

> LE PASSEUR >

Cette lettre a été rédigée par Johannes Ziegler, directeur de recherche au CNRS, responsable recherche fondamentale du pôle pilote AMPIRIC, Mathilde Favier, cheffe de projet du pôle pilote AMPIRIC et Alain Desrochers, directeur du Groupe de recherche sur l'apprentissage de la lecture, professeur associé à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université d'Ottawa.

COMMENT UTILISER LES RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS NATIONALES POUR MIEUX AIDER LES ÉLÈVES ?

À la Une ! À l'heure où nos élèves du CP passent les deuxièmes évaluations de l'année scolaire, on peut s'interroger sur la nécessité de ces passations. « Perte de temps », disent les uns, « pièce maîtresse d'un dispositif qui a fait ses preuves dans d'autres pays », affirment les autres. À quoi servent les évaluations nationales, notamment celles du mi-CP ? Comment utiliser leurs résultats de façon optimale ? Faisons le point sur les tableaux de restitution, accessibles aux enseignants seuls, permettant d'avoir une cartographie des forces et des faiblesses de chaque élève en un clin d'œil !

UNE APPROCHE QUI A FAIT SES PREUVES



Le saviez-vous ? Les évaluations nationales du CP-CE1 ont été conçues pour permettre aux enseignants de prévenir les difficultés d'apprentissage et de fournir à chaque élève, aussi rapidement que possible, le soutien dont il a besoin pour réaliser son potentiel à l'école. C'est une approche, dite « [réponse à l'intervention](#) », qui a fait ses preuves dans d'autres pays. Par « intervention », on entend une pratique pédagogique bien définie dont l'efficacité a été démontrée. Par « réponse », on entend la réponse de l'élève à cette pratique, objectivée par des indicateurs de progrès. Cette approche s'oppose au système actuel « d'attendre l'échec », c'est-à-dire celui qui consiste à attendre que l'élève

se trouve en grande difficulté ou en état d'échec scolaire avant d'intervenir. Elle comprend une forme de différenciation pédagogique qui se décline en trois paliers d'intensité :

• **Palier 1** : il désigne l'**enseignement collectif**, dit universel, réalisé en classe. Il s'agit d'une véritable mesure préventive lorsqu'il est efficace.

Pour cela, il doit :

- conduire à une élévation des apprentissages réalisés par l'ensemble des élèves ;
- réduire la variabilité entre les élèves dans leurs apprentissages ;
- réduire la corrélation entre les caractéristiques initiales des élèves (p. ex. leur origine sociale) et leurs résultats scolaires.

Un palier 1 efficace doit permettre à la grande majorité (c'est-à-dire 80 à 85 %) des élèves de réaliser les apprentissages prévus sans intervention supplémentaire. [L'enseignement explicite](#) et le choix d'un manuel phonique strict dans le cadre de [l'apprentissage de la lecture](#) permettent d'augmenter l'efficacité du palier 1.

• **Palier 2** : il s'agit d'une **mesure de première intention** à destination des élèves qui n'ont pas réalisé les apprentissages attendus au palier 1. Le palier 2 ne remplace pas le palier 1, il s'y ajoute pendant le temps scolaire. L'enseignant doit y proposer des interventions supplémentaires, ciblées et axées sur les besoins particuliers des élèves. Le

but est l'intensification et un travail conséquent sur les composantes fragiles. Pour cela, les séances au palier 2 sont typiquement conduites auprès de plus petits groupes d'élèves, ce qui permet d'augmenter l'implication active de l'élève et un travail plus spécifique sur les compétences fragiles. La composition des sous-groupes est optimale lorsque leurs membres présentent des besoins similaires. Le progrès des élèves sur les compétences ciblées doit être vérifié régulièrement, pour déterminer le maintien de l'élève dans ce palier ou son éventuel passage au palier 3.

• **Palier 3** : il s'adresse spécifiquement aux élèves qui n'ont pas démontré les progrès attendus au palier 1 ou au palier 2 et qui nécessitent une **remédiation**. Le degré d'intensification du palier 3 doit donc être considérablement plus élevé que celui du palier 2 pour véritablement soutenir ces élèves dans leurs apprentissages scolaires. La taille optimale du sous-groupe au palier 3 varie entre 1 et 3 élèves. Le palier 3 est typiquement confié à des enseignants spécialisés ou à d'autres spécialistes de la rééducation en raison de la nature et du degré de sévérité des difficultés d'apprentissage.

À QUOI SERVENT LES ÉVALUATIONS NATIONALES ?

Dans le contexte de cette approche, les évaluations nationales permettent aux enseignants de dresser un portrait de classe pour mieux intervenir et soutenir les élèves dans leurs apprentissages scolaires ([ÉvalAide](#)). Elles visent à fournir aux acteurs scolaires une base factuelle, des repères, pour apprécier les apprentissages réalisés et les facteurs de risque.

