



LES DOSSIERS DE LA DEPP

205

— PÉDAGOGIE —

Cedre 2012

Histoire-géographie et éducation civique en fin d'école et de collège



LES DOSSIERS DE LA DEPP

205

Cedre 2012

Histoire-géographie et éducation civique en fin d'école et de collège



n° 205

mars

2016

Cet ouvrage est édité par
le ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance
61-65, rue Dutot
75 732 Paris Cedex 15

ISBN | 978-2-11-139156-7
e-ISBN | 978-2-11-139157-4
ISSN | 2119-0690
e- ISSN | 2431-8043

Direction de la publication
Fabienne Rosenwald

Secrétariat de rédaction
Marc Saillard

Conception et réalisation graphique
Anthony Fruchart

Auteurs

• École :
Mustapha Boudjedra
Sylvie Chavarroche
Émilie Garcia
Saskia Keskaik
Daniel Le Gal
Marie-Hélène Le Mercier
Roland Ley
Annie Macary
Jean-Marc Pastor
Michèle Poincet

• Collège :
Stéphane Berton
William Brillaud
Anne-Bérengère Demontoux
Émilie Garcia
Saskia Keskaik
Jérôme Krop
Nathalie Ménolet
Claire Podetti
Guillaume Sarcel
Valérie Stiegler



Sommaire

PARTIE

1

Cedre 2012 - HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE EN FIN D'ÉCOLE	7
<i>1.1</i> Objectif de l'enquête	9
<i>1.2</i> Mise en œuvre	11
<i>1.3</i> Les acquis des élèves	17
<i>1.4</i> L'histoire des arts	21
<i>1.5</i> Évolutions des acquis des élèves 2006/2012	23
<i>1.6</i> Questionnaires de contexte	27
<i>1.7</i> Ce que disent les enseignants	33
<i>1.8</i> Que nous apprennent les résultats au regard des attentes de l'école ?	41
<i>1.9</i> Analyses complémentaires	43

PARTIE

2


Cedre 2012 - HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE EN FIN DE COLLÈGE	49
<i>2.1</i> Objectif de l'enquête	51
<i>2.2</i> Mise en œuvre de l'évaluation des acquis des élèves	53
<i>2.3</i> L'évolution des acquis des élèves	59
<i>2.4</i> Analyses thématiques	63
<i>2.5</i> Analyses complémentaires	77

Introduction générale

Les évaluations du Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre), conduites par le bureau de l'évaluation des élèves de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP-B2) ont pour objectif de faire le point sur les connaissances et les compétences des élèves dans des disciplines (domaine cognitif) ou des attitudes (domaine conatif), en fin d'école primaire et en fin de collège, au regard des objectifs fixés par les programmes d'enseignement.

Ces évaluations donnent une photographie instantanée de ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cursus scolaire. En ce sens, il s'agit d'un bilan. Destinées à être renouvelées périodiquement, elles permettent également de disposer d'un suivi de l'évolution des acquis des élèves dans le temps.

La première partie du présent dossier décrit les modalités et analyse les résultats de l'évaluation Cedre 2012 en fin d'école (CM2). La seconde partie est symétriquement consacrée à l'étude Cedre 2012 pour le collège (troisième). Il est à noter que la distance entre le contexte de publication du présent dossier et les programmes de 1995 (sixième) - 1998 (troisième) encore en vigueur pour les élèves de l'échantillon évalué, a conduit à une présentation nécessairement plus synthétique pour le collège. En effet, les programmes de 2008 sont entrés en vigueur pour les classes de troisième à la rentrée de septembre 2012, soit quelques mois après la passation de l'évaluation Cedre. En revanche, pour l'école, en 2012, les élèves avaient suivi les programmes redéfinis en 2008. ●



Partie 1

Cedre 2012 — histoire-géographie et éducation civique en fin d'école

Mustapha Boudjedra
Sylvie Chavaroche
Émilie Garcia
Saskia Keskaik
Daniel Le Gal
Marie-Hélène Le Mercier
Roland Ley
Annie Macary
Jean-Marc Pastor
Michèle Poincet

I.1 Objectif de l'enquête

C'est au cycle 3 que l'histoire et la géographie sont abordées en tant que disciplines à part entière. Depuis les programmes de 2008, elles font partie de la culture humaniste.

- « La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques¹ ».
- « L'histoire doit permettre d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes qui seront étudiées au collège. [...] l'étude s'effectue dans l'ordre chronologique par l'usage du récit et l'observation de quelques documents patrimoniaux. »
- « La géographie a pour objectif de décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires. Les sujets étudiés se situent en premier lieu à l'échelle locale et nationale ; ils visent à identifier et connaître les principales caractéristiques de la géographie de la France dans le cadre européen et mondial. »
- « L'histoire des arts porte à la connaissance des élèves des œuvres de référence qui appartiennent au patrimoine ou à l'art contemporain ; ces œuvres leur sont présentées en relation avec une époque, une aire géographique [...] ».
- L'éducation civique présente en tant que chapitre dans les programmes de 2002 est intitulée : « Instruction civique et morale » dans les programmes de 2008. Elle fait partie des compétences sociales et civiques. Malgré ce changement, nous avons décidé de reconduire les items de ce champ à l'identique.

Ces évaluations apportent un éclairage qui intéresse tous les niveaux du système éducatif, des décideurs aux enseignants sur le terrain, en passant par les formateurs : elles informent, bien sûr, sur les compétences et les connaissances des élèves à la fin d'un cursus, mais elles éclairent également sur l'attitude et la représentation des élèves à l'égard de la discipline, elles interrogent les pratiques d'enseignement au regard des programmes, et elles contribuent à enrichir la réflexion générale sur l'efficacité et la performance de notre système éducatif.

L'évaluation Cedre - histoire, géographie et éducation civique a pour objet de mesurer le degré d'atteinte de ces finalités. ●

¹ Programme 2008

1.2 Mise en œuvre

1.2.1 COMPÉTENCES ÉVALUÉES

Le dispositif d'évaluation Cedre permet de donner un état des lieux des acquis des élèves de fin d'école primaire en histoire, géographie et éducation civique et de leur évolution entre 2006 et 2012. Toutefois, la modification des programmes en 2008, avec l'intégration du socle commun, a modifié l'approche de l'évaluation en histoire et géographie.

En 2006, les items qui mesuraient les connaissances étaient bien distincts de ceux qui abordaient les compétences. Depuis la mise en place du socle commun, les compétences sont définies comme une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes. Dans cette optique, des unités intégrant ces différents aspects ont été introduites dans les protocoles d'évaluation.

Chaque unité proposée aux élèves comprend des textes et des documents iconographiques, ainsi qu'un ensemble de questions permettant d'inférer les compétences attendues :

- compétence 5 - La culture humaniste
mémoriser, apprendre et connaître des repères ;
conceptualiser, établir des connexions entre les savoirs ;
analyser des images, observer et dégager le signifiant et le signifié ;
utiliser les outils de la discipline.
- compétence 6 - Compétences sociales et civiques
étudier les traits constitutifs de la nation française ;
l'Union européenne et la francophonie.

Pour les élèves du cycle 3, ces disciplines sont en « construction », en interaction forte avec l'acquisition de la maîtrise du langage et de la langue française. Dès lors, il est difficile, à ce niveau scolaire, dans l'évaluation, de faire abstraction des compétences de maîtrise de la langue :

- compétence 1 - Maîtrise de la langue
analyser des textes, lire et comprendre ;
établir des liens, mettre en relation des documents ;
écrire des résumés.

L'évaluation Cedre mesure la capacité des élèves à mobiliser et à restituer leurs connaissances, notamment à vérifier s'ils sont capables de :

- définir, caractériser et utiliser les outils de la discipline, capacités mesurées en histoire, en géographie et en éducation civique.

« DÉFINIR », connaître la notion sous-jacente ; qu'il s'agisse de la représentation symbolique d'un lieu, d'un événement ou d'un personnage et de savoir la nommer ;

« CARACTÉRISER », repérer des attributs ou les fonctions de personnages ; identifier les éléments constitutifs d'un événement ;

« UTILISER LES OUTILS DE LA DISCIPLINE », repérer les différents éléments d'une carte en utilisant la légende et qualifier un document en se servant de son environnement (illustrations, graphiques, légendes et références...) ;

« PRODUIRE » un écrit sous forme de réponse brève (un mot ou une date) ou d'une réponse longue (un texte).

- dater - capacité mesurée essentiellement en histoire et en éducation civique.

« DATER » des événements sur une frise chronologique en situant la période historique s'y rapportant. Nous avons repris le découpage classique : Préhistoire, Antiquité, Moyen Âge, Temps modernes, XIX^e siècle et monde contemporain.

- localiser - capacité mesurée uniquement en géographie.

« LOCALISER » sur une carte : une ville, un département, une région, un fleuve...

- associer - capacité mesurée uniquement en histoire de l'art.

« ASSOCIER » des manifestations de l'histoire de l'art à un personnage connu d'une époque considérée.

1.2.2 LA CONSTRUCTION DU TEST

Quatre formats de questions ont été retenus pour l'évaluation Cedre : QCM, Série, Localisation, et Champ libre.

Le format « QCM » (question à choix multiples) permet d'investiguer un vaste champ de connaissances dans un minimum de temps. En multipliant les questions, nous accroissons les prises d'information sur un domaine, une période ou un point du programme et nous obtenons une mesure plus fiable de ce que savent les élèves. Ces derniers n'ont pas à rédiger de réponses utilisant un vocabulaire spécialisé, ni à se préoccuper de l'orthographe, de la lisibilité ou de sa graphie. Avec ce format, les réponses choisies par les élèves ne sont pas ambiguës puisqu'elles résultent d'un choix unique ; la correction s'en trouve facilitée.

La question à choix multiples est constituée de trois composantes : la tâche, la consigne et le choix d'une solution :

- la tâche est l'action effectuée par l'élève pour porter sa réponse. Des préconisations générales sont fournies aux élèves avant de commencer l'évaluation. Ils disposent d'une page d'entraînement aux différents formats rencontrés afin de se familiariser avec ces derniers ;

- la consigne pose la question ou définit le problème. La consigne doit être simple et très facilement compréhensible ;
- le choix d'une solution : une série d'au moins quatre propositions est donnée aux élèves. Une réponse est correcte ; les autres propositions sont appelées distracteurs.

