	3	3	Pas de réponse	0
A	3	3	Photo de gauche	1
A	3	3	Photo de droite	91
A	4	4	Pas de réponse	0
A	4	4	La cuve	91
A	4	4	Holger	1
A	4	4	La neige	92
A	5	5	Pas de réponse	0
A	5	5	Parce que qu'ils arrivent au village.	91
A	5	5	Parce qu'ils avancent trop lentement.	1
A	5	5	Parce que que c'est la nuit.	92
A	6	6	Pas de réponse	0
A	6	6	Parce que que le traîneau a pris beaucoup d'avance.	91
A	6	6	Parce que que Maline s'est sauvée.	92
A	6	6	Parce qu'il ne peuvent pas dévorer Holger.	1
A	7	7	Pas de réponse	0
A	7	7	Pour capturer les loups.	91
A	7	7	Pour que le traîneau aille plus vite.	92
A	7	7	Pour se cacher	1
A	8	8	Pas de réponse	0
A	8	8	Parce qu'ils sont méchants.	91
A	8	8	Parce qu'ils n'ont pas assez à manger à cause du froid.	1
A	8	8	Pour protéger leurs petits.	92

Ce type de codage permet d'éviter une interprétation binaire (bonne réponse/mauvaise réponse) des réponses, d'essayer de comprendre les erreurs des élèves et de vérifier si le raisonnement et la compréhension sont bons. Ces différents codes sont ensuite retranscrits en « bonne réponse », « réponse intermédiaire », « mauvaise réponse » et « absence de réponse » dans une nouvelle variable.

Pour cette question, six codages sont possibles pour l'enseignant ➤ **Figure 3**. La signification des codages est la suivante :

- 0 : l'élève n'a pas répondu à la question ;
- 1 : l'élève a donné la réponse attendue ;
- 2, 41, 42 : l'élève n'a pas donné la réponse attendue mais semble avoir compris le raisonnement et une partie de sa réponse est correcte ;
- 91 : l'élève a donné une mauvaise réponse.

L'analyse de ces évaluations diagnostiques sous forme de statistiques simples permet de décrire la population des élèves de CM2 évalués, de comparer l'influence des différentes variables et d'établir des similitudes avec les évaluations nationales et internationales. Cela permet une meilleure compréhension et appropriation des résultats, notamment au niveau local par les enseignants. Les résultats sont présentés par des « boîtes à moustaches ». Elles permettent à la fois de comparer visuellement les résultats entre différents groupes en matière de résultat moyen et de dispersion de ces résultats au sein de chacun des groupes. Seules les bonnes réponses (codage 1) sont traitées, comme cela est fait pour les évaluations nationales ➤ **Figure 4**.

➤ **Figure 2** Exemple d'une question : question 3 du texte C

3 - Coche la ou les phrases qui, selon toi, ne va pas ou ne vont pas avec le texte.

☒	Bertie et Félix sont deux poulets.
☒	Le groupe de marins et le groupe de singes de mer sont sur l'île des dodos.
☐	Au cours de la matinée, vingt-quatre dodos sont tués.

Remarque : deux cases peuvent être cochées.

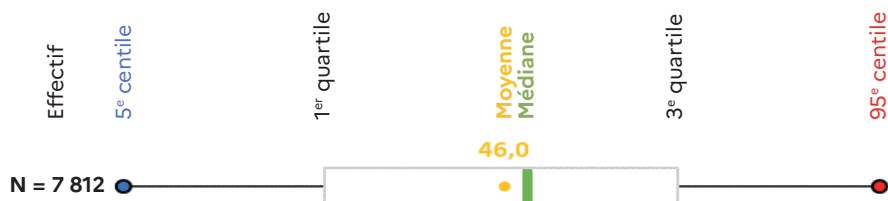
Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

➤ **Figure 3** Exemple de codage – Codage de la question 3 du texte C

Texte	Question	Item	Réponse	Codage
TEXTE C				
C	3	23	Pas de réponse	0
C	3	23	Bertie et Félix sont deux poulets » ET « Le groupe de marins et le groupe de singes de mer sont sur l'île des dodos ».	1
C	3	23	Bertie et Félix sont deux poulets » OU « Le groupe de marins et le groupe de singes de mer sont sur l'île des dodos ».	2
C	3	23	Bertie et Félix sont deux poulets » ET « Au cours de la matinée, vingt-quatre dodos sont tués ».	41
C	3	23	Le groupe de marins et le groupe de singes de mer sont sur l'île des dodos » ET « Au cours de la matinée, vingt-quatre dodos sont tués ».	42
C	3	23	Tout autre cas	91

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

» Figure 4 Légende des « boîtes à moustaches »



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les « boîtes à moustaches » permettent à la fois de comparer visuellement les résultats entre différents groupes en matière de résultat moyen et de dispersion de ces résultats au sein de chacun des groupes.

PLUS DE 10 000 ÉLÈVES DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE ÉVALUÉS

Pour la deuxième édition des évaluations académiques CM2 en 2019, 513 écoles sont inscrites à l'évaluation des compétences de compréhension, pour un total de 1 185 classes de CM2 de l'académie de Versailles. Ces écoles appartiennent à des circonscriptions qui ont au moins une école en éducation prioritaire (EP), les circonscriptions qui n'ont pas d'EP ne participent pas à ce dispositif. Un protocole et un calendrier précis sont suivis pour la mise en place, la passation et la restitution des résultats de ces évaluations » **Encadré 2.**

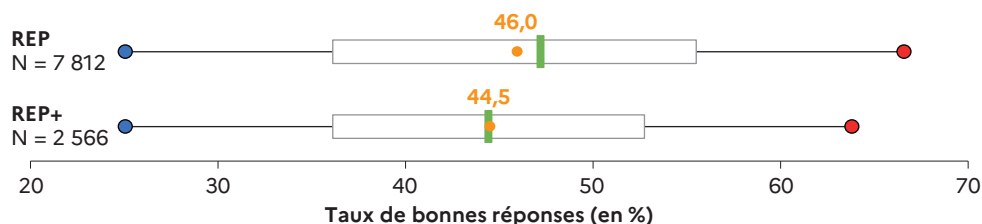
Des résultats convergents avec les évaluations académiques, nationales et internationales

Les résultats des élèves de REP+ légèrement en deçà des élèves de REP

Les élèves de REP obtiennent un taux de bonnes réponses de 46,0 %, contre 44,5 % pour ceux de REP+, soit un écart significatif de 1,5 point » **Figure 5.**

Les élèves hors EP d'une circonscription comprenant des écoles en éducation prioritaire obtiennent un taux de bonnes réponses de 52,3 % » **Encadré 3** p. 138. Les taux de bonnes réponses sont légèrement plus dispersés en REP qu'en REP+. À titre de comparaison avec les évaluations en français à l'entrée en sixième, les élèves de REP ont un taux de maîtrise supérieur de 4 points à ceux des REP+ : 83 % contre 79 % en 2021 (Ghoumari, 2021) » **Encadré 4** p. 140.

» Figure 5 Répartition des taux de bonnes réponses selon le secteur d'éducation prioritaire



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les 7 812 élèves en REP obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 46,0 %.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

ENCADRÉ 2 Mise en place des évaluations

La mise en œuvre des évaluations s'effectue en partenariat avec les départements (DSDEN – Direction des services départementaux de l'éducation nationale), l'inspection de l'académie de Versailles, le service statistique académique (DAPEP) et la Délégation académique à la formation (DAFOR). Chacun de ces services participe au lancement, à la passation, au bilan et à la formation des personnels. Dans les départements, les inspecteurs de l'éducation nationale adjoints (IENA), les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) chargés des évaluations, de la maîtrise de la langue et de l'éducation prioritaire travaillent de concert avec l'équipe académique pour élaborer un calendrier, répertorier les écoles et les classes, former les conseillers pédagogiques de circonscription (CPC), les enseignants et les directeurs d'école.

Le service statistique assure le traitement informatique des évaluations : récupération de la liste des classes participantes puis transmission d'un fichier de saisie personnalisé des résultats aux classes concernées. Les écoles complètent le fichier de saisie après la passation avec leurs élèves et le déposent sur une plateforme académique (« MonNuage »). Après traitement et analyse, le service statistique transmet aux enseignants les taux de réussite pour chaque exercice, chaque compétence et chaque élève et les résultats globaux aux circonscriptions. Les fichiers de saisie sont envoyés aux écoles début décembre, les écoles ont jusqu'à la fin janvier pour faire passer les évaluations et renvoyer le fichier de saisie complété à la DAPEP. Les fichiers reçus sont traités au fil de l'eau par le service statistique et une analyse statistique est renvoyée à chaque école.