Quelles sont leurs différentes fonctions ?

La première fonction est de dégager une vue d'ensemble **des forces et des faiblesses** de la classe au début d'une nouvelle année scolaire. Dans quelle mesure les élèves sont-ils prêts à amorcer les prochains apprentissages ? Faut-il prévoir un enseignement différencié au palier 1 pour les élèves qui n'ont pas réalisé les apprentissages attendus à la fin de l'année précédente ? Les évaluations suivantes, par exemple au milieu de l'année et au début de l'année consécutive, permettent d'établir de nouveaux portraits de classe et de vérifier la trajectoire d'apprentissage de chaque élève consécutivement à l'enseignement et à la différenciation pédagogique.

La deuxième fonction des évaluations est de **repérer les élèves qui n'ont pas réalisé les**

apprentissages attendus depuis le début de l'année scolaire, malgré un enseignement efficace pour la majorité des élèves. Les évaluations Point d'étape CP sont une étape particulièrement cruciale pour repérer les élèves qui sont déjà en difficulté d'acquisition de la lecture, et leur offrir une intervention leur permettant de rattraper leur retard au cours de la deuxième moitié de l'année.

La troisième fonction est de **guider le choix des contenus de l'intervention** les mieux adaptés aux besoins des élèves (p. ex. les fondements de l'identification des mots, ceux de la compréhension écrite ou ceux de la production écrite). Les élèves ayant des difficultés similaires peuvent ainsi être réunis pour former des sous-groupes homogènes, ce qui augmente l'efficacité des interventions.

Les évaluations nationales se distinguent des autres procédés d'évaluation en éducation par ses fonctions, mais aussi par ses procédures. Il convient de noter qu'il ne s'agit pas d'une évaluation de l'ensemble de la compétence des élèves ni d'une évaluation approfondie de leurs savoirs et de leurs savoir-faire. Il s'agit plutôt d'un procédé d'évaluation qui cible des habiletés fondamentales et les signes avant-coureurs des difficultés de l'apprentissage, surtout au cours des premières années.

Afin de repérer de manière fiable les élèves à besoin, **il est donc essentiel que les enseignants fassent passer ces évaluations à tous leurs élèves, en suivant scrupuleusement les consignes de passation** (notamment le chronométrage des épreuves en temps limité). C'est à cette seule condition qu'ils pourront comparer les scores de leurs élèves aux seuils indiqués dans le Guide des scores, et ainsi bénéficier du travail d'étalonnage effectué par la DEPP.

COMMENT DÉTERMINER LES MEILLEURES STRATÉGIES D'INTERVENTION ?

Après avoir saisi les réponses des élèves sur le [portail de la DEPP](#), les enseignants, et eux seuls, ont accès à une [présentation en arborescence](#) des différents domaines testés avec la liste nominative des élèves dont les résultats se situent en deçà du premier seuil (« fragiles ») ou du deuxième (« à besoins »).

Pour aider les enseignants à repérer les difficultés, adapter leur enseignement et choisir les meilleures stratégies d'intervention, ils ont accès à un fichier

de restitution (un fichier .xls) par discipline qui permet une analyse fine des résultats individuels.

La première feuille montre le positionnement des élèves par compétence. Dans cet exemple issu des évaluations de début CP, les 6 premiers élèves ont un niveau satisfaisant, quel que soit le domaine. L'élève 7 montre des difficultés seulement en langage oral et en phonologie, tandis que les élèves 8 à 10 montrent des difficultés uniquement au niveau du code et en phonologie. Enfin, les élèves 11 et 12 ont un faible niveau dans les trois domaines (code, phonologie, langage oral).



Compétences	Maîtriser les lettres et le son qu'elles produisent			Maîtriser des syllabes			Comprendre des mots et leur sens (au par / l'enseignant)			Comprendre des textes et leur sens (au par / l'enseignant)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
élève 1	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2
élève 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2
élève 3	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2
élève 4	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2
élève 5	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2
élève 6	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2
élève 7	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2
élève 8	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2
élève 9	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2
élève 10	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2
élève 11	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2
élève 12	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2	Groupes 1 et 2

Ce portrait de classe peut être approfondi par la feuille des « scores » qui présente pour chaque élève les scores exacts par compétence. Dans cet exemple, les 5 derniers élèves ne connaissent pas la totalité des lettres (< 4/7) et ne maîtrisent pas encore les correspondances graphème-phonème (< 5/10) et certains ont des difficultés à manipuler les phonèmes et les syllabes. Les 2 derniers ont également des difficultés importantes au niveau du langage oral. S'agissant des évaluations de début CP (palier 1), l'enseignant devrait alors porter une attention particulière à ces élèves pendant les premiers mois en s'assurant qu'ils progressent dans ces domaines (différenciation). En revanche, s'il s'agissait des évaluations de mi-CP, il devrait immédiatement offrir aux élèves 8 à 12 un programme d'intervention au palier 2, axé sur le code et l'analyse phonologique ainsi qu'un supplément axé sur la langue orale pour les élèves 11 et 12. Ceux parmi ces élèves qui ne font pas les progrès attendus après plusieurs semaines devraient être dirigés vers un programme au palier 3 d'intensité.