La **FIGURE 2.1** propose à l'élève d'observer une image et de l'identifier comme étant une image satellitale. Il s'agit ici de catégoriser un type d'image. Les distracteurs correspondent à des typologies différentes mais côtoyées quotidiennement dans la classe : le schéma, la photographie, la carte.

Le format « Série » permet pour un même objet de demander à l'élève d'aller dans le détail. Pour chaque proposition qui lui est faite, nous demandons une réponse par « Vrai » ou « Faux ». Le score n'est pas calculé sur cette réponse qui pourrait dépendre du hasard, mais sur l'ensemble des propositions. Un seuil est défini pour donner le crédit complet. Ce type d'item a permis de travailler sur les caractéristiques d'un document, sur la légende des cartes, sur la compréhension fine d'un texte.

La **FIGURE 2.4** propose à l'élève d'observer une carte complexe des lignes de trains à grande vitesse en 2010. Pour chaque proposition, il doit recourir à la carte pour la valider ou l'invalidier. Pour cet item, le seuil a été défini à quatre bonnes réponses sur quatre possibles.

Deux formats spécifiques ont été créés pour évaluer la capacité des élèves à localiser une ville ou à pointer un événement dans une frise chronologique.

« Localisation » permet d'explorer le champ de la cartographie. L'élève porte sa réponse en choisissant spatialement un emplacement sur la carte. Celle-ci propose, à une échelle donnée, un territoire. L'élève doit faire appel à ses connaissances pour porter sa réponse.

La **FIGURE 2.2** propose d'observer une image. Il ne s'agit pas uniquement de détecter qu'il s'agit d'un train qui sort d'un tunnel, mais grâce au logo, d'identifier ce tunnel. En faisant appel à ses connaissances, il peut savoir que le tunnel relie la France et l'Angleterre et il peut positionner son choix sur la carte.

« Frise chronologique ». La frise chronologique comporte les différentes périodes et les jalons qui les délimitent. La répartition est celle des programmes.

La **FIGURE 2.3** propose d'observer un document. En faisant référence à ses connaissances historiques, l'élève doit choisir la période correcte.

Ces quatre formats d'items sont catégorisés comme « fermés ». Les élèves sont cantonnés à un choix, ils ne peuvent en aucune mesure formuler leurs réponses. C'est ce choix contraint qui est souvent pointé comme une faiblesse pour les QCM. Notamment par l'impossibilité de mesurer certains types de performances comme l'expression spontanée, l'aptitude à rédiger, exprimer sa pensée sous forme de trace écrite ou plus directement solliciter la mémorisation sans support. Afin de compléter le dispositif Cedre, des items « ouverts » ont été créés.

Le format « Champ libre court » est un espace dans lequel l'élève produit une réponse sous forme d'un texte, d'une phrase, d'un mot, d'une lettre, d'un chiffre ou d'un nombre. Les élèves doivent faire appel à ce qu'ils ont appris et le retranscrire directement.

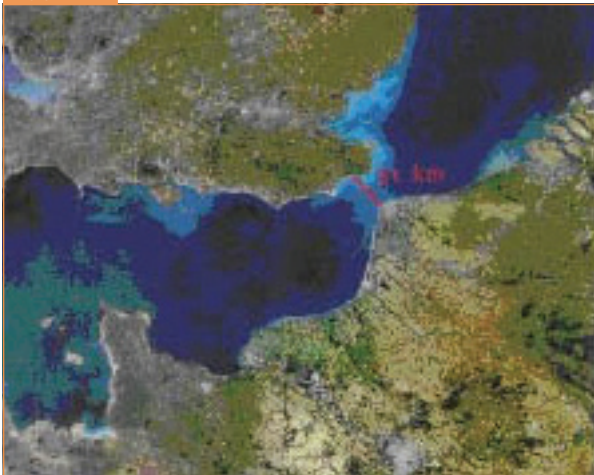
Pour la **FIGURE 2.5**, l'élève ne dispose d'aucun support. Il n'a aucun contexte, texte ou document qui pourrait le mettre sur la voie. Il doit faire référence à ses connaissances mémorisées et porter sa réponse en chiffres.

FIGURE 2.5

A quelle année associes-tu la fête nationale du 8 mai ?

Le format « Remise en ordre chronologique ». Plusieurs propositions sont données aux élèves. Elles ont comme lien une chronologie. L'élève doit numéroter les propositions.

FIGURE 2.1



Format QCM

Observe le document.

Indique s'il s'agit

- 1 ■ d'un schéma
- 2 ■ d'une photographie en gros plan
- 3 ■ d'une carte
- 4 ■ d'une image satellite
- 5 ■ d'une photographie aérienne

FIGURE 2.2



Localiser sur une carte

Observe le document

Entoure sur la carte de l'Europe le numéro correspondant à l'emplacement de ce tunnel



FIGURE 2.4

Série

Observe le document.

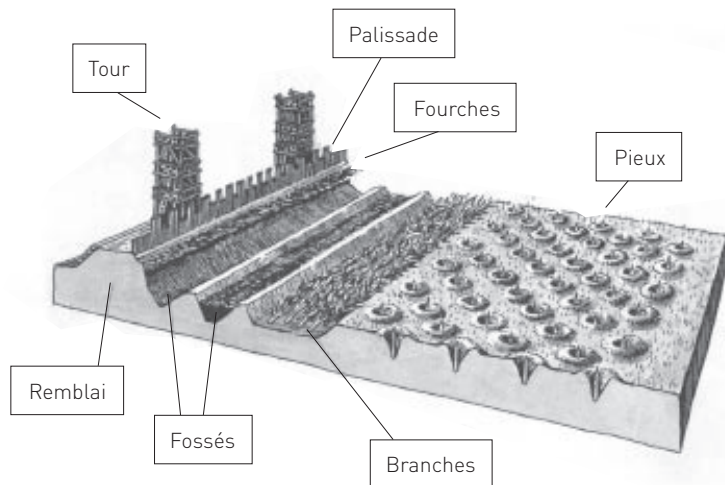


En 2010, ce document montre :

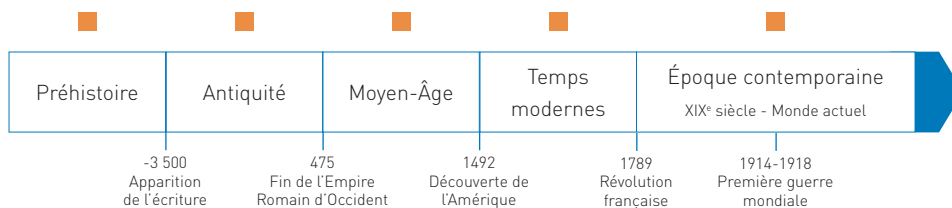
Vrai Faux

- que nous pouvons aller de Berlin à Rome avec un train à grande vitesse ■ ■
- que nous pouvons aller de Paris à Londres avec un train à grande vitesse ■ ■
- que nous pouvons aller de Madrid à Lisbonne avec un train à grande vitesse ■ ■
- Quatre lignes de train à grande vitesse partent de Paris ■ ■

FIGURE 2.3



À quelle période historique ces fortifications ont-elles été utilisées ?



Pour la **FIGURE 2.6**, l'élève dispose de textes relatant les étapes de la naissance du cinématographe. Il doit s'appuyer sur sa lecture afin de remettre en ordre chronologique les propositions.

FIGURE 2.6

Numérote (de 1 à 5) les événements suivants dans l'ordre chronologique :

- Première projection publique du cinématographe.
- Louis Lumière met au point un système d'entraînement de la pellicule.
- Hannibal Goodwin met au point une pellicule souple appelée : « film ».
- Exposition universelle à Paris : le cinématographe géant Lumière.
- Georges Méliès tourne ses premiers films.

Le format « Champ libre long ». Il s'agit pour l'élève de produire une réponse en autonomie tout en gérant les étapes de la rédaction d'un texte. En fonction de la consigne, l'élève s'appuiera ou non sur des documents. La correction d'un tel item nécessite l'élaboration d'une grille de correction spécifique.

Pour la **FIGURE 2.7**, l'élève doit faire référence à ses connaissances concernant le 11 novembre. Dans la grille de correction figure la nécessité de voir apparaître le terme « armistice ».

FIGURE 2.7

Explique pourquoi le 11 novembre est une fête nationale en France ?

1.2.3 THÈMES ABORDÉS

Pour cette évaluation, trente-neuf situations ont été construites, couvrant les différents thèmes du programme **TABLEAU 2.1**. Elles ont été réparties dans treize blocs ; chaque élève de l'évaluation passait quatre blocs ainsi constitués. À noter, dans les programmes de 2008, la prise en compte spécifique de « l'histoire des arts ». Le texte officiel précise « qu'elle porte à la connaissance des élèves des œuvres de référence qui appartiennent au patrimoine ou à l'art contemporain ; ces œuvres leur sont présentées en relation avec une époque, une aire géographique (sur la base des repères chronologiques et spatiaux acquis en histoire et en géographie), une forme d'expression (dessin, peinture, sculpture, architecture, arts appliqués, musique, danse, cinéma), et le cas échéant une technique (huile sur toile, gravure...), un artisanat ou une activité créatrice vivante ». L'histoire des arts a été déclinée en huit situations pour lesquelles les élèves devaient associer pour une même époque une œuvre et un contemporain connu.

1.2.4 MÉTHODOLOGIE

Ce bilan a été dressé à partir d'un échantillon large de 8 882 élèves, issus de 350 écoles de France métropolitaine, les écoles d'outre-mer et les écoles françaises à l'étranger n'ayant pas été retenues pour des raisons techniques d'organisation.

Échantillon

Le tirage au sort de l'échantillon a été réalisé selon deux critères :

— la taille de l'école : « petites écoles » (avec moins de 14 élèves de CM2), « grandes écoles » (avec 15 élèves de CM2 ou plus) ;

— le type d'école : écoles « publiques hors ZEP », écoles « publiques ZEP », écoles « privées sous contrat ».

Ensuite, dans chaque strate, un tirage aléatoire simple est effectué. Dans chaque école, tous les élèves de CM2 sont concernés (sondage par « grappe »).

Les élèves ont été soumis à une épreuve comportant trois séquences de 45 minutes chacune.

Chaque élève n'a pas été soumis à l'ensemble des items, ce qui aurait supposé près de sept heures d'évaluation par élève.

En réalité, l'ensemble du matériel d'évaluation a été réparti en treize blocs d'items, chacun représentant 25 minutes d'évaluation.