L'équipe académique se charge de la modification et de l'impression des livrets élèves et enseignants, de la livraison dans les quatre directions des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) de l'académie, de l'animation de matinées de travail autour de la compréhension et de la fluidité des informations entre tous les acteurs. Une analyse de la session est alors conjointement menée afin d'améliorer la passation, les sujets et l'offre de formation des personnels.

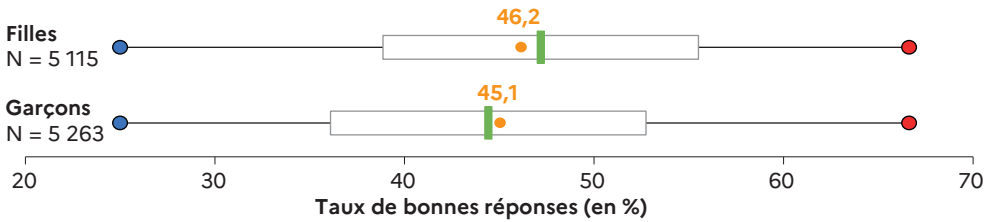
À l'issue des évaluations, 904 fichiers sont reçus portant sur 16 589 élèves évalués en CM2 dans l'académie de Versailles. 303 classes sont hors EP (6 211 élèves), 443 sont en REP (7 812 élèves) et 158 sont en REP+ (2 566 élèves). Le taux de participation s'élève à 76,3 % (904 classes répondantes sur les 1 185 inscrites), pour un total de 439 écoles concernées. Les non-réponses s'expliquent principalement par un manque de temps des enseignants pour faire passer les évaluations aux élèves.

Seuls les élèves ayant participé à l'ensemble des 36 questions de cette évaluation sont conservés, soit 10 378 élèves de l'éducation prioritaire : 7 812 dans des écoles REP et 2 566 dans des écoles REP+. Les élèves répondants ont des caractéristiques semblables aux élèves de CM2 de l'éducation prioritaire de l'académie de Versailles.

ENCADRÉ 3 Les évaluations hors EP

Les établissements du premier degré sont organisés en circonscriptions qui sont un regroupement sur le territoire de plusieurs communes ou parties de communes. Une circonscription peut, à la fois, gérer des écoles en éducation prioritaire, rattachées à un collège REP ou REP+ et des écoles hors éducation prioritaire. Pour faciliter le pilotage pédagogique et les choix de formation, des circonscriptions ont formulé la demande d'inscrire toutes les écoles d'une même circonscription à l'évaluation de la compréhension. Des échantillons de résultats hors EP sont donc disponibles dont les résultats ne peuvent cependant s'analyser qu'en circonscription : ils révèlent l'image de la compréhension sur un territoire et ne sont pas représentatifs de l'évaluation de la compréhension de l'ensemble des élèves scolarisés hors éducation prioritaire.

Figure 6 Répartition des taux de bonnes réponses selon le sexe



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les 5 115 filles obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 46,2 %.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

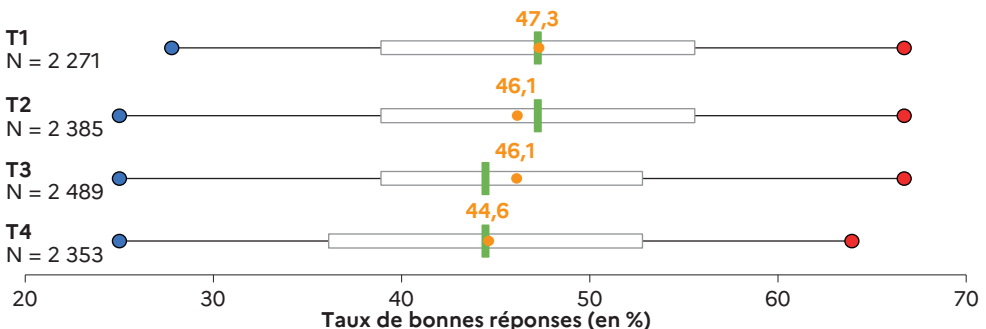
Les résultats des filles légèrement meilleurs que ceux des garçons

Les filles obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses supérieur de 1,1 point à celui des garçons (46,2 %, contre 45,1 %) **Figure 6**. Dans le cadre des évaluations nationales à l'entrée en sixième, les filles de l'académie de Versailles ont un taux de maîtrise des évaluations en français supérieur de 5 points à celui des garçons (93 %, contre 88 % à la rentrée scolaire 2020). Cet avantage en faveur des filles s'observe également lors des évaluations internationales Pirls (Colmant & Le Cam, 2017). Plus globalement, des écarts de performances des élèves selon le sexe sont observés dans l'ensemble des évaluations nationales et internationales (Chabanon & Steinmetz, 2018).

Les élèves nés en début d'année obtiennent de meilleurs résultats

Les élèves nés au 1^{er} trimestre obtiennent de meilleurs résultats que ceux nés les trimestres suivants (47,3 % de bonnes réponses pour les élèves nés au premier trimestre, contre 46,1 % pour ceux nés au second trimestre, 46,1 % pour ceux nés au troisième trimestre et 44,6 % pour ceux nés au quatrième trimestre **Figure 7**. Cette tendance se confirme également pour les élèves « en retard » mais plus encore pour les élèves « en avance » **Figure 8**. Les effets du trimestre de naissance sur la scolarité sont attestés par plusieurs évaluations (Cosnefroy, Florin, Guimard, 2004 ; Grenet, 2010).

Figure 7 Répartition des taux de bonnes réponses selon le trimestre de naissance



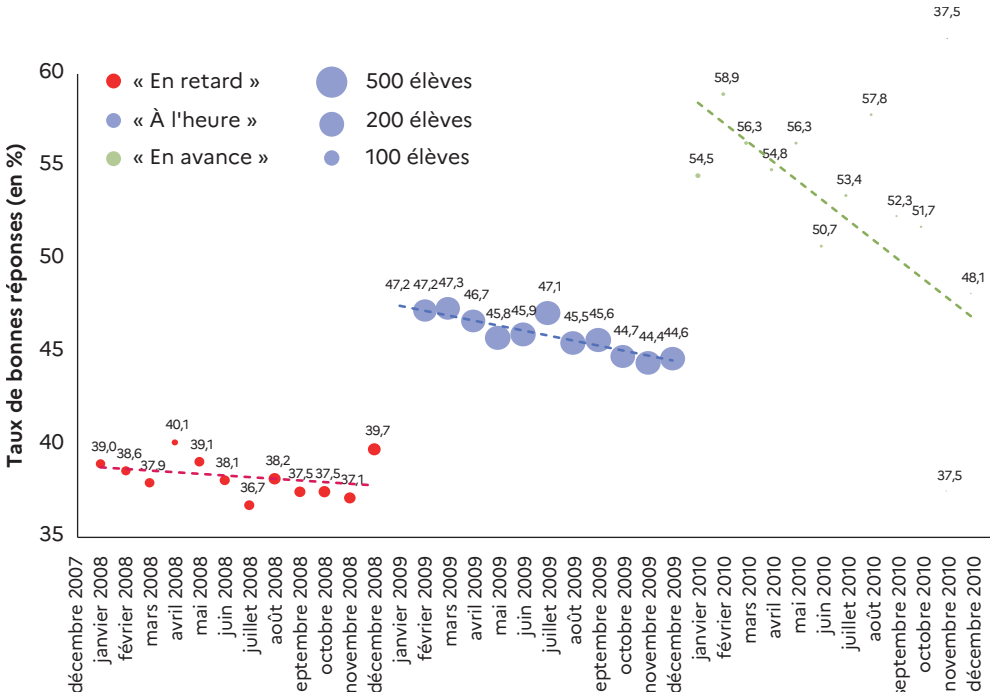
Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les 2 271 élèves nés au premier trimestre obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 47,3 %.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP « à l'heure » évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

► **Figure 8 Taux de bonnes réponses selon le mois et l'année de naissance**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les 808 élèves « à l'heure » nés en janvier 2019 obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 47,2 %.