Compétences	Reconnaitre les différentes lettres et le son qu'elles produisent		Maîtriser des syllabes		Maîtriser des phonèmes		Comprendre des mots et leur sens (au par / l'enseignant)		Comprendre des textes et leur sens (au par / l'enseignant)	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
élève 1	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
élève 2	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
élève 3	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
élève 4	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
élève 5	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
élève 6	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
élève 7	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
élève 8	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
élève 9	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
élève 10	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
élève 11	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
élève 12	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Enfin, les enseignants qui souhaitent mieux comprendre la nature des erreurs ont à leur disposition la fiche des « performances par items ». Ils peuvent alors visualiser les bonnes et mauvaises réponses (0 ou 1) pour chaque item. Par exemple, dans l'épreuve du vocabulaire, les enseignants peuvent identifier les mots qui ne sont pas connus par l'élève.

Quelle durée ? La durée des paliers varie d'une étude à l'autre, mais on trouve fréquemment un palier 2 d'une durée approximative de 8 à 16 semaines à raison de 3 à 5 séances d'environ 30 minutes par semaine et un palier 3 qui s'étend sur plus de 16 semaines à raison de 4 ou 5 séances de 45 à 60 minutes par semaine.

Comment intensifier ? Travailler en petit groupe permet d'intensifier les interventions et de mieux cibler les compétences déficitaires. Il faut s'assurer que les occasions pour chaque élève de s'engager dans les activités d'apprentissage et de fournir une réponse sont fréquentes au cours des séances d'intervention (p. ex. un minimum de six réponses par minute au palier 2 et de huit au palier 3).

Que faire si trop d'enfants sont en difficulté ? Lorsque le pourcentage des élèves jugés à besoins ou fragiles est significativement plus élevé que 20 %, la priorité n'est pas de hausser l'efficacité des interventions au palier 2 ou 3, mais de relever celle du palier 1.

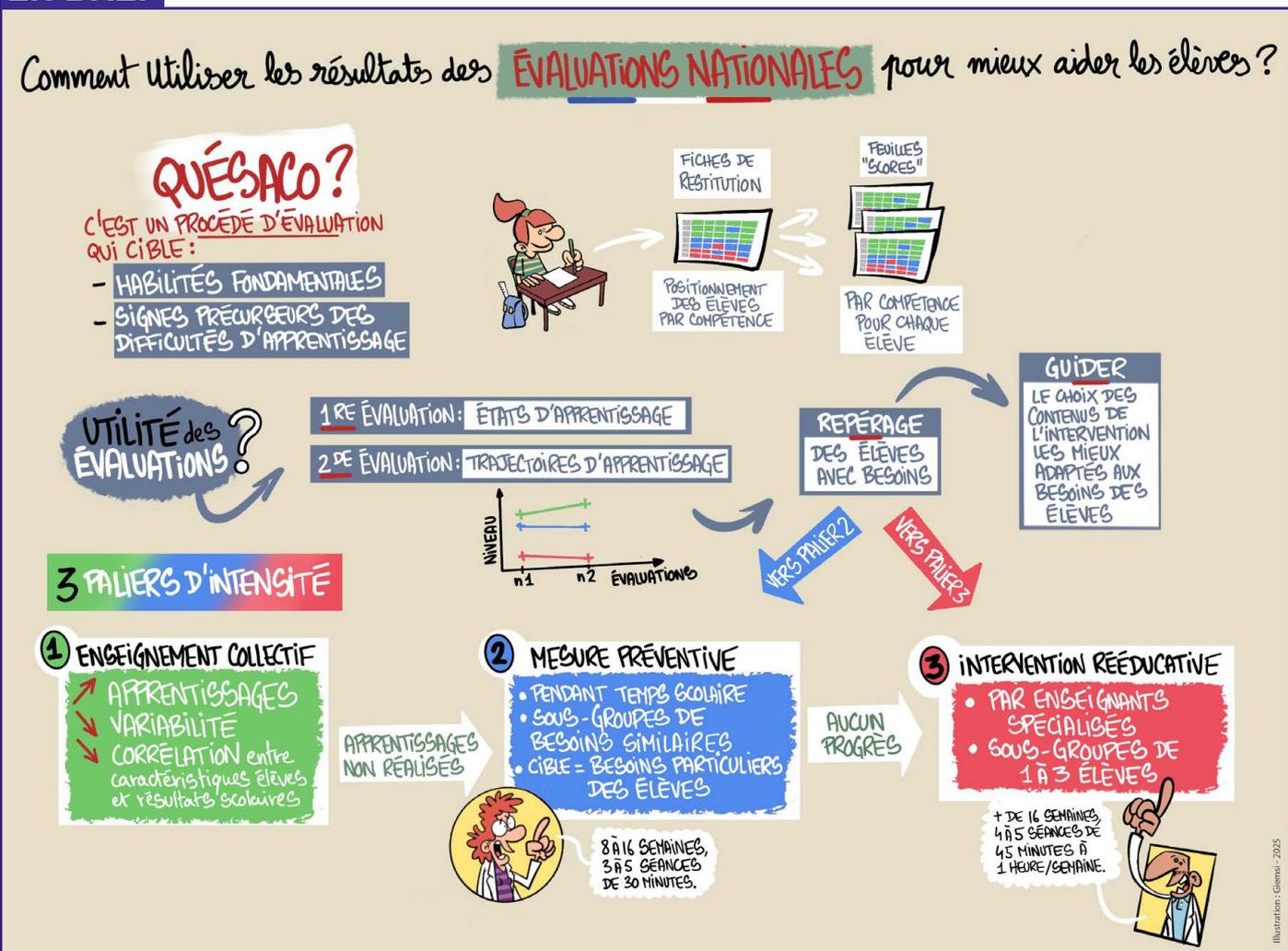
Comment insérer les interventions supplémentaires dans l'horaire des activités scolaires ? C'est le nerf de la guerre ! Bien entendu, les enseignants peuvent s'appuyer sur les activités pédagogiques complémentaires (APC), mais ce n'est peut-être pas suffisant lorsque les difficultés sont importantes. Une option ambitieuse consiste à réserver une période d'environ 120 minutes par jour à l'enseignement de la lecture ou des mathématiques et de la diviser en deux parties. La première partie (p. ex. de 60 minutes tous les jours) consacrée à l'enseignement collectif en classe et la deuxième, au travail individuel ou en sous-groupes ; une portion de cette deuxième partie étant allouée aux élèves dirigés vers le palier 2 (p. ex. 30 minutes 3 ou 4 fois par semaine) et à ceux dirigés vers le palier 3 (p. ex. 45 à 60 minutes 4 ou 5 fois par semaine). Certes,