Ces treize blocs ont alors été distribués dans treize cahiers différents selon un système dit de « cahiers tournants ».

Cette méthode est utilisée pour évaluer un nombre important d'items sans allonger le temps de passation.

Elle consiste à répartir les items dans des cahiers différents qui comportent des items communs.

Ce système permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève sans qu'il ait à passer l'ensemble des items.

Traitement des données

Les réponses aux QCM ont été saisies de manière automatisée. Les réponses des élèves sont codées de la manière suivante :

réussite, échec, absence de réponse. Cette enquête n'a pas pour objectif de demander pourquoi un élève donne ou ne donne pas la bonne réponse.

Elle ne s'intéresse qu'à la réussite ou à l'échec de l'élève, c'est à dire à sa maîtrise – ou non – de connaissances et de compétences.

Calcul des scores

À partir de leurs réponses données aux items, il est possible d'estimer le niveau de compétences de chacun des élèves sur une échelle de scores en histoire-géographie et en éducation civique.

Par convention, la moyenne des scores a été fixée à 250 et leur écart-type à 50. Ces valeurs n'ont pas de sens dans l'absolu.

Comme pour une échelle de température, l'objet de la mesure reste le même mais il est possible d'opérer des transformations sur l'échelle de manière arbitraire (par exemple en passant des Celsius aux Fahrenheit).

L'échelle de scores permet ainsi de classer les élèves sur un continuum, selon leur niveau d'acquis en histoire-géographie et en éducation civique, sur la base de leurs réponses aux items.

Le calcul des scores des élèves requiert l'utilisation de modélisations statistiques spécifiques, connues sous le terme de « modèles de réponse à l'item » et couramment employées dans les évaluations nationales et internationales comme PIRLS ou PISA.

Le calcul des scores des élèves requiert l'utilisation de modélisations statistiques spécifiques, connues sous le terme de « modèles de réponse à l'item » et couramment employées dans les évaluations nationales et internationales comme PIRLS ou PISA.

Le calcul des scores des élèves requiert l'utilisation de modélisations statistiques spécifiques, connues sous le terme de « modèles de réponse à l'item » et couramment employées dans les évaluations nationales et internationales comme PIRLS ou PISA.

Le calcul des scores des élèves requiert l'utilisation de modélisations statistiques spécifiques, connues sous le terme de « modèles de réponse à l'item » et couramment employées dans les évaluations nationales et internationales comme PIRLS ou PISA.

Le calcul des scores des élèves requiert l'utilisation de modélisations statistiques spécifiques, connues sous le terme de « modèles de réponse à l'item » et couramment employées dans les évaluations nationales et internationales comme PIRLS ou PISA.

Le calcul des scores des élèves requiert l'utilisation de modélisations statistiques spécifiques, connues sous le terme de « modèles de réponse à l'item » et couramment employées dans les évaluations nationales et internationales comme PIRLS ou PISA.

Le calcul des scores des élèves requiert l'utilisation de modélisations statistiques spécifiques, connues sous le terme de « modèles de réponse à l'item » et couramment employées dans les évaluations nationales et internationales comme PIRLS ou PISA.

Le calcul des scores des élèves requiert l'utilisation de modélisations statistiques spécifiques, connues sous le terme de « modèles de réponse à l'item » et couramment employées dans les évaluations nationales et internationales comme PIRLS ou PISA.

Le calcul des scores des élèves requiert l'utilisation de modélisations statistiques spécifiques, connues sous le terme de « modèles de réponse à l'item » et couramment employées dans les évaluations nationales et internationales comme PIRLS ou PISA.

Découpage de l'échelle

Une échelle des acquis des élèves est constituée en scindant le continuum des scores en cinq bornes définissant six échelons **FIGURE 2.8**.

Une échelle des acquis des élèves est constituée en scindant le continuum des scores en cinq bornes définissant six échelons **FIGURE 2.8**.

Une échelle des acquis des élèves est constituée en scindant le continuum des scores en cinq bornes définissant six échelons **FIGURE 2.8**.

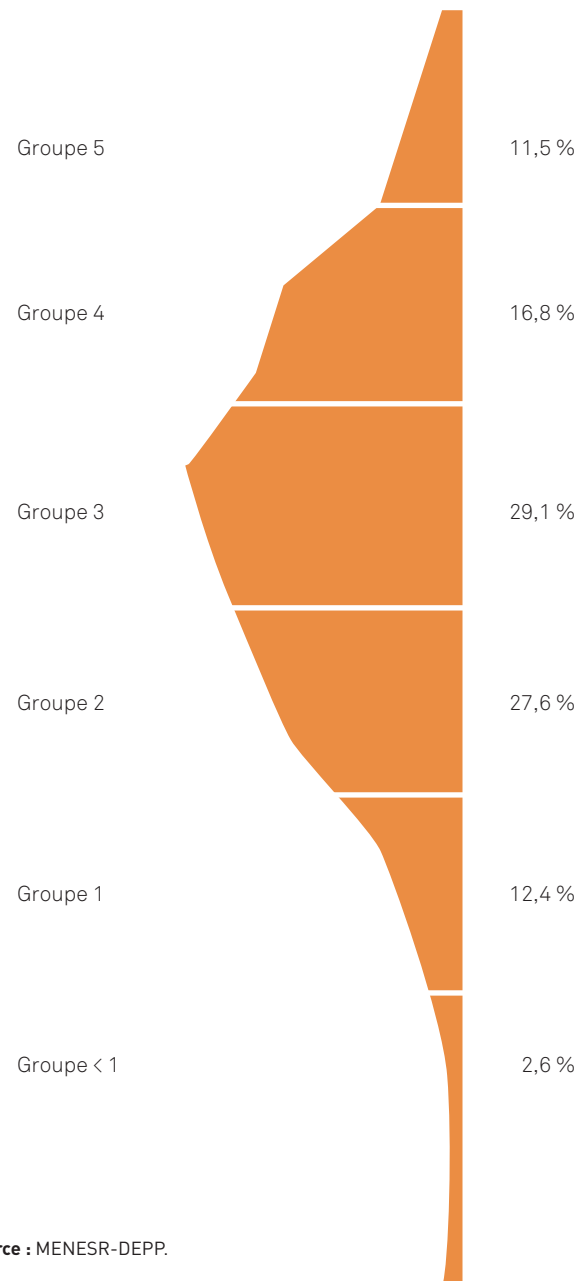
Une échelle des acquis des élèves est constituée en scindant le continuum des scores en cinq bornes définissant six échelons **FIGURE 2.8**.

TABLEAU 2.1 DESCRIPTIF DE L'ÉVALUATION

Blocs	Unités
Bloc 01	Littoral Construction européenne François I ^{er}
Bloc 02	Conquête romaine Ville Le Climat
Bloc 03	Cinéma France administrative V ^e République
Bloc 04	Esclavage Tourisme Charlemagne
Bloc 05	Cathédrale Préhistoire Capitales européennes
Bloc 06	Les camps de la mort Napoléon Aspiration à la liberté
Bloc 07	La Révolution française Les grandes découvertes Des sans-culotte
Bloc 08	Droits de l'Homme La Liberté guidant le peuple Un poilu
Bloc 09	Vote Jeanne d'Arc Molière
Bloc 10	Guerre de 1939 -1945 Symboles de la République Louis IX
Bloc 11	Révolution industrielle Guerre de 1914 - 1918 Jules Ferry
Bloc 12	Louis XIV École Jean Moulin
Bloc 13	Les Alpes Transport La population

Lecture : chaque élève passe 3 séquences. Les séquences 1 et 2 regroupent deux blocs. La séquence 3 regroupe 1 bloc et le questionnaire « élève ».

Source : MENESR-DEPP.

FIGURE 2.8 RÉPARTITION DE L'ÉCHANTILLON DANS LES SIX GROUPES DE COMPÉTENCES (2012)

Source : MENESR-DEPP.

En 2006, deux seuils ont été fixés de manière à repérer les 15 % des élèves les plus faibles (seuil à 199) et les 10 % des élèves les plus performants (seuil à 315). Entre ces deux seuils, un découpage en trois tranches d'amplitude égale est considéré. Enfin, un dernier groupe est créé par report de cette même amplitude vers les bas niveaux de compétences. La théorie de la réponse à l'item (IRT) permet d'associer pour chaque groupe d'élèves les items associés à leur niveau de difficulté. À chaque échelon de l'échelle correspond alors un groupe d'items caractérisant les connaissances et compétences des élèves. La description de ces dernières permet d'inférer les acquis des élèves à un niveau donné.

En 2012, le même travail est effectué. Le découpage étant identique à celui de 2006, ce sont les effectifs des élèves dans les différents groupes qui changent et qui guident le travail d'analyse pour dégager les points d'évolution. ●

1.3 Les acquis des élèves

1.3.1 L'ÉCHELLE

L'échelle **TABLEAU 3.1** sert de référence, qui ne dépend pas du moment de l'évaluation. C'est la répartition des élèves dans les différents niveaux qui est susceptible d'évoluer dans le temps.

Groupe 5 - 11,5 % de la population

Ces élèves affichent des réussites systématiques aux questions demandant une réponse construite. Les connaissances qu'ils ont acquises leur permettent de catégoriser les documents qui leur sont proposés dans le domaine de l'histoire des arts. Faisant preuve de connaissances très précises et très vastes, ils sont capables d'exprimer leur point de vue, de donner une explication dans des questions posées sous le format « ouvert ». Capables de rassembler leur pensée et de l'exprimer, ils ont atteint un bon niveau de conceptualisation. Leur lecture de documents est clairement interprétative. Ils utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (mémoire de rappel efficace), « analyser des textes » (analyse interprétative), « analyser des images » (interprétation), « établir des liens » (mise en relation de plusieurs documents), « conceptualiser » (notions solides dans tous les domaines).

En histoire, ces élèves placent correctement les événements sur la frise chronologique et ils les associent aux éléments essentiels de la période concernée.

En géographie, ils savent à partir d'éléments catégoriser une notion et la replacer dans son contexte.

Pour réussir la **FIGURE 3.1**, l'élève doit avoir des connaissances sur la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb. Il ne dispose pas, dans les documents fournis, d'informations sur la fin du voyage. Il doit, par ailleurs, être capable de construire un récit structuré ; en effet, le crédit total n'a été attribué qu'au regard de ces deux critères. Cet item a fait l'objet d'une analyse complémentaire dans ce dossier.