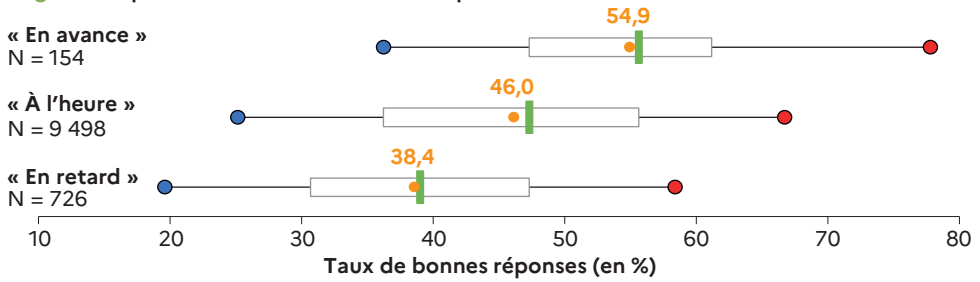
Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

ENCADRÉ 4 Lien avec les évaluations nationales de sixième

L'évaluation de la compréhension fait le lien avec les évaluations nationales menées en classe de sixième. Ces évaluations nationales ont pour but de faire le bilan des compétences et connaissances des élèves dans deux disciplines : le français et les mathématiques. Les questions visent donc à renseigner l'élève, sa famille, ses professeurs sur ses acquis dans ces deux disciplines fondamentales. L'évaluation de la littératie en classe de CM2 ne se rattache pas à une discipline en particulier : comprendre est une compétence transdisciplinaire qui s'apparente à l'élaboration d'une stratégie. En mathématiques comme en français, ou dans d'autres disciplines, l'élève mène l'enquête pour comprendre une situation ou résoudre un problème. Il articule l'explicite (ce qu'il lit, entend, voit) et l'implicite (ce qu'il sait du monde, ce qu'il comprend de la situation). L'évaluation académique fait donc un diagnostic des différentes compétences mobilisées dans diverses situations de lecture. La grammaire et le lexique y sont moins évalués (deux questions sur le lexique) que dans l'évaluation nationale de français. En revanche, elle mesure la qualité des opérations mentales qui précèdent la compréhension globale d'un document : la priorité est accordée à la mise en lien des informations.

Figure 9 Répartition des taux de bonnes réponses selon le retard ou non



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les 154 élèves « en avance » obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 54,9 %.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

Les élèves « en avance » loin devant, les élèves « en retard » loin derrière

Les élèves « en avance » (nés une année plus tôt au moins que l'année de naissance « normale » de la classe) obtiennent des résultats nettement supérieurs aux élèves « à l'heure » (54,9 %, contre 46,0 %). Les élèves « en retard » réussissent nettement moins bien que les élèves « à l'heure » (38,4 % de bonnes réponses, contre 46,0 %). L'écart entre les élèves « en avance » et les élèves « en retard » est de 16,5 points ➤ **Figure 9**. D'importants écarts de résultats en fonction du retard ou non des élèves sont également observés pour les évaluations nationales à l'entrée en sixième à la rentrée scolaire 2020 dans l'académie de Versailles, les élèves « à l'heure » obtiennent un taux de maîtrise en français de 92 % contre 58 % pour les élèves « en retard ».

Dans les écoles de l'éducation prioritaire les plus favorisées socialement (IPS moyen ² supérieur à 100), les élèves obtiennent des résultats supérieurs de près de 7 points par rapport aux élèves des écoles les plus défavorisées (IPS moyen inférieur à 70). La variation des taux de bonnes réponses entre les cinq groupes d'IPS confirme la corrélation généralement observée entre l'origine sociale et la performance des élèves, comme pour les évaluations nationales à l'entrée en sixième (Ghoumari, 2021) ➤ **Figure 10**.

L'importance du retard scolaire et du profil social sur les résultats des élèves

Au final, les écarts de résultats sont plus marqués selon le retard scolaire (16,5 points) et le profil social (6,9 points). À l'inverse, mêmes s'ils sont notables, ils sont nettement moins élevés selon le genre (1,1 point), le réseau d'éducation prioritaire (1,5 point) et le trimestre de naissance (2,7 points) ➤ **Figure 11**.

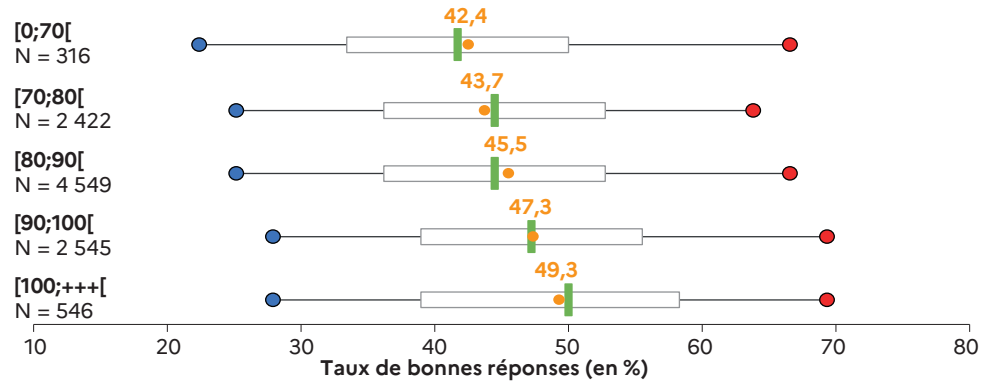
Les résultats sont comparés aux données issues des évaluations nationales sur le territoire de l'académie de Versailles (Ghoumari, 2021 ; Lehouelleur, 2021). Ils y sont conformes, tout comme aux résultats des évaluations nationales (Andreu, Ben Ali et al., 2021 ; Andreu, Cioldi et al., 2021) et internationales (Colmant & Le Cam, 2017).

Une réussite plus importante pour les élèves des écoles les plus favorisées, les élèves « en avance » et nés en début d'année

Les élèves sont classés en cinq groupes selon leur taux de bonnes réponses à l'évaluation. Les 20 % ayant obtenu les meilleurs taux sont dans le groupe 1, les 20 % suivants dans le groupe 2 et ainsi de suite jusqu'aux 20 % ayant obtenu les moins bons taux qui sont classés dans le groupe 5.

2. À chaque élève est rattaché l'IPS (Indice de position sociale) moyen des élèves de CM2 de son école.

Figure 10 Répartition des taux de bonnes réponses selon l'IPS



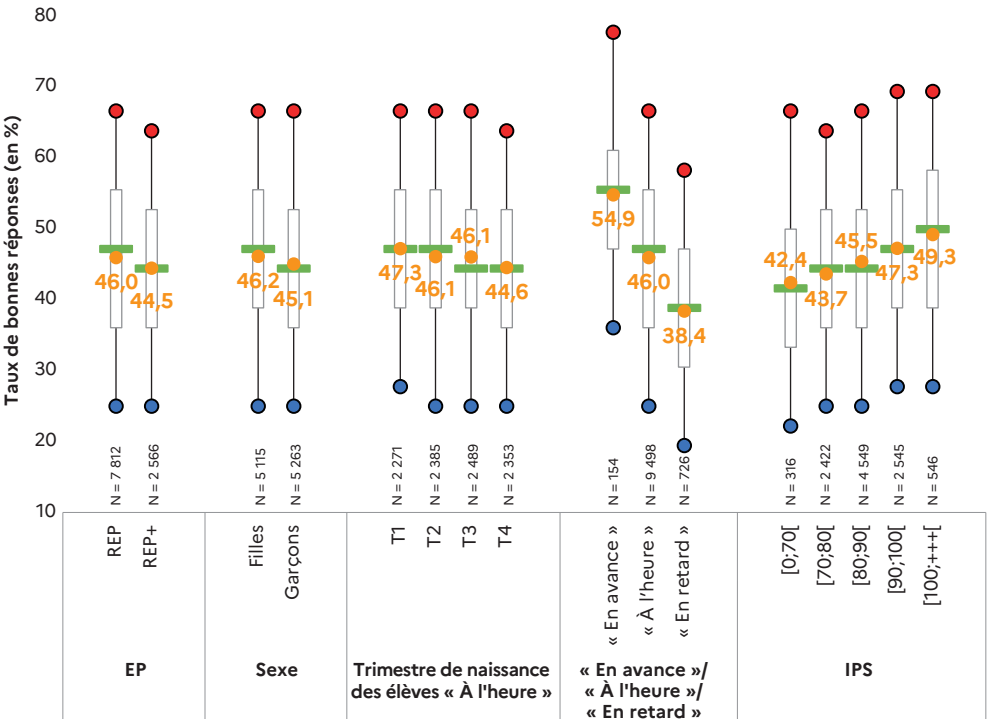
Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les 316 élèves issus d'une école où l'IPS moyen des élèves de CM2 est inférieur à 70 obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 42,4 %.

Champ : académie de Versailles, élèves « à l'heure » de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

Figure 11 Répartition des taux de bonnes réponses selon les différentes variables



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : les 7 812 élèves en REP obtiennent en moyenne un taux de bonnes réponses de 46,0 %.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP (REP et REP+) évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichier des évaluations CM2 2019.

➤ **Tableau 2** Statistiques descriptives des cinq groupes d'élèves constitués selon le taux de bonnes réponses

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
Effectif	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378
Moyenne	63,4 %	52,3 %	45,4 %	38,8 %	28,0 %	45,6 %
Écart-type	6,3 %	2,2 %	2,0 %	2,1 %	5,5 %	12,7 %
Minimum	55,6 %	50,0 %	41,7 %	36,1 %	0,0 %	0,0 %
Maximum	94,4 %	55,6 %	50,0 %	41,7 %	36,1 %	94,4 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : la moyenne du taux de bonnes réponses du groupe 1 (groupe d'élèves avec les meilleurs taux de bonnes réponses), composé de 2 075 élèves, est de 63,4 % contre 45,6 % pour le groupe 5 (groupe d'élèves avec les moins bons taux de bonnes réponses), composé de 2 076 élèves.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichiers des évaluations CM2 2019.