la mise en œuvre nécessite une organisation rigoureuse, mais beaucoup d'enseignants ont l'habitude de faire travailler les élèves en petits groupes, notamment dans les classes REP dédoublées. Toutefois, dans certains cas, la mobilisation d'une équipe d'intervenants pourrait être nécessaire pour prendre en charge les différents sous-groupes d'élèves.

Comment éviter la surcharge ? Une erreur fréquente consiste à chercher à atteindre trop

d'objectifs dans un intervalle de temps trop court. Cette erreur entraîne ordinairement une surcharge de travail et elle augmente le risque de mettre le projet en péril et de précipiter son abandon. On recommande d'arrimer les objectifs poursuivis au cours de chaque année scolaire aux ressources disponibles. Par exemple, il est plus stratégique d'implanter l'approche à un niveau scolaire à la fois, à une matière scolaire à la fois (p. ex. la lecture-écriture) et à un palier à la fois, en commençant par le palier 1.

EN BREF



LE MOT DE LA FIN



POUR ALLER + LOIN

Retrouvez les travaux du CSEN sur l'approche à l'intervention :

- **Desrochers, A., Favier, M., Ramus, F. & Ziegler, J. L'approche de la réponse à l'intervention appliquée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture.** Synthèse de la recherche et recommandations du CSEN, n° 18 (février 2025).
- **Évaluer pour mieux aider : ÉvalAide, un dispositif scientifique de prévention des difficultés en lecture et en mathématiques au CP et au CE1.** Guide d'accompagnement.

Autres publications du CSEN :

- **Apprendre à lire : du décodage à la compréhension.** Synthèse de la recherche et recommandations (octobre 2022).
- **L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?** Synthèse de la recherche et recommandations (juin 2022).

- **L'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture.** Les apports de l'enquête Formalect. Note n° 11 (juin 2024).

Et aussi :

- Brown-Chidsey, R. et R. Bickford (2016). *Practical handbook of multi-tiered systems of support : Building academic and behavioral success in schools.* New York, Guilford Press.
- Desrochers, A. (2022). *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture.* Presses de l'Université du Québec.

Vidéos :

- **Fred, explique-moi... comment mieux évaluer pour mieux progresser ?**
- **Replay de la conférence internationale « L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pour quelle efficacité et dans quelles conditions ? ».** CSEN, mai 2023.

>> Pour retrouver les précédentes lettres :

reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-site-officiel/outils-pedagogiques/lettre-le-passeur