FIGURE 3.1

Construis un court texte avec au moins 5 mots de la liste racontant le voyage de Christophe Colomb.

Navigateur - Caravelle - Indiens - Boussole - Inde
Espagne - Mer - Expédition

Groupe 4 - 16,8 % de la population

Ces élèves manifestent des compétences solides en histoire et en géographie. Ils sont capables de répondre à des questions qui exigent un très bon niveau de la maîtrise de la langue écrite. Ils sont capables de mises en relation complexes entre deux documents pour en tirer une synthèse leur permettant de répondre aux questions. La lecture de documents s'outille de la capacité à faire des inférences. Capables de déjouer « les pièges » de certaines formulations, ces élèves utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (mémoire de rappel efficace), « analyser des textes » (inférences systématiques), « analyser des images » (les interpréter), « établir des liens » (mise en relation de deux documents ou plus), « conceptualiser » (notions connues dans l'ensemble des domaines).

En histoire, ils reconnaissent les personnages et leurs fonctions, les lieux et ils savent les associer aux événements. En géographie, ils repèrent l'évolution des paysages. Ils sont capables de localiser.

Pour réussir la **FIGURE 3.2**, l'élève montre qu'il a pris connaissance des différents documents mis à sa disposition. Il les a compris et peut choisir une conclusion parmi les propositions qui lui sont faites.

FIGURE 3.2

Pourquoi faisait-on sortir les esclaves sur le pont des navires ?

- 1 - Pour qu'ils puissent profiter du paysage et de la traversée sur un bateau
- 2 - Pour qu'ils puissent être en bonne santé à l'arrivée
- 3 - Pour qu'ils manœuvrent le bateau
- 4 - Pour qu'ils puissent voir leur femme et leurs enfants

Groupe 3 - 29,1 % de la population

Ces élèves utilisent leur capacité de mémorisation pour réactiver des notions vues antérieurement, notamment avec les documents patrimoniaux. Ils mettent en œuvre des capacités de lecture et de compréhension, notamment par l'établissement de liens entre deux documents, mais éprouvent des difficultés lorsqu'il s'agit d'analyser finement un texte, de faire les inférences nécessaires pour dégager les éléments essentiels à sa compréhension. Ils utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (mémoire de rappel accrue), « analyser des textes » (avec des textes courts et utilisant un

TABLEAU 3.1 ÉCHELLE DE PERFORMANCES EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE, ÉDUCATION CIVIQUE 2012

% Population	
Groupe 5 11,5 %	<p>Ces élèves affichent des réussites systématiques aux questions demandant une réponse construite. Les connaissances qu'ils ont acquises leur permettent de catégoriser les documents qui leur sont proposés dans le domaine de l'histoire des arts. Faisant preuve de connaissances très précises et très vastes, ils sont capables d'exprimer leur point de vue, de donner une explication dans des questions posées sous le format « ouvert ». Capables de rassembler leur pensée et de l'exprimer, ils ont atteint un bon niveau de conceptualisation. Leur lecture de documents est clairement interprétative. Ils utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (mémoire de rappel efficiente), « analyser des textes » (analyse interprétative), « analyser des images » (interprétation), « établir des liens » (mise en relation de plusieurs documents), « conceptualiser » (notions solides dans tous les domaines).</p> <p>— en histoire : ces élèves placent correctement les événements sur la frise chronologique et ils les associent aux éléments essentiels de la période concernée.</p> <p>— en géographie : ils savent à partir d'éléments catégoriser une notion et la replacer dans son contexte.</p>
Groupe 4 16,8 %	<p>Ces élèves manifestent des compétences solides en histoire et en géographie. Ils sont capables de répondre à des questions qui exigent un très bon niveau de la maîtrise de la langue écrite. Ils sont capables de mises en relation complexes entre deux documents pour en tirer une synthèse leur permettant de répondre aux questions. La lecture de documents s'outille de la capacité à faire des inférences. Capables de déjouer « les pièges » de certaines formulations, ces élèves utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (mémoire de rappel efficiente), « analyser des textes » (inférences systématiques), « analyser des images » (les interpréter), « établir des liens » (mise en relation de deux documents ou plus), « conceptualiser » (notions connues dans l'ensemble des domaines).</p> <p>— en histoire : ils reconnaissent les personnages et leurs fonctions, les lieux et ils savent les associer aux événements.</p> <p>— en géographie : ils repèrent l'évolution des paysages. Ils sont capables de localiser.</p>
Groupe 3 29,1 %	<p>Ces élèves utilisent leur capacité de mémorisation pour réactiver des notions vues antérieurement, notamment avec les documents patrimoniaux. Ils mettent en œuvre des capacités de lecture et de compréhension, notamment par l'établissement de liens entre deux documents, mais éprouvent des difficultés lorsqu'il s'agit d'analyser finement un texte, de faire les inférences nécessaires pour dégager les éléments essentiels à sa compréhension. Ils utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (mémoire de rappel accrue), « analyser des textes » (avec des textes courts et utilisant un vocabulaire simple), « analyser des images » (description et quelques inférences), « établir des liens » (mise en relation de deux documents) et « conceptualiser » (notions existantes mais inégalement construites). Ces élèves prennent appui essentiellement sur un vocabulaire courant. Ils répondent aux questions simples mettant en jeu des textes courts et de compréhension aisée; des consignes faciles à exécuter et de légendes ne demandant pas d'interprétation complexe.</p> <p>— en histoire : ces élèves ont des connaissances au sujet des documents iconographiques « patrimoniaux ».</p> <p>— en géographie : ils répondent correctement aux items mettant en œuvre une lecture de carte. Ils se sont approprié les outils de base tels les légendes et les tableaux de données à entrées multiples.</p>
Groupe 2 27,6 %	<p>Ces élèves sont capables d'utiliser les légendes accompagnant les documents proposés. Ils se focalisent sur ces textes caractérisés par leur emplacement et leur visibilité ainsi que par leur brièveté. Ils répondent aux questions mettant en jeu des consignes simples et qui ont trait à des documents facilement identifiables. Ils sont pénalisés dès que la longueur des textes s'accroît et ils ne sont pas capables de localiser les informations. Ils sont desservis par leurs faibles compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue, ils butent sur tous les supports exigeant une lecture prolongée. Ils utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (utilisation plus efficiente de la mémoire de rappel), « analyser des textes » (utilisation du para-texte des documents), « analyser des images » (description de l'image permettant de dégager des éléments) et « établir des liens » (mise en relation de deux documents par la liaison terme à terme).</p> <p>— en histoire : ils reconnaissent des personnages, des événements, des lieux sans pour autant les associer aux bonnes périodes ou sans pouvoir les relier à la notion historique.</p> <p>— en géographie : ils savent décrire un paysage mais ne sont pas capables de l'interpréter.</p>
Groupe 1 12,4 %	<p>Ces élèves obtiennent des réussites pour des connaissances mettant en jeu des documents iconographiques largement utilisés en classe. Ils utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (utilisation de la mémoire de rappel) et « analyser des images » (identification d'images connues, utilisation du descriptif de l'image pour répondre à des questions demandant des caractéristiques d'un personnage, d'un lieu ou d'un événement).</p> <p>Ils font preuve de quelques connaissances ponctuelles établies essentiellement en histoire.</p>
Groupe < 1 2,6 %	<p>Bien que capables de répondre très ponctuellement à quelques questions, ces élèves ne maîtrisent aucune des connaissances et des compétences attendues en fin d'école primaire. Des réussites sont constatées sur des sujets très souvent abordés à l'école, comme la Préhistoire, et sur la capacité à repérer des caractéristiques explicites dans les documents proposés. On observe très peu de réussites dans le domaine du traitement de l'information, excepté quelques mises en relation entre une image et un texte lorsque celui-ci est simple. Ces élèves utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (utilisation ponctuelle de la mémoire de rappel) et « analyser des images » (identification d'une image connue).</p>

Lecture : la barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe < 1 au groupe 5. Les élèves du groupe 3 (29,1%) sont capables de réaliser les tâches du niveau des groupes < 1, 1, 2 et 3. Ils ont une probabilité faible de réussir les tâches spécifiques aux groupes 4 et 5.

La barre orangée symbolise la plage de score du groupe.

Source : MENESR-DEPP.

vocabulaire simple), « analyser des images » (description et quelques inférences), « établir des liens » (mise en relation de deux documents) et « conceptualiser » (notions existantes mais inégalement construites). Ces élèves prennent appui essentiellement sur un vocabulaire courant. Ils répondent aux questions simples mettant en jeu des textes courts et de compréhension aisée, des consignes faciles à exécuter et des légendes ne demandant pas d'interprétation complexe.

En histoire, ces élèves ont des connaissances au sujet des documents iconographiques « patrimoniaux ».

En géographie, ils répondent correctement aux items mettant en œuvre une lecture de carte. Ils se sont approprié les outils de base telles les légendes et les tableaux de données à entrées multiples.

Pour réussir la **FIGURE 3.3**, l'élève montre qu'il a bien observé le document et qu'il a su interpréter la légende pour catégoriser ce type de carte.

Groupe 2 - 27,6 % de la population

Ces élèves sont capables d'utiliser les légendes accompagnant les documents proposés. Ils se focalisent sur ces textes caractérisés par leur emplacement et leur visibilité ainsi que par leur brièveté. Ils répondent aux questions mettant en jeu des consignes simples et qui ont trait à des documents facilement identifiables. Ils sont pénalisés dès que la longueur des textes s'accroît et ils ne sont pas capables de localiser les informations. Ils sont desservis par leurs faibles compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue, ils butent sur tous les supports exigeant une lecture prolongée. Ils utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (utilisation plus efficace de la mémoire de rappel), « analyser des textes » (utilisation du para-texte des documents), « analyser des images » (description de l'image permettant de dégager des

éléments) et « établir des liens » (mise en relation de deux documents par la liaison terme à terme).

En histoire, ils reconnaissent des personnages, des événements, des lieux, sans pour autant les associer aux bonnes périodes ou sans pouvoir les relier à la notion historique.

En géographie, ils savent décrire un paysage mais ne sont pas capables de l'interpréter.