Le taux moyen de bonnes réponses s'établit à 63,4 % pour les élèves du groupe 1 et 28 % pour ceux du groupe 5 ➤ **Tableau 2**. Ces deux groupes extrêmes s'écartent d'environ 18 points de la moyenne. La dispersion des résultats y est également nettement plus marquée (avec un écart-type respectivement de 6,3 et 5,5) que dans les groupes 2, 3 et 4.

La répartition des élèves issus d'écoles REP ou REP+ dans les cinq groupes est assez équitable. Les élèves de REP+ sont, cependant, légèrement sous-représentés dans le groupe des élèves réussissant le mieux (16,9 % des élèves de REP+ appartiennent au groupe 1, contre 21,0 % des élèves de REP) et légèrement sur-représentés dans le groupe 4 (22,7 %

➤ **Figure 12** et **annexe 4** p. 155.

Les filles sont légèrement surreprésentées dans les groupes avec les meilleurs résultats (groupes 1 et 2), alors que les garçons sont surreprésentés dans le groupe 5 (21,5 %, contre 18,5 % pour les filles).

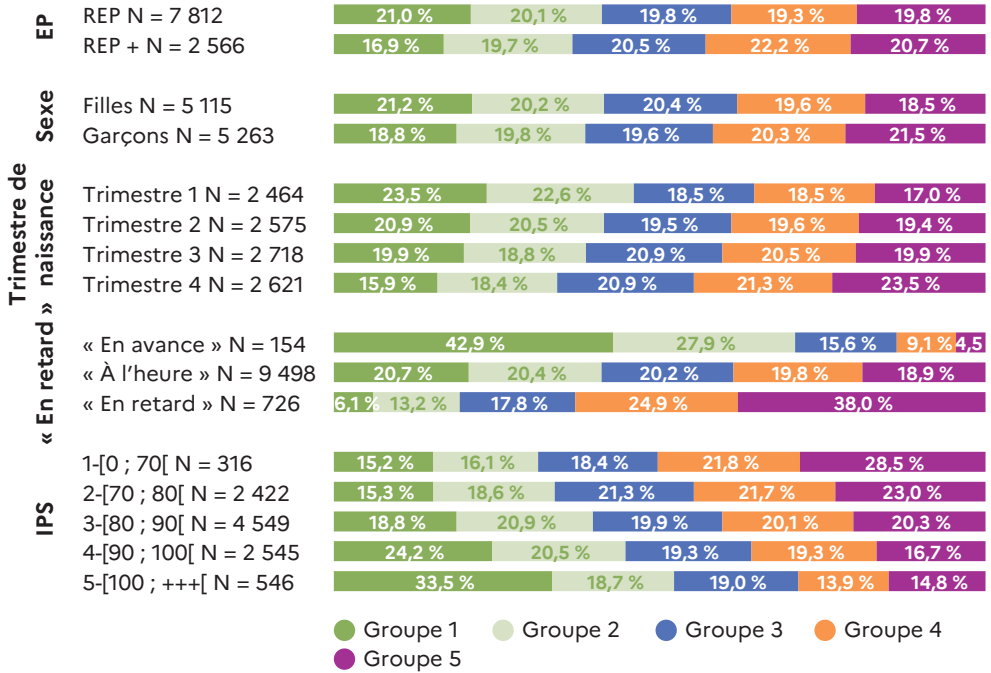
Pour les trimestres de naissance des élèves, 23,5 % des élèves nés au premier trimestre appartiennent au groupe 1, contre seulement 17,0 % dans le groupe 5. À l'inverse, 15,9 % des élèves nés au quatrième trimestre appartiennent au groupe 1, contre 23,5 % dans le groupe 5. Plus le trimestre de naissance est tardif, plus la proportion d'élèves dans les groupes 3, 4 et 5 est élevée.

Les écarts de répartition les plus importants sont liés à l'année de naissance des élèves : 42,9 % des 154 élèves « en avance » sont présents dans le groupe 1, contre 20,7 % des 9 498 élèves « à l'heure » et seulement 6,1 % des 769 élèves « en retard ». À l'inverse seulement 4,5 % des élèves en avance sont présents dans le groupe 5. Les élèves « en avance » sont très nettement surreprésentés dans les groupes avec les meilleurs résultats contrairement aux élèves « en retard » qui y sont sous-représentés.

Plus l'IPS est élevé, plus la proportion d'élèves dans les groupes qui réussissent le mieux est élevée. 15,2 % des élèves présents dans une école d'IPS moyen inférieur à 70 sont dans le groupe 1 contre 18,8 % pour les écoles d'IPS compris entre 80 et 90, ou, à l'autre extrémité, 33,5 % pour les élèves d'écoles d'IPS moyen supérieur à 100.

Les élèves nés en début d'année, « en avance » et dans une école de l'éducation prioritaire avec un IPS plus élevé se retrouvent largement surreprésentés dans les groupes qui obtiennent les meilleurs résultats. Dans une moindre mesure, les filles et les élèves de REP sont également surreprésentés dans ces groupes par rapport aux garçons et aux élèves de REP+.

► **Figure 12 Répartition des différentes variables selon les cinq groupes d'élèves constitués à partir de leur taux de bonnes réponses (en %)**



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : parmi les 7 812 élèves en REP, 21,0 % appartiennent au groupe 1 (groupe d'élèves avec les meilleurs taux de bonnes réponses) et 19,8 % appartiennent au groupe 5 (groupe d'élèves avec les moins bons taux de bonnes réponses).

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichiers des évaluations CM2 2019.

Une moins bonne compréhension du texte documentaire « Coulée Verte »

Le corpus varié et exigeant décrit précédemment explique que les résultats sont extrêmement différents d'un texte à l'autre. Le meilleur taux de bonne réponse, de 63,1 % pour l'ensemble des élèves de l'éducation prioritaire, est obtenu pour le texte A « Histoire de loups », contre respectivement 44,4 % pour le texte B « L'énergie », 44,0 % pour le texte C « Les dodos » et 33,2 % pour le texte D « La Coulée Verte », soit un écart de 30 points entre les textes A et D ► **Annexe 2** p. 153. Les taux de réussite sont assez bas car les textes sont très exigeants. Il s'agit d'observer la compréhension fine dans des types de textes auxquels les élèves sont le plus souvent exposés.

Dans le texte A, la compréhension du texte narratif est facilitée par la situation d'écoute : l'élève écoute le texte, il est libéré du décodage et peut entièrement se concentrer sur le sens. Sa compréhension est très accessible, ce qui explique le fort taux de réussite. Les professeurs peuvent alors s'interroger sur les 30 % des élèves qui ne parviennent pas à le comprendre.

Le texte C est également un texte narratif. Mais celui-ci est lu en autonomie et a été volontairement choisi pour sa résistance. De nombreux traitements cognitifs sont en effet nécessaires pour le comprendre et éprouvent donc les capacités du lecteur.

Le texte B est un texte composite présent dans le livret pour illustrer, entre autres, la variété des sources notamment scolaires (les manuels) auxquelles les élèves sont confrontés au cours de leur cursus. Dans cet exercice, ce sont les items invitant à opérer des liens entre les écrits et les autres supports (images, graphiques, etc.) qui posent le plus de difficultés aux élèves.

Le texte D, intitulé « La Coulée Verte », est le dernier texte de l'évaluation de la compréhension et celui qui pose le plus de difficultés aux élèves. Comme le second, il s'agit d'un texte documentaire, mais il n'est pas composite. Publié sur une page web pour présenter des aménagements municipaux, il s'adresse donc à tous les administrés d'une commune. On peut donc considérer qu'il est écrit pour être lisible et compréhensible par tous, y compris par les élèves lors d'un travail de recherche par exemple. Pour autant, sa lecture oblige celui qui lit à interpréter des informations pour construire une bonne représentation de la situation. Le texte retenu comprend des difficultés d'ordre lexicosyntaxiques comme la compréhension du titre : « Coulée Verte, un espace naturel unique ». Il réclame un traitement d'informations nombreuses et denses : « *Ancienne voie ferrée de 1881 à 1979, reconquise par la nature durant 15 ans, la Coulée Verte a été aménagée en tant que site de sensibilisation à l'environnement en 1995. [...]* » La lecture du texte nécessite également de faire de nombreuses inférences ➤ **Figure 13**.