Pour réussir la **FIGURE 3.4**, l'élève montre qu'il connaît le tri sélectif. Il s'agit d'une pratique quotidienne qui est bien ancrée dans les pratiques des citoyens aujourd'hui. Nous ne demandons pas à l'élève une restitution de connaissances mais plus quelque chose qui a trait à sa vie quotidienne. Il est intéressant de constater, bien que le format de l'item soit un champ libre, une réussite dès le groupe 2. Pour cet item, nous ne jugions ni de la syntaxe, ni de l'orthographe. Le crédit total était accordé si dans la production de l'élève nous trouvions le contenu attendu.

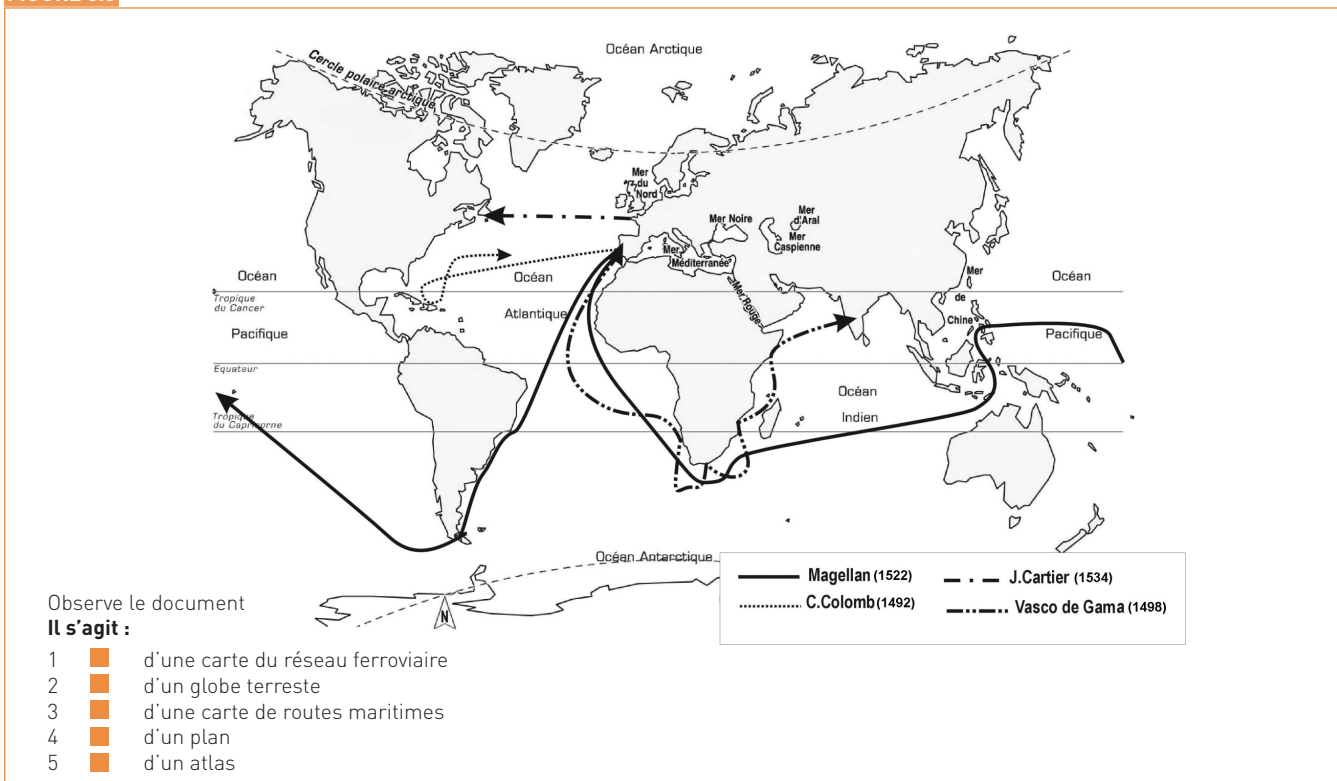
FIGURE 3.4

Explique pourquoi on collecte les déchets dans des bacs de couleurs différentes ?

Groupe 1 - 12,4 % de la population

Ces élèves obtiennent des réussites pour des connaissances mettant en jeu des documents iconographiques largement exploités en classe. Ils utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (utilisation de la mémoire de rappel) et « analyser des images » (identification d'images connues, utilisation du descriptif de l'image pour répondre à des questions demandant des caractéristiques d'un personnage, d'un lieu ou d'un événement).

FIGURE 3.3



Ils font preuve de quelques connaissances ponctuelles établies essentiellement en histoire.

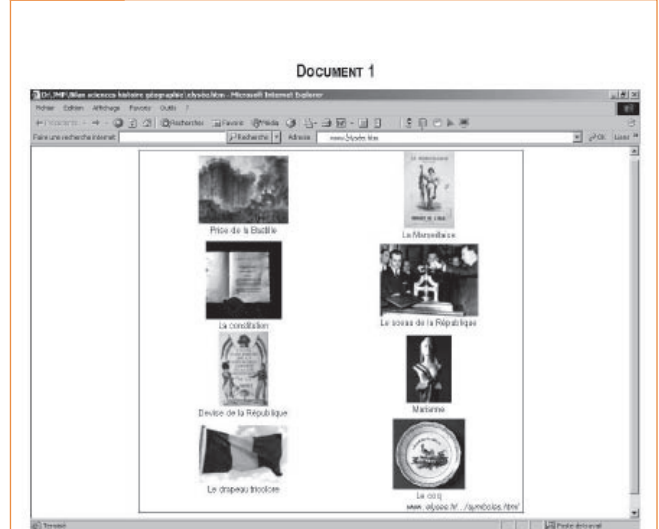
Le contexte de la **FIGURE 3.5** est une page du site Internet de la Présidence de la République. Là encore, nous sommes ancrés dans le quotidien des élèves. L'item ne portait pas sur le contenu de la page, mais sur une reconnaissance du type de page.

Groupe < 1 - 2,6 % de la population

Bien que capables de répondre très ponctuellement à quelques questions, ces élèves ne maîtrisent aucune des connaissances et des compétences attendues en fin d'école primaire. Des réussites sont constatées sur des sujets très souvent abordés à l'école, comme la Préhistoire, et sur la capacité à repérer des caractéristiques explicites dans les documents proposés. On observe très peu de réussites dans le domaine du traitement de l'information, excepté quelques mises en relation entre une image et un texte lorsque celui-ci est simple. Ces élèves utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (utilisation ponctuelle de la mémoire de rappel) et « analyser des images » (identification d'une image connue).

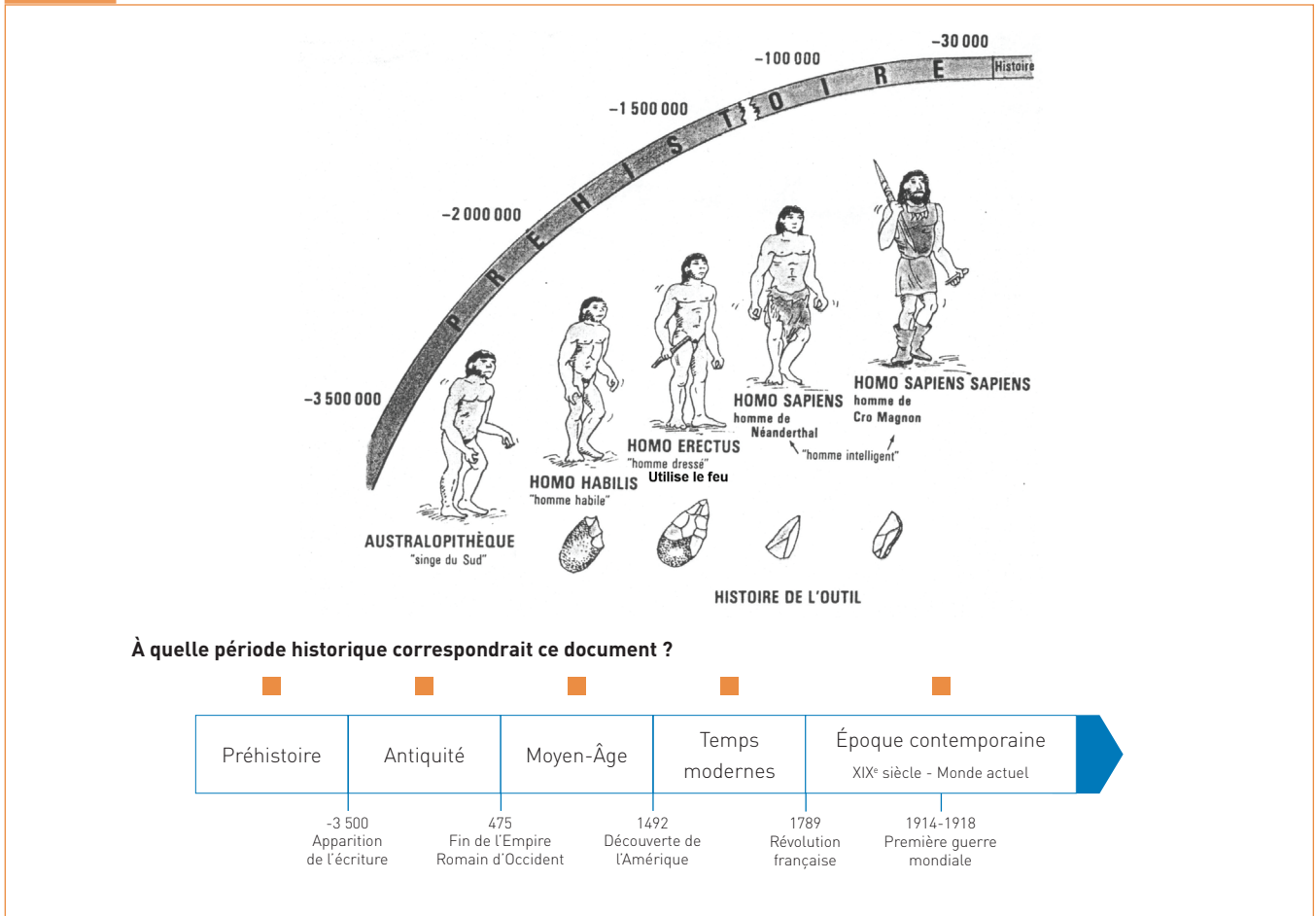
La **FIGURE 3.6** est caractéristique des performances des élèves du groupe inférieur à 1.

FIGURE 3.5



- Le document est tiré ...
- d'un journal
 - d'un tableau
 - d'un site internet
 - d'une table de loi

FIGURE 3.6



À quelle période historique correspondrait ce document ?

I.4 L'histoire des arts

Pour ce champ, les concepteurs proposent aux élèves l'image d'un personnage connu d'eux (faisant partie de la liste des personnages à connaître). Quatre questions sont posées, suite à cette mise en contexte. Elles ont trait à des œuvres patrimoniales caractéristiques des arts :

- de l'espace - architecture, urbanisme ;
- du langage - littérature, poésie ;
- visuel - peinture, arts graphiques, sculpture ;
- du son - instruments de musique ;
- du quotidien - objets de la vie quotidienne de l'époque considérée.

Nous mesurons la capacité à mettre en lien le personnage et son époque. Nous sommes conscients de la difficulté de ce type de questionnement. Il s'agit d'une tâche compliquée s'appuyant sur des connaissances et la mise en réseau de celles-ci.

La situation « Jules Ferry » propose aux élèves quatre items évaluant leur capacité à trouver pour cette époque : un bâtiment caractéristique **FIGURE 4.1**, un livre **FIGURE 4.2**, une œuvre d'art **FIGURE 4.3** et un pont célèbre **FIGURE 4.4**.

Du fait de la structure particulière de ces items, qui regroupent un ensemble d'informations, la première analyse considère tous ces items comme indépendants et nous les avons placés sur l'échelle des acquis des élèves.

Ils se positionnent comme suit :

- un item dans le groupe 2. Il s'agissait de la reconnaissance d'un bonnet phrygien parmi des couvre-chefs. Les élèves étaient grandement aidés par l'image symbole qui représentait un sans-culotte ;
- cinq items dans le groupe 3. Il s'agissait très souvent d'objets connus des élèves : véhicule, pièce de monnaie, statue... ;
- deux items dans le groupe 4 et huit items dans le groupe 5. Il s'agissait d'œuvres picturales, d'architecture ou de littérature.

À noter : les concepteurs ont effectué un choix dans la masse importante des documents patrimoniaux ou des représentations très répandues de ceux-ci. Néanmoins, il semble que les élèves n'aient pas encore eu l'occasion de côtoyer tous ces documents et d'en faire des catégories. Les enseignants interrogés à ce sujet pointent deux écueils : la masse importante des documents pouvant être convoquée et l'accès à ces documents pour une mise à disposition de ceux-ci auprès de leurs élèves. Les enseignants indiquent qu'ils ne disposent pas des sources nécessaires pour investiguer complètement ce champ du programme. ●

FIGURE 4.1



Azay le Rideau



Opéra Bastille



Château de Foix



Grand Palais

Quel bâtiment date de l'époque de Jules Ferry ?

FIGURE 4.2



Notre Dame de Paris Le Roman de Renart Les contes de Perrault Paroles

Quel livre a été écrit à l'époque de Jules Ferry ?

FIGURE 4.3



Nativité - Georges de la Tour



Le bal du moulin de la galette - Auguste Renoir



Le Repas de Noces - Pieter Bruegel l'Ancien



Bleu II - Jean Miro

Quelle œuvre d'art date de l'époque de Jules Ferry ?

FIGURE 4.4



Pont de l'île de Ré



Pont du Gard



Viaduc de Garabit



Viaduc de Millau

Quel pont a été construit à l'époque de Jules Ferry ?

1.5 Évolutions des acquis des élèves 2006/2012

Afin d'appréhender au mieux les évolutions entre les deux prises d'information, il est nécessaire de décrire les changements intervenus.

Entre les deux temps de passation, les programmes de l'école primaire ont changé. Ils intègrent depuis 2008 l'histoire et la géographie au sein de la compétence 5 du socle commun : la culture humaniste. Les attendus en fin d'école primaire sont ceux du palier 2. Nous dégageons de la lecture de ces programmes des continuités et des ruptures.

Ce qui se retrouve à l'identique concerne les connaissances en histoire et en géographie auxquelles s'ajoutent les compétences ayant trait aux outils et au langage spécifique à ces disciplines, comme la lecture de cartes, de croquis, de graphiques, de chronologies et l'iconographie.

Ce qui est transféré vers d'autres compétences du socle concerne la maîtrise de la langue, par exemple dégager le thème d'un texte et les compétences sociales et civiques comme la reconnaissance des symboles de l'Union européenne.

De nouveaux champs apparaissent, comme l'histoire des arts, que nous avons abordée dans le chapitre précédent.

L'évaluation Cedre en 2008 était bâtie uniquement avec des questions fermées. Nous n'avions pas eu la possibilité, lors de cette première prise d'information, de demander aux élèves une production écrite. Le protocole ainsi établi mesurait les compétences en histoire, géographie et éducation civique en utilisant les compétences de maîtrise de la langue nécessaires à la compréhension des textes. En reprenant à l'identique plus de quatre-vingt pour cent des items du protocole précédent, nous assurons une comparaison fiable et très proche des attendus en fin d'école des compétences du socle commun.

1.5.1 COMPÉTENCE 5 DU PALIER 2

Pour le socle commun, une attestation est délivrée par les enseignants. Avec les items de l'évaluation Cedre, nous avons essayé de voir quelle proportion des élèves de l'échantillon aurait le socle commun au palier 2.

Nous avons réuni un groupe d'experts afin de déterminer à partir de quel item ils considèreraient que les élèves obtiendraient le socle commun. Nous leur avons proposé la liste des items ordonnés du plus facile au plus difficile.

Nous leur avons demandé de choisir une zone à partir de laquelle les élèves avaient atteint les exigences du socle. La confrontation entre experts et résultats statistiques a permis de rétrécir cette zone et de pointer un item représentatif de cette zone. Nous obtenons 70,9 % des élèves ayant le socle commun pour la compétence 5.

Remarque : l'évaluation Cedre n'a pas été conçue pour créer cet indicateur. Elle évalue les compétences en histoire, géographie et éducation civique. Ces deux disciplines sont bien constitutives de la culture humaniste mais elles n'en sont pas les seules. Une étude complémentaire dans le domaine semble nécessaire.

1.5.2 ÉVOLUTION 2006/2012

L'évaluation Cedre est conçue pour établir une photographie à un temps donné des acquis des élèves au regard des attendus du programme. La reprise à l'identique d'une telle évaluation permet, en gardant un fort taux d'items d'ancrage, d'établir une comparaison temporelle. C'est la fluctuation de la répartition des élèves dans les différents groupes qui indique les évolutions.

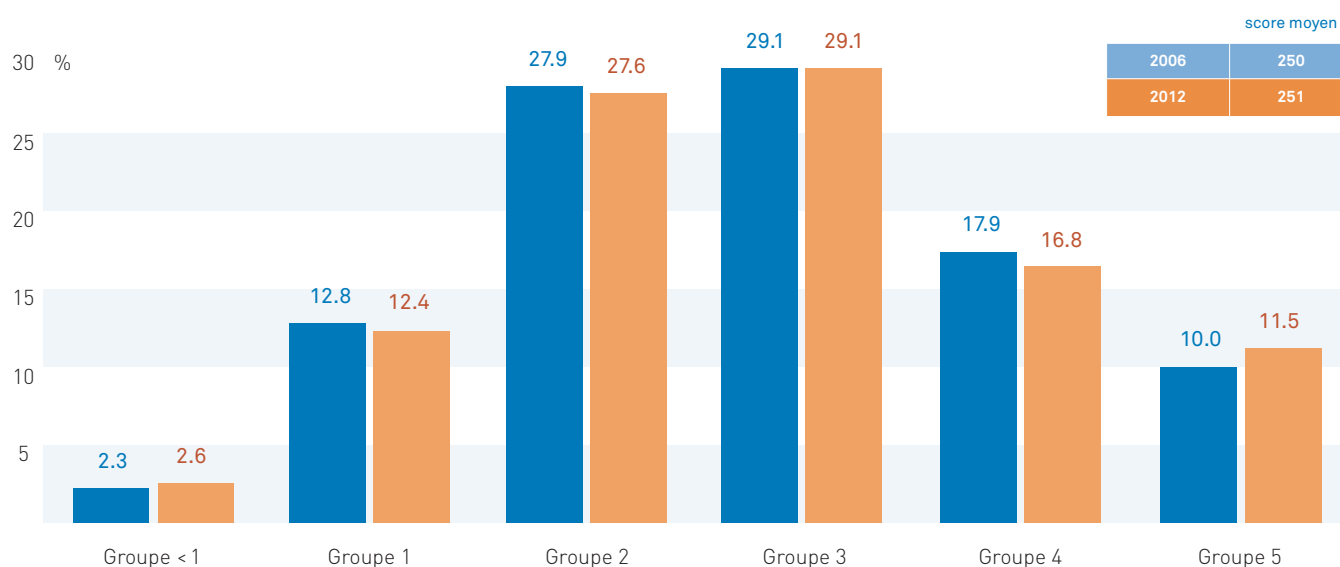
En fin d'école, les performances des élèves en histoire, géographie et éducation civique sont stables entre 2006 et 2012 ; cette stabilité concerne à la fois le score moyen et la répartition dans les différents groupes de niveau **FIGURE 5.1**. L'analyse détaillée des effectifs met au jour des évolutions statistiquement significatives pour la répartition des élèves dans les différents groupes.

Performances comparées des garçons et des filles **TABLEAU 5.1**

Le score moyen des filles, comme celui des garçons, est stable entre 2006 et 2012. L'analyse montre que l'écart se creuse entre les performances des garçons des différents groupes. C'est aux deux extrémités de l'échelle que nous observons une augmentation de l'effectif qui explique cette plus grande dispersion.

À l'inverse, l'écart diminue entre les performances des filles des différents groupes. C'est la baisse du pourcentage des filles dans le groupe 5 qui explique ce resserrement.

FIGURE 5.1 RÉPARTITION DES ÉLÈVES PAR GROUPES DE NIVEAUX EN 2006 ET EN 2012 EN HISTOIRE, GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE



Lecture : en 2012, 27,6 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 2 contre 27,9 en 2006.

Note : les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENESR-DEPP.

TABLEAU 5.1 FILLES/GARÇONS - RÉPARTITION (EN %) ET SCORE MOYEN EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE ET RÉPARTITION SELON LES GROUPES DE NIVEAUX EN 2006 ET EN 2012

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Groupe < 1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Garçons	2006	49,8	248	1,9	13,7	28,2	30,4	17,4	8,4
	2012	51,0	252	2,9	12,8	27,3	27,9	15,6	13,5
Filles	2006	50,2	252	2,6	11,8	27,7	27,9	18,4	11,6
	2012	49,0	250	2,4	12,0	28,0	30,3	17,9	9,4

Lecture : les filles représentent 50,2 % des élèves enquêtés en 2006 et 49,0 % en 2012. Leur score est stable entre les deux cycles d'évaluation ; 2,4 % d'entre elles appartiennent au groupe de niveau < 1 en 2012 contre 2,6 % en 2006.