Pour la première question, les concepteurs ont voulu vérifier les liens que l'élève peut faire entre l'ancienne voie ferrée (réponse attendue), l'espace de jeu pour enfants rue Félix Faure et la promenade en sous-bois qu'est devenue la Coulée Verte. Chaque question vérifie ensuite que les élèves ont bien régulé toutes les inférences contenues dans le document. C'est ce qui explique en partie le faible résultat obtenu par les élèves. De plus, les élèves sont moins familiarisés avec ce type de texte car les textes informatifs font rarement l'objet d'un travail spécifique en cycle 3. La place de cet apprentissage de lecture est donc questionnée d'autant que cette lecture est de plus en plus fréquente dans le parcours de l'élève à mesure de son avancée dans le cursus scolaire.

Des écarts particulièrement importants pour les compétences inférentielles de liaison

Chacune des 36 questions de cette évaluation sollicite un type de compétence particulière, dont le choix était lié à son importance dans la compréhension du texte proposé.

Ces compétences sont au nombre de 7 mais 3 ne concernent qu'une ou deux questions et ne seront donc pas abordées. Les compétences « Compétences inférentielles de liaison », « Compétences inférentielles élaboratives », « Compétences lexicales » et « Élaboration de la représentation mentale », qui concernent respectivement 10, 12, 3 et 7 questions, sont analysées ici.

➤ **Figure 13** Question 1 du texte « La Coulée Verte »

1- La Coulée Verte a été installée sur :

- ☒ une ligne de chemin de fer
- ☐ une rue
- ☐ une forêt
- ☐ un parc

Source : livret de l'élève.

Les taux de bonnes réponses diffèrent assez nettement selon les compétences. Les questions sur les compétences inférentielles de liaison sont les plus réussies (56,3 %), suivent celles sur la capacité à élaborer une représentation mentale (48,1 %). Les compétences inférentielles élaboratives montrent un taux de réussite de 44,6 % et ce sont les compétences lexicales, évaluées seulement par trois questions qui paraissent les plus difficiles à maîtriser (33,8 %) ► **Annexe 3** p. 154.

Pour chaque type de compétence, ce sont globalement les mêmes profils d'élèves que ceux présentés précédemment qui obtiennent les meilleurs taux de bonnes réponses, à savoir les élèves nés au premier trimestre, les élèves « en avance » et les élèves issus des écoles à IPS élevés. Cependant, les compétences inférentielles de liaison présentent un profil de résultat particulier. Ces compétences permettent, par exemple, de comprendre le référent des reprises anaphoriques comme dans la question 1 du texte C « Les dodos » : pour comprendre la phrase « *ils regardèrent les marins sauter* », l'élève doit produire une inférence de liaison qui lui permet de comprendre que le « *ils* » renvoie aux « *dodos* », ce qu'évalue cette question 1. Cette compétence, la plus réussie, présente les écarts les plus importants pour les caractéristiques liées à l'éducation prioritaire, au sexe, au retard et à l'IPS de l'établissement. Les taux moyens de bonnes réponses les plus élevés sont constatés dans cette compétence et dans les catégories déjà identifiées comme étant les plus performantes. Par exemple, les élèves « en avance » présentent un taux de bonnes réponses de 69,4 %, et les élèves avec un IPS supérieur à 100 vont jusqu'à un taux de 61,6 % dans les questions relevant de la compétence à élaborer ces inférences de liaison alors que la moyenne se situe à 56,3 %. Cette compétence présente le plus de variabilité dont les raisons restent à explorer.

UNE APPROPRIATION PAR LES ÉQUIPES BIEN AVANCÉE DANS LES TERRITOIRES

Un processus d'auto-formation enclenché dès la phase de passation

Dès la conception du livret, le groupe de travail a souhaité élaborer des ressources qui accompagneraient ces évaluations. La première d'entre elles est le livret de l'enseignant, conçu pour enclencher un processus d'analyse et de réflexion sur la compréhension. Chaque phase de la passation est décrite avec minutie de manière à ce que les exercices soient un modèle d'enseignement explicite. Pour chaque texte, le matériel de l'évaluateur, de l'élève et la durée sont précisés pour cadrer l'épreuve en recourant notamment à des verbatims. Au moment de la passation, les indications visent également à créer les conditions optimales pour la réussite des élèves ► **Figure 14**.

Les gestes que les enseignants doivent opérer lors de la passation sont clairs et l'élève n'est pas surchargé de consignes diverses. Les instructions précises conduisent à réfléchir également à l'étayage proposé en classe ou en évaluation. Une fois les consignes données, les élèves ne bénéficient pas de coups de pouce supplémentaires. En suivant l'outil de correction (toujours dans le livret de l'enseignant), le professeur s'engage dans une première identification des compétences liées à la compréhension. Ainsi, lors de la correction proprement dite, le professeur entre dans une analyse des réponses possibles. Les « bonnes » comme les « mauvaises » réponses ou encore les choix multiples attirent son attention sur des difficultés de compréhension et sur la réponse attendue ► **Figure 15**.

➤ Figure 14 Consignes de passation, texte A

Phase 2

Dire aux élèves :

« Revenez à la **page 2** celle où l'on voit la photographie. Vous allez entendre la première partie du texte une 2^{ème} fois. Puis vous devrez répondre à des questions. »

L'enseignant procède à la deuxième diffusion de l'histoire jusqu'à « **C'en est fait de nous** ».

[1 min 49sec]

Dire aux élèves :

« Maintenant vous pouvez aller à la **page 5 (phase 2)**, lire les questions pour y répondre. Je vais vous lire les questions. (L'enseignant doit les montrer). Vous devrez répondre à toutes les questions dans l'ordre en cochant une case. »

Vérifier que tous les élèves ont ouvert leur livret à la page 5.

Lire les questions et dire : « Vous avez 3 minutes pour y répondre. »

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Source : livret de l'enseignant.

➤ Figure 15 Question 4, texte D : analyse des réponses

Compétences évaluées par la question 4 Compétences inférentielles	
4- Dans cet espace, des aménagements ont été prévus pour :	Hypothèses à propos des réponses des élèves
découvrir des plantes	Si seule cette case a été cochée, la réponse est correcte mais partielle . On peut ici considérer que les élèves se sont attachés à « c'est un lieu de découverte de l'environnement » première information placée au début du texte (ligne 3).
permettre à des animaux de vivre	Si seule cette case a été cochée, la réponse est correcte mais partielle . On peut ici considérer que les élèves se sont attachés à plusieurs éléments de la fin du texte indiquant l'augmentation du nombre d'animaux sur le site (lignes 19, 20).
faire de l'acrobranche	On peut ici considérer que les élèves rattachent ce lieu à un environnement connu et une expérience personnelle.
découvrir des plantes permettre à des animaux de vivre	Réponse attendue. Les élèves ont pu prélever et mettre en lien deux informations distantes dans le texte (se référer aux activités d'autocontrôle et connaissances stratégiques et cognitives).

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Source : livret de l'enseignant.

Ces propositions de correction font entrer le professeur dans une démarche d'autoréflexion sur la nature des interprétations possibles et de l'horizon d'attente de l'élève. Elles le conduisent en quelque sorte sur une forme d'autoformation. Cette démarche vient donc interroger les gestes professionnels et les pratiques évaluatives des professeurs. L'enseignant s'interroge à la fois sur ses propres pratiques d'enseignement de la compréhension (choix des textes, compétences travaillées, choix de questions, univers de référence travaillé en amont, etc.) et sur les modalités d'évaluation des élèves pour repérer les difficultés et les réussites.

Un approfondissement proposé par des ressources académiques spécifiques

Les services académiques ont développé avec l'aide des chercheurs une mallette numérique mise à disposition des enseignants des circonscriptions de l'académie. Cette

malles permet un accompagnement des enseignants grâce à des animations dans les circonscriptions en amont ou en aval de la passation. Les ressources sont accessibles sur une plateforme de stockage académique, EDU-Nuage, et sont élaborées pour permettre aux enseignants d'approfondir la question et de s'emparer d'une méthode ➤ **Figure 16**.

À cette fin, chaque type de texte fait l'objet de propositions didactiques et pédagogiques issues de celles formulées par Marie-France Bishop sur la base de ses travaux (Bishop, 2018) et des travaux des chercheurs spécialistes de la question. Ce sont de véritables canevas d'enseignement qui sont mis à disposition des enseignants pour conduire un enseignement de la compréhension ➤ **Figure 17**.

Les enseignants trouvent également dans ces ressources un texte similaire mis à leur disposition pour un entraînement ou une autre évaluation.

Un dispositif déclencheur de la nécessité d'enseigner la compréhension et de former les professeurs

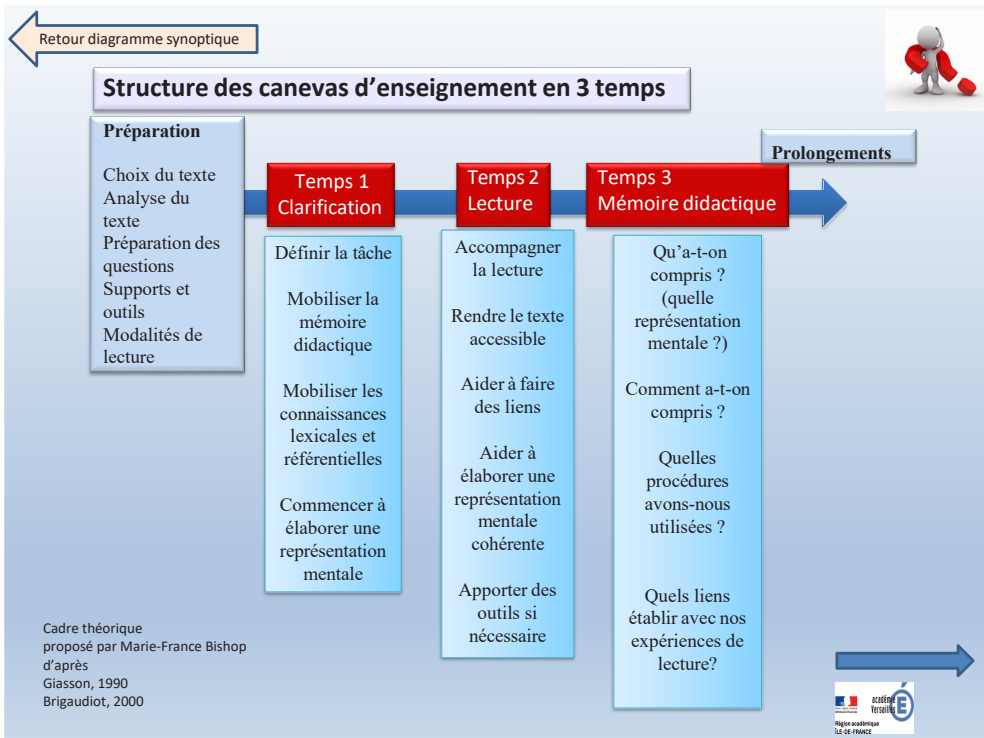
Les équipes de circonscription ont été sensibilisées au niveau académique par des réunions de travail et des présentations de l'outil. Certaines ont déployé un accompagnement sous forme d'animations pédagogiques ou de manière plus originale ➤ **Encadré 5**. Après la passation et la correction, des conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) témoignent de l'efficacité de ces accompagnements d'enseignants : nombreuses questions posées sur l'outil et la démarche, sur la construction de collectifs de travail, etc. En académie, les résultats de ces évaluations constituent également un point de départ pour

➤ **Figure 16** Ressources interactives



Source : livret de l'enseignant.

» Figure 17 Structure des canevas d'enseignement en trois temps



Source : livret de l'enseignant.

des expérimentations ou pour des actions de formations à initiative locale, notamment en inter-degrés cycle 3 et parfois du cycle 1 au cycle 4 (**encadré 5** p. 150) qui ont vocation à se dupliquer notamment dans le cadre du plan français : la compréhension de l'écrit étant un prérequis pour la réussite des élèves au collège, elle constitue un fort enjeu dans toutes les disciplines en éducation prioritaire.

Dans les départements comme en circonscriptions, les résultats de ces évaluations par classe et par école sont très attendus. Ils amènent les équipes à réfléchir sur les choix pédagogiques d'une école, d'un enseignant, et leur permet d'établir de nouveaux plans de formation. Comprendre est une compétence transdisciplinaire qui s'apparente à l'élaboration d'une stratégie : dans toutes les disciplines, l'élève mène l'enquête pour comprendre une situation ou résoudre un problème. Il articule l'explicite (ce qu'il lit, entend, voit) et l'implicite (ce qu'il sait du monde, ce qu'il comprend de la situation).

Si les circonscriptions du premier degré en éducation prioritaire ont enclenché une dynamique de formation sur l'enseignement de la compréhension, cet enseignement doit être poursuivi et approfondi en classe de sixième et au cycle 4 à mesure que des textes ou documents plus longs et plus complexes sont proposés aux élèves. Ce domaine fait d'ailleurs l'objet d'une épreuve d'évaluation au test de positionnement en début de seconde. Afin d'enclencher une dynamique similaire au collège, le groupe de travail académique réfléchit actuellement à un outil d'évaluation mis à disposition des collèges pour la classe de quatrième.

ENCADRÉ 5 Les labos compréhension : expliquer le principe du laboratoire et l'intérêt de l'objet de travail pour les enseignants

Comment exploiter les résultats de l'évaluation de compréhension pour faire progresser les élèves ? Des circonscriptions se sont appuyées sur ces évaluations pour construire des formations continues et inter-degrés sous forme de laboratoires. La circonscription de Chanteloup-les-Vignes en est un des exemples les plus aboutis. Après avoir sensibilisé des enseignants des premier et second degrés à la question, un groupe de professeurs de la maternelle au collège s'est constitué pour travailler le sujet collectivement. Depuis maintenant trois ans, les professeurs vont de la pratique à la réflexion, de l'observation des pairs à l'évaluation des dispositifs. Connaissances universitaires, stratégies d'enseignement et retours de pratiques ont pour but d'ajuster les pratiques pédagogiques pour mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Les professeurs du « labo compréhension » se rencontrent dans le centre de ressources de l'inspection de Chanteloup-les-Vignes, réfléchissent sur le type de ressources dont ils ont besoin, y compris numériques, travaillent sur les difficultés qui se posent aux professeurs et aux élèves lors des séances consacrées à cet apprentissage. Réflexions, regards croisés inter-cycles et inter-degrés créent un collectif de travail de territoire engagé dans différents projets pédagogiques : création d'affiches documentaires entre classes, de carnets de lecteurs, de récits, de forums ou de newsletters. L'expérimentation de la circonscription de Chanteloup-les-Vignes témoigne du dynamisme des labos pédagogiques et d'une innovation en matière de formation continue au sein de l'académie de Versailles.

Un outil performant pour accompagner la progression des élèves

Stanislas Dehaene, président du conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN) déclarait récemment lors du colloque « Quels professeurs au XXI^e siècle ? » (01/12/2020) que le professeur de demain saurait se doter d'outils d'évaluation performants permettant d'accompagner au mieux la progression des élèves. L'évaluation de la compréhension développée au sein de l'académie de Versailles participe déjà de cette ambition. Elle contribue également aux objectifs nationaux de réduction des écarts de réussite entre les élèves et d'élévation de leur niveau général. Elle constitue un outil unique pour faire évoluer les pratiques et repenser les apprentissages au sein de la classe. Elle s'articule maintenant aux évaluations nationales ou internationales qui photographient les acquis des élèves et ciblent la compréhension de l'écrit comme une compétence majeure. Enrichie de ressources pensées comme des scénarios pédagogiques, elle permet *in fine* de mieux accompagner les élèves les plus fragiles et souligne, à un moment clé de la scolarité, le degré de maturation des processus nécessaires à la compréhension de l'écrit. En outre, elle favorise l'éclosion sur le terrain de collectifs de travail inter-degrés et inter-disciplinaires. Elle témoigne par sa conception, d'une mise en synergie des différents acteurs et services de l'académie et reflète une collaboration fructueuse avec la recherche et l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) : l'académie de Versailles propose à ses enseignants un outil d'évaluation performant en faveur de la réussite des élèves.

ANNEXE 1 Item libéré « Coulée Verte, un espace naturel unique »**D – Texte documentaire “Coulée Verte, un espace naturel unique”**

Site Internet « La Coulée Verte » de la ville de Colombes (92)

Matériel par élève exclusivement

Un livret individuel de l'élève et un stylo.

Durée recommandée : 18 minutes

Phase 1

Demander aux élèves d'ouvrir les livrets à la **page 16**.
S'assurer que tous les élèves ouvriront les livrets en même temps.

Dire aux élèves :

« Vous allez devoir lire un texte en 2 fois et répondre à des questions en cochant les réponses. Je vous dirai quand vous serez à la moitié de votre temps. »

Point de vigilance question 3 : préciser qu'il faut UNIQUEMENT souligner ce qui concerne la question **3.a**
Compter environ **8 minutes** pour cette première partie.

Au bout de **4 minutes**, indiquer aux élèves qu'ils sont à la moitié du temps.

Phase 2

Au bout de 8 minutes **dire aux élèves :**

« Cette première partie est terminée, fermez votre livret. Nous allons passer à la 2nde partie. Comme tout à l'heure, vous allez lire le texte et répondre à des questions en cochant les réponses.

Faire ouvrir le livret aux **pages 17 et 18**.

Compter environ **10 minutes** pour cette deuxième partie.
Au bout de **5 minutes**, indiquer aux élèves qu'ils sont à la moitié du temps.