Note : les évolutions significatives sont marquées en gras. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENESR-DEPP.

TABLEAU 5.2 « À L'HEURE » - EN RETARD - RÉPARTITION (EN %) ET SCORE MOYEN EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE ET RÉPARTITION SELON LES GROUPES DE NIVEAUX EN 2006 ET EN 2012

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Groupe < 1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2006	100,0	250	2,3	12,8	27,9	29,1	17,9	10,0
	2012	100,0	251	2,6	12,4	27,6	29,1	16,8	11,5
Élèves en retard	2006	17,2	215	7,7	30,0	35,2	20,6	4,8	1,7
	2012	12,6	210	9,3	30,5	37,4	17,5	3,8	1,5
Élèves « à l'heure »	2006	82,8	257	1,1	9,2	26,4	30,9	20,7	11,7
	2012	87,4	257	1,7	9,8	26,2	30,8	18,6	12,9

Lecture : les élèves en retard représentent 17,2 % des élèves enquêtés en 2006 et 12,6 % en 2012.

Note : les évolutions significatives sont marquées en gras. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENESR-DEPP.

TABLEAU 5.3 SECTEUR PUBLIC / SECTEUR PRIVÉ - RÉPARTITION (EN %) ET SCORE MOYEN EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE ET RÉPARTITION SELON LES GROUPES DE NIVEAUX EN 2006 ET EN 2012

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Groupe < 1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2006	100	250	2,3	12,8	27,9	29,1	17,9	10,0
	2012	100	251	2,6	12,4	27,6	29,1	16,8	11,5
Secteur public	2006	84,9	247	2,6	14,0	28,7	28,3	17,3	9,1
	2012	84,8	249	3,0	13,2	28,2	28,4	16,0	11,2
Secteur privé	2006	15,1	266	0,5	5,6	23,9	33,8	21,2	15,0
	2012	15,2	262	0,8	7,5	24,5	33,0	21,0	13,2

Lecture : les élèves scolarisés dans le secteur public représentent 84,9 % des élèves enquêtés en 2006 et 84,8 % en 2012.

Note : les évolutions significatives sont marquées en gras. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENESR-DEPP.

TABLEAU 5.4 GÉOGRAPHIE - SCORE MOYEN ET RÉPARTITION (EN %) SELON LES GROUPES DE NIVEAUX EN 2006 ET EN 2012

	Année	Score moyen	Groupe < 1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2006	250	3,0	12,0	28,6	28,5	17,9	10,0
	2012	255	3,4	10,6	25,3	28,0	18,6	14,1

Lecture : en 2012, le score moyen des élèves en géographie est de 255 et 25,3 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 2 contre 28,6 % en 2006.

Note : les évolutions significatives sont marquées en gras. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENESR-DEPP.

Performances comparées des élèves « à l'heure » et de ceux « en retard » **TABLEAU 5.2**

Les performances des élèves sont très différenciées selon leur parcours scolaire : 87,4 % des élèves ont suivi un cursus normal en 2012 (« à l'heure ») et 12,6 % ont connu un maintien au cours de leur scolarité primaire (« en retard »). À noter que les élèves en retard représentaient 17,2 % en 2006. Comme les performances comparées montrent une grande stabilité entre les deux prises d'information, nous pouvons inférer que les élèves, qui avec d'autres critères auraient été maintenus, ont bénéficié de leur non-redoublement en 2012. Néanmoins, pour les élèves en retard, nous constatons que plus de trois élèves sur quatre sont dans les groupes de bas niveau.

Performances comparées des élèves scolarisés en secteur public ou privé **TABLEAU 5.3**

Les élèves scolarisés dans des écoles publiques ont des performances similaires à celles observées sur l'ensemble de la population. En revanche, les élèves scolarisés dans le secteur privé sont sous-représentés dans les groupes de bas niveau (- 10 %), et surreprésentés dans les groupes de haut niveau (+ 7 %).

L'analyse détaillée par discipline met au jour des évolutions statistiquement significatives uniquement pour la géographie **TABLEAU 5.4**.

Nous observons un léger accroissement des performances des élèves en géographie essentiellement (+ 5 points), dû à une augmentation de pourcentage des élèves dans le groupe 5. ●

1.6 Questionnaires de contexte

L'enquête Cedre a permis de collecter en 2012 des productions d'élèves ainsi que leurs opinions sur le contexte dans lequel ils étudient. Nous avons aussi proposé un questionnaire auprès des enseignants afin de mieux connaître leurs pratiques et leurs opinions sur la mise en œuvre des programmes en histoire, géographie et éducation civique à l'école.

1.6.1 CE QUE DISENT LES ÉLÈVES

Les questionnaires posés aux élèves ayant participé à l'évaluation Cedre permettent d'approcher le contexte dans lequel ils évoluent. Nous avons pour leurs deux lieux de vie – l'école et la maison – questionné sur :

- l'intérêt qu'ils portent à l'histoire, à la géographie ou à l'éducation civique ;
- leur plaisir à apprendre ;
- les moyens utilisés pour apprendre dans ces disciplines.

À l'école

Le regard porté sur l'histoire et la géographie

FIGURE 6.1

Plus d'un élève sur deux aimerait faire plus d'histoire ou plus de géographie en classe. La même question s'appliquait à chacune des disciplines. Nous constatons un « calque » presque parfait des réponses des élèves. L'histoire et la géographie sont considérées comme faisant partie d'un même ensemble. Ceci traduit fortement une réalité de la classe. Ces deux disciplines sont souvent présentées ensemble dans la plage de l'emploi du temps. Même si les enseignants distinguent bien les deux entités, pour les élèves, elles fonctionnent communément.

Le regard porté sur la qualité du travail fourni lors de l'évaluation

FIGURE 6.2

Plus de huit élèves sur dix indiquent qu'ils se sont appliqués pour répondre à cette évaluation ; et sept sur dix qu'ils se sont autant investis que pour le travail quotidien en classe. En d'autres termes, les élèves ont sincèrement fait leur « métier d'écolier » même si un élève sur quatre déclare ne pas s'être autant appliqué que dans le travail scolaire quotidien.

Le regard porté sur la difficulté ressentie

de l'épreuve **FIGURE 6.3**

Plus de six élèves sur dix jugent les exercices faciles voire très faciles. De notre point de vue, le protocole Cedre nous semble assez complexe, puisqu'il propose en fin d'année scolaire un questionnaire sur l'ensemble des connaissances et des compétences du cycle 3 sans révision préalable. Les élèves doivent se référer à leurs connaissances ou lire des documents et en tirer des éléments de réponse. Il est possible que cette réponse massive ne porte pas sur le contenu mais bien plus sûrement sur la forme prise par l'évaluation. L'évaluation Cedre est dans sa presque totalité constituée de QCM. Ce format de question, pour lequel la compréhension de la consigne et la tâche de réponse à effectuer sont réduites, favorise sans doute le positionnement pour le choix facile ou très facile.

Le regard porté sur l'attitude pendant les cours d'histoire ou de géographie

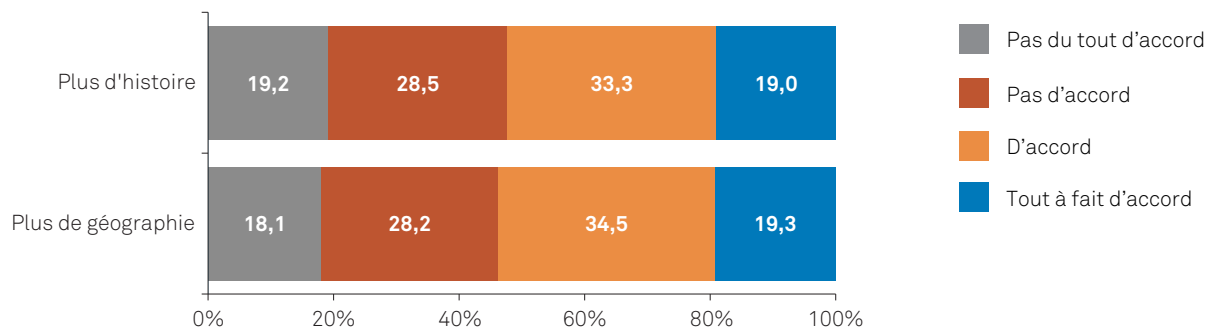
FIGURE 6.4

Les questions posées caractérisaient deux aspects de ces disciplines. Le premier concernait la préférence pour un type d'apprentissage ; le second, celui du ressenti dans la classe. Plus de sept élèves sur dix aiment faire des recherches de documents ; ils ne sont plus que six sur dix à aimer apprendre leurs leçons. Si le volet recherche semble plaisant pour les élèves et sans doute motivant, le volet apprentissage de leçons est perçu comme contraignant par un tiers des élèves. Deux attendus du programme sont la mémorisation de repères et la connaissance de lexiques spécifiques à ces disciplines, ces deux points ne peuvent se réaliser sans l'apprentissage individuel de leçons.

Plus de huit élèves sur dix aiment participer aux cours d'histoire et de géographie et dans la même proportion, ils se sentent bien en classe.