Point de vigilance question n°7 : s'assurer que les élèves entourent le **numéro de ligne** (un seul) comme demandé. Si plusieurs numéros ont été soulignés, tenir compte uniquement du premier dans l'ordre des lignes du texte.

Phase 1 : ci-dessous le texte et les questions avec les réponses attendues**Coulée Verte, un espace naturel unique**

Ancienne voie ferrée de 1881 à 1979, reconquise par la nature durant 15 ans, la Coulée Verte a été aménagée en tant que site de sensibilisation à l'environnement en 1995. Équipé de deux anciens wagons et d'un chalet pédagogique, c'est un lieu de découverte de l'environnement pour les écoles comme pour les adultes, inscrit au schéma départemental des Espaces naturels sensibles.

Cette promenade longue de 850 m se caractérise par la présence de deux zones bien distinctes et complémentaires : la partie nord en sous-bois, au cœur d'une zone particulièrement colonisée par la nature. La partie sud, plus aérienne, offre une balade au milieu de prairies et se termine par un espace de jeux pour enfants, à la rue Félix Faure.

2- La Coulée Verte a été installée sur :

- ☒ une ligne de chemin de fer
- ☐ une rue
- ☐ une forêt
- ☐ un parc

3- La Coulée Verte existe depuis :

- ☐ 1881
- ☐ 15 ans
- ☒ 1995

4- a/ A ton avis la Coulée Verte est :

- ☒ un espace en ville
- ☐ un espace dans les champs
- ☐ un espace à la montagne

b/ Souligne dans le texte ce qui t'a permis de répondre à la question 3.a juste au-dessus.

Les élèves ont entouré « **Rue Félix Faure** »

Phase 2 : ci-dessous le texte et les questions avec les réponses attendues

Coulée Verte, un espace naturel unique

- 1 Ancienne voie ferrée de 1881 à 1979, reconquise par la nature durant 15 ans, la Coulée Verte a
2 été aménagée en tant que site de sensibilisation à l'environnement en 1995. Équipé de deux
3 anciens wagons et d'un chalet pédagogique, c'est un lieu de découverte de l'environnement pour
4 les écoles comme pour les adultes, inscrit au schéma départemental des Espaces naturels
5 sensibles.
6 Cette promenade longue de 850 m se caractérise par la présence de deux zones bien distinctes
7 et complémentaires : la partie nord en sous-bois, au cœur d'une zone particulièrement colonisée
8 par la nature. La partie sud, plus aérienne, offre une balade au milieu de prairies et se termine par
9 un espace de jeux pour enfants, à la rue Félix Faure.
10 Des animations nature ouvertes à tous sont proposées durant l'année. Une équipe d'éco-
11 animateurs est présente sur le site pour vous accueillir et répondre à toutes vos questions.
12 Depuis son aménagement, le site est géré de façon écologique et privilégie faune et flore
13 spontanées. Différents aménagements et techniques de gestion douce ont été appliqués :
14
 - Un muret en pierres sèches pour attirer les lézards
 - Valorisation des tailles et arbres morts ou abattus. Cette technique permet de limiter
16 l'exportation des déchets tout en offrant le gîte et le couvert à de nombreux insectes et
17 larves
 - Pose de refuges et nichoirs
19 Les animaux ont manifesté leur satisfaction ! On recense ainsi 900 espèces d'insectes et une
20 vingtaine d'oiseaux nicheurs. Mais aussi musaraignes, mulots, hérissons, chauves-souris ont élu
21 domicile à la Coulée Verte.

4- Dans cet espace, des aménagements ont été prévus pour :

- ☒ découvrir des plantes
☒ permettre à des animaux de vivre
☐ faire de l'accrobranche

5- Comment comprends-tu « Les animaux ont manifesté leur satisfaction ! » ?

- ☐ Ils organisent un défilé.
☒ Ils s'adaptent à cet habitat.
☐ Ils montrent par leurs gestes qu'ils sont contents.

6- Une musaraigne c'est ...

- ☐ un oiseau
☐ un insecte
☒ un mammifère

7- Entoure le numéro de la ligne à laquelle le texte commence à parler des animaux.

Coder 1 : « faune »
Coder 2 : « lézards », « insectes », « larves »
Coder 4 : « animaux »

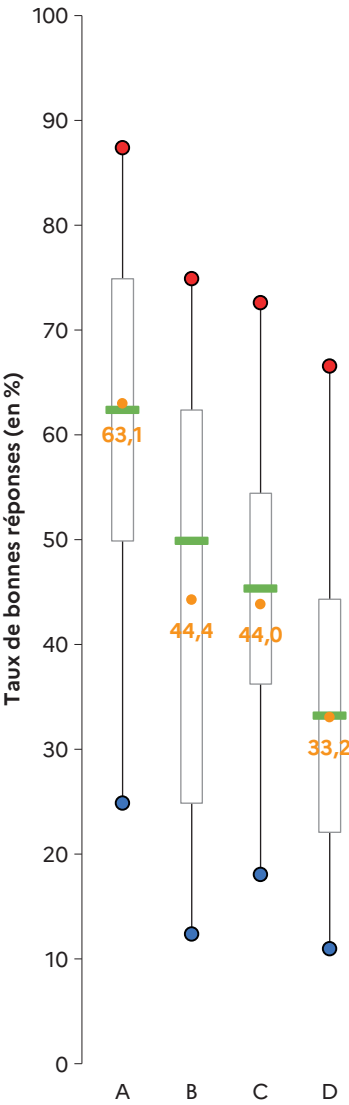
8- Entoure les mots ou expressions qui, pour toi, sont les plus liés au texte que tu viens de lire.

ski	éducation	éco-quartier	souris	manège
	écologie	spaghettis	environnement	biodiversité
urbain	développement durable	mammifère	vallée	jardin

→ **Correction : voir le tableau des réponses.**

ANNEXE 2 Taux de bonnes réponses selon les types de texte et selon les caractéristiques des élèves

	Texte A « Histoire de loups »	Texte B « L'énergie »	Texte C « Dodos »	Texte D « La Coulée Verte »
REP	63,4 %	44,8 %	44,2 %	33,6 %
REP+	62,0 %	43,1 %	43,1 %	31,9 %
Filles	62,7 %	44,5 %	45,5 %	33,7 %
Garçons	63,5 %	44,3 %	42,4 %	32,6 %
T1	64,7 %	46,5 %	45,4 %	34,8 %
T2	63,3 %	44,6 %	44,6 %	34,0 %
T3	63,8 %	45,0 %	44,4 %	33,4 %
T4	62,4 %	43,1 %	43,3 %	31,7 %
« En avance »	71,1 %	52,5 %	55,8 %	41,3 %
« À l'heure »	63,6 %	44,8 %	44,4 %	33,4 %
« En retard »	55,2 %	37,1 %	35,8 %	27,9 %
[0 ; 70[	58,8 %	39,4 %	41,6 %	31,6 %
[70 ; 80[	61,2 %	42,2 %	41,9 %	31,5 %
[80 ; 90[	62,9 %	44,4 %	43,7 %	33,1 %
[90 ; 100[	64,9 %	46,1 %	45,8 %	34,6 %
[100 ; +++[	67,1 %	48,1 %	48,0 %	36,1 %
Global	63,1 %	44,4 %	44,0 %	33,2 %



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

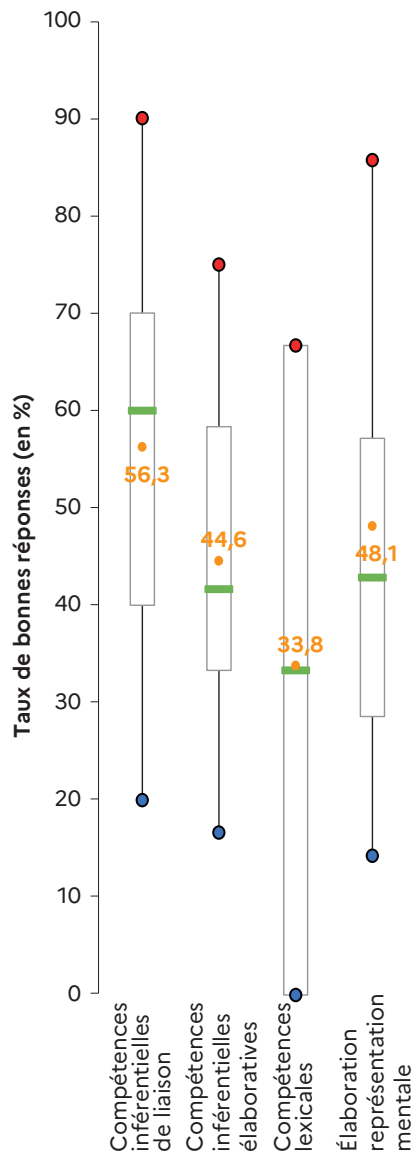
Lecture : sur le texte A « Histoire de loups », les élèves de REP obtiennent 63,4 % de bonnes réponses contre 62,0 % pour les élèves de REP+.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichiers des évaluations CM2 2019.

ANNEXE 3 Taux de bonnes réponses selon les compétences évaluées et selon les caractéristiques des élèves

	Compétences inférentielles de liaison	Compétences inférentielles élaboratives	Compétences lexicales	Élaboration représentation mentale
REP	56,8 %	44,8 %	34,1 %	48,4 %
REP+	54,5 %	43,7 %	33,0 %	47,2 %
Filles	57,5 %	44,4 %	34,8 %	48,8 %
Garçons	55,1 %	44,7 %	32,9 %	47,5 %
T1	58,2 %	46,3 %	35,3 %	49,6 %
T2	56,9 %	45,3 %	34,2 %	48,5 %
T3	56,5 %	45,1 %	33,8 %	49,0 %
T4	55,1 %	43,3 %	33,1 %	47,1 %
« En avance »	69,4 %	54,4 %	39,2 %	55,3 %
« À l'heure »	56,7 %	45,0 %	34,1 %	48,6 %
« En retard »	47,9 %	36,7 %	28,8 %	40,8 %
[0 ; 70[	52,5 %	41,3 %	32,3 %	45,8 %
[70 ; 80[	53,6 %	42,9 %	31,4 %	46,2 %
[80 ; 90[	56,1 %	44,3 %	34,1 %	48,1 %
[90 ; 100[	58,3 %	46,3 %	35,5 %	49,9 %
[100 ; +++[	61,6 %	48,2 %	35,7 %	49,9 %
Global	56,3 %	44,6 %	33,8 %	48,1 %



Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : sur les questions nécessitant des compétences inférentielles de liaison, les élèves de REP obtiennent 56,8 % de bonnes réponses contre 54,5 % pour les élèves de REP+.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichiers des évaluations CM2 2019.

ANNEXE 4 Composition des cinq groupes selon les différents critères et distribution des différents critères selon les groupes (en effectifs et en %)

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
REP	1 642	1 570	1 550	1 506	1 544	7 812
REP+	433	506	525	570	532	2 566
Total	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
21,0 %	20,1 %	19,8 %	19,3 %	19,8 %	100 %
16,9 %	19,7 %	20,5 %	22,2 %	20,7 %	100 %
20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	100 %

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
Filles	1 085	1 035	1 046	1 005	944	5 115
Garçons	990	1 041	1 029	1 071	1 132	5 263
Total	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
21,2 %	20,2 %	20,4 %	19,6 %	18,5 %	100 %
18,8 %	19,8 %	19,6 %	20,3 %	21,5 %	100 %
20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	100 %

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
Trimestre 1	578	556	455	457	418	2 464
Trimestre 2	538	529	503	505	500	2 575
Trimestre 3	542	510	568	557	541	2 718
Trimestre 4	417	481	549	557	617	2 621
Total	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
23,5 %	22,6 %	18,5 %	18,5 %	17,0 %	100 %
20,9 %	20,5 %	19,5 %	19,6 %	19,4 %	100 %
19,9 %	18,8 %	20,9 %	20,5 %	19,9 %	100 %
15,9 %	18,4 %	20,9 %	21,3 %	23,5 %	100 %
20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	100 %

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
« En avance »	66	43	24	14	7	154
« À l'heure »	1 965	1 937	1 922	1 881	1 793	9 498
« En retard »	44	96	129	181	276	726
Total	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
42,9 %	27,9 %	15,6 %	9,1 %	4,5 %	100 %
20,7 %	20,4 %	20,2 %	19,8 %	18,9 %	100 %
6,1 %	13,2 %	17,8 %	24,9 %	38,0 %	100 %
20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	100 %

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
1-[0 ; 70[	48	51	58	69	90	316
2-[70 ; 80[	370	451	517	526	558	2 422
3-[80 ; 90[	857	950	905	915	922	4 549
4-[90 ; 100[	617	522	491	490	425	2 545
5-[100 ; +++[	183	102	104	76	81	546
Total général	2 075	2 076	2 075	2 076	2 076	10 378

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
15,2 %	16,1 %	18,4 %	21,8 %	28,5 %	100 %
15,3 %	18,6 %	21,3 %	21,7 %	23,0 %	100 %
18,8 %	20,9 %	19,9 %	20,1 %	20,3 %	100 %
24,2 %	20,5 %	19,3 %	19,3 %	16,7 %	100 %
33,5 %	18,7 %	19,0 %	13,9 %	14,8 %	100 %
20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	20,0 %	100 %

Éducation & formations n° 104, DEPP-SIES

Lecture : parmi les 7 812 élèves scolarisés en REP, 1 642 appartiennent au groupe 1 (groupe des élèves avec les meilleurs taux de bonnes réponses) : ils représentent 21,0 % des élèves de REP.

Champ : académie de Versailles, élèves de l'EP évalués en CM2 en décembre 2019.

Source : DAPEP, fichiers des évaluations CM2 2019.

Bibliographie

Andreu S., Ben Ali L., Bret A., Dos Santos R., Durand de Monestrol H., Lambert K., M'Bafoumou A., Paillet V., Rocher T., Vourc'h R., 2021, « 800 000 élèves évalués en début de sixième en 2020 : des performances en hausse, mais toujours contrastées selon les caractéristiques des élèves et des établissements », *Note d'Information*, n° 21.03, DEPP.

Andreu S., Cioldi I., Conceicao P., Etève Y., Fabre M., Le Breton S., Persem E., Portelli T., Rocher T., Rue G., Vourc'h R., Wuillamier P., 2021, « Évaluations repères 2020 de début de CP et de CE1 : baisse des performances par rapport à 2019, notamment en français en CE1, et hausse des écarts selon les secteurs de scolarisation », *Note d'Information*, n° 21.02, DEPP.

Bianco M., 2015, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Bishop M., 2018, « Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2 », *Forumlecture*, n° 3/2018.

Bonjour E., Gombert J.-É., 2004, « Profils de lecteurs à l'entrée en sixième », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, n° 1, p. 69-101. <https://doi.org/10.4000/osp.2292>

Brigaudiot M., 2000, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Éducation, INRP.

Castles A., Rastle K., Nation K., 2018, "Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 19, n° 1, p. 5-51.

Cèbe S., Goigoux R., 2012, « Comprendre et raconter de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement », *Le français aujourd'hui*, n° 179, p. 21-36.

Chabanon L., Durand de Monestrol H., Verlet I., 2019, « PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit », *Note d'Information*, n° 19.49, DEPP.

Chabanon L., Steinmetz C., 2018, « Écarts de performances des élèves selon le sexe », *Éducation & formations*, n° 96, p. 39-57, DEPP.

Colmant M., Le Cam M., 2017, « PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit », *Note d'Information*, n° 17.24, DEPP.

Cosnefroy O., Florin A., Guimard P., 2004, « Trimestre de naissance et parcours scolaire », *European Review of Applied Psychology*, n° 54, p. 237-246.

Dalibart E., Fumel S., Lima L., 2016, « CEDRE 2015. Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie », *Note d'Information*, n° 16.21, DEPP.

Écale J., Magnan A., 2010, *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, Paris, Dunod, coll. « Éducation Sup ».

Ghoumari M., 2021, « Évaluations en début de sixième 2021 : une amélioration des performances en français pour les élèves de l'éducation prioritaire », *Notes de la DAPEP*, n° 9, Académie de Versailles. <https://www.ac-versailles.fr/media/14469/download>

Giasson J., 1990, *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaétan Morin Éditeur.

Goigoux R., 2003, « Quelques points de repère pour une didactique de la compréhension », *Langage & pratiques*, n° 31, p. 51-60.

Grenet J., 2010, « La date de naissance influence-t-elle les trajectoires scolaires et professionnelles ? », *Revue Économique*, n° 31, p. 589-598.

Guéraud S., Royer C., 2017, « Le développement de la compréhension », in Miljkovitch R., Sander E., Morange-Majoux F. (dir.), *Traité de Psychologie du Développement*, Elsevier Masson, p. 237-250.

Hoover W. A., Gough P. B., 1990, "The simple view of reading", *Reading and writing*, vol. 2, n° 2, p. 127-160.

Lehouelleur S., 2021, « Évaluations CP/CE1 2021 : premiers résultats », *Notes de la DAPEP*, n° 10, Académie de Versailles. <https://www.ac-versailles.fr/media/14343/download>

Snow C., 2002, *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Education.

Van den Broek P., Kendeou P., Kremer K., Lynch J. S., Butler J., White M. J. Lorch E. P., 2005, "Assessment of comprehension abilities in young children", in Paris S. G., Stahl S. A. (dir.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, Mahwah NJ, Erlbaum, p. 107-130.