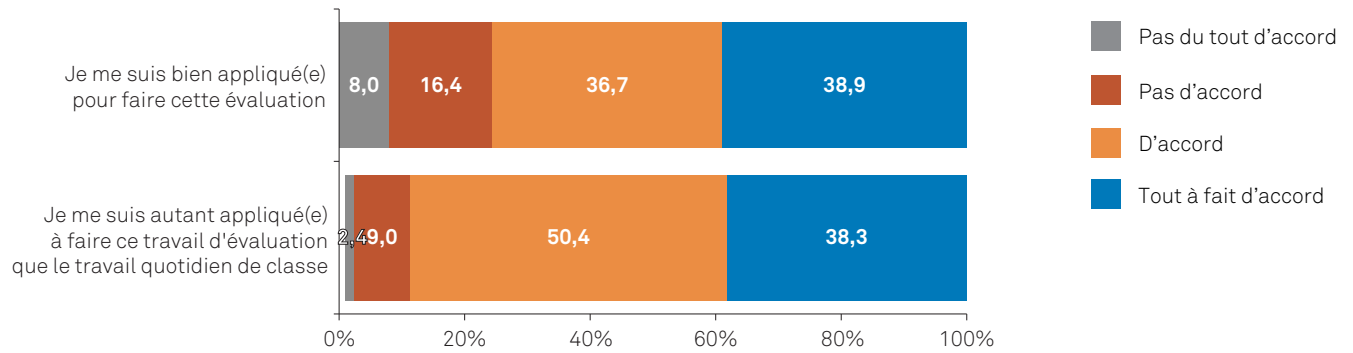
Cette première partie du descriptif dégage un portrait d'élèves qui se sentent bien à l'école. Le climat de la classe favorise leur travail et ils participent en grande majorité. Ils apprécient l'histoire et la géographie. Il est possible que leur perception de ces disciplines soit moins « scolaire » que pour celles dites fondamentales. La pression de l'évaluation y est moindre. Elles répondent plus directement à leur « soif » de curiosité et de découverte. Les modalités de mise en œuvre comme la recherche de documents sont appréciées. Par effet de retour, l'analyse de ceux-ci en classe peut motiver les élèves et les inciter à participer.

FIGURE 6.1 À L'ÉCOLE TU AIMERAIS FAIRE ...



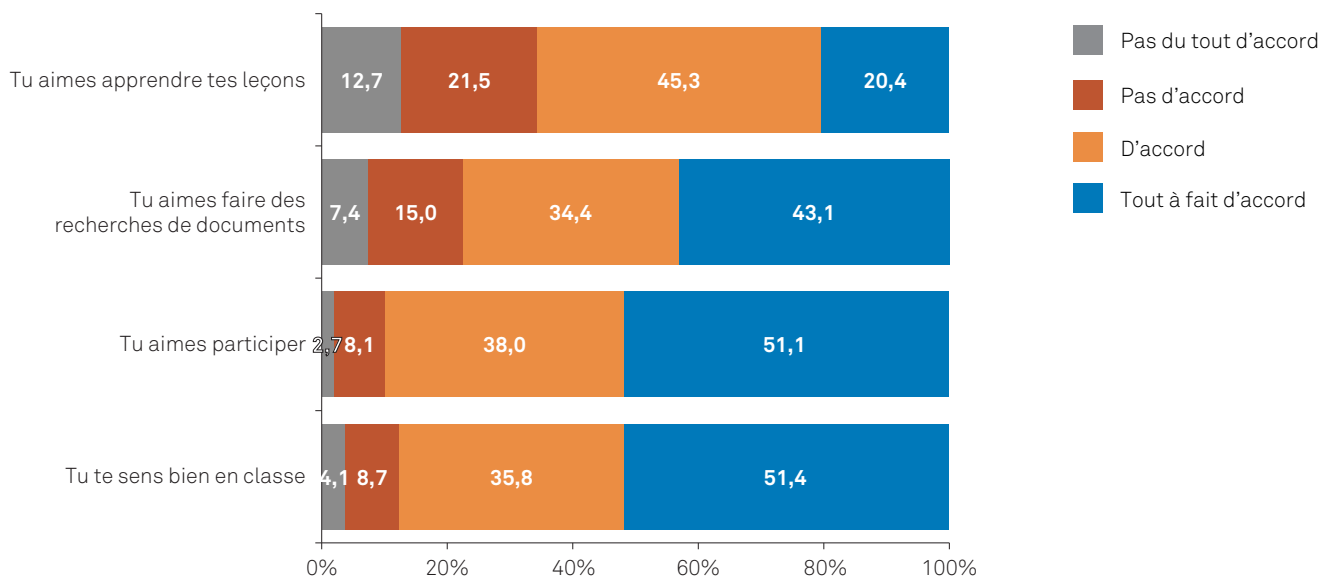
Source : MENESR-DEPP.

FIGURE 6.2 QUALITÉ DU TRAVAIL FOURNI LORS DE L'ÉVALUATION

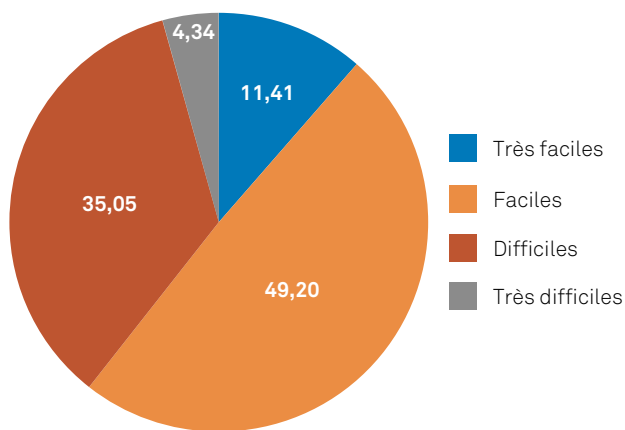


Source : MENESR-DEPP.

FIGURE 6.4 ATTITUDE DURANT LES COURS



Source : MENESR-DEPP.

FIGURE 6.3 DIFFICULTÉ DE L'ÉPREUVE

Source : MENESR-DEPP.

À noter que près de deux élèves sur dix n'aiment pas faire de recherches de documents et un tiers n'aiment pas apprendre leurs leçons. Cette tendance pointe le travail « individuel » et plus spécifiquement celui réalisé à la maison. C'est préoccupant car la construction de nouveaux savoirs passe par l'intégration de connaissances avec celles déjà acquises, par la recherche de nouvelles informations et par ce nécessaire travail solitaire.

À la maison

Le regard porté sur l'aide disponible **FIGURE 6.5**

Plus de la moitié des élèves déclarent que quelqu'un s'occupe d'eux à la maison. L'interaction « adulte/enfant » se caractérise d'abord par la vérification du travail terminé – plus de trois enfants sur quatre – puis par les explications données pour répondre aux questions que se pose l'enfant – sept enfants sur dix –, ensuite la vérification du cahier de texte – six enfants sur dix – et sur l'injonction de se mettre au travail – plus d'un enfant sur deux.

Cette partie du questionnaire nous montre un fort consensus sur les propositions formulées.

Il nous semble normal que les élèves à l'école soient accompagnés dans leurs leçons par un adulte. L'intérêt manifesté à ce moment permet d'aider les élèves et de renforcer la motivation de ces derniers pour l'école. Les élèves pourraient être perçus comme trop peu autonomes. Cette faible autonomie déclarée des enfants semble inquiétante au regard des travaux qui l'attendent pour les cycles du collège. C'est sans doute avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique que les enseignants pourraient mettre plus facilement en œuvre des projets visant à l'autonomie et plus largement à la compétence 7 du socle commun.

Un point nous interpelle. Près d'un élève sur quatre n'a personne qui lui apporte une aide, que ce soit dans la mise en œuvre de son travail du soir ou dans la vérification de son cahier de texte. Dans le meilleur des cas, nous sommes avec des enfants autonomes ; ils se mettent au travail sans attendre une quelconque injonction mais la dimension « vérification » n'est tout de même pas présente ; à l'autre bout du spectre, nous sommes en présence d'enfants peu intéressés par la

chose scolaire et non contraints de faire leur travail. Un écart se creuse inévitablement entre ces catégories d'élèves.

Le regard porté sur l'histoire et la géographie **FIGURE 6.6**

Nous investiguons ici les moyens mis en œuvre attestant d'un intérêt pour l'histoire et la géographie. Plus d'un élève sur deux est intéressé par l'histoire et la géographie quel que soit le vecteur proposé – télévision, musées, Internet, livres et journaux spécialisés. Dans le cadre du contexte scolaire dans lequel est formulé ce questionnaire, nous pensons que les élèves ont choisi le type de médias le plus adapté à la recherche d'informations à caractère historique, géographique ou civique. Dès lors, nous voyons un classement entre les médias s'établir comme suit : télévision, Internet, musées et livres.

La télévision diffuse des documentaires en histoire et en géographie. Il faudrait savoir, pour un élève de notre échantillon, ce que recoupe le terme « documentaire ». En effet, beaucoup d'émissions ont pour sujet l'histoire sans pour autant permettre une constitution de connaissances dans le domaine ; idem pour la géographie. Il est possible de voir ici un effet de la loi du moindre effort. La télévision dispense des programmes, il n'y a pas besoin de recherche, ils sont à disposition à une certaine heure et parfois ils sont multi-diffusés. L'élève est passif devant ce type de médias.

Internet arrive dès la deuxième position. Il faut y voir un fort effet de la société. Les élèves qui sont confiés aux enseignants sont les enfants nés avec le numérique. Dès que le mot recherche est lancé, quel que soit le domaine, il y a une référence à Internet. Tout se passe comme si tout se trouvait sur le Net et qu'il ne suffisait que de disposer d'une connexion pour rechercher, trouver... et faire du copier/coller. Les musées, lieux historiques ou géographiques sont sans nul doute associés à des visites. Pour un enfant de onze ans, ces dernières sont organisées par les parents ou les enseignants qui s'en occupent. Ils sont donc dépendants de leurs propositions. Le choix pour les visites arrive nettement avant le choix pour les livres. Ceci semble plaider pour l'intérêt que portent les élèves en une expérience réelle de l'histoire et de la géographie. L'expérience intime d'une visite d'un château-fort, d'une cathédrale, d'une vallée glacière est importante.

Les livres, les magazines ou les journaux sont positionnés en fin de classement. Ils sont moins perçus comme une source d'intérêt pour ces disciplines. Si l'on se focalise sur tous les élèves qui rejettent la proposition, c'est près d'un enfant sur deux qui ne s'intéresse pas à l'histoire ou à la géographie en lisant des livres, des revues ou des journaux. Pour qu'un enfant accède à des documents imprimés, plusieurs tâches sont à intégrer : trouver la source de lecture – la bibliothèque par exemple –, chercher dans les rayons en s'aidant de la classification, prendre des indices sur la couverture du livre ou de la revue, parcourir le document pour l'apprécier, enfin le lire ! Il s'agit de dégager des éléments intéressants qui viennent accroître sa connaissance personnelle sur le sujet choisi.

Le regard porté sur son groupe d'ami(e)s **FIGURE 6.7**

Afin d'approcher au plus près l'environnement de l'élève, nous avons posé des questions concernant son groupe d'ami(e)s. Une majorité d'élèves indique qu'ils arrivent à convaincre

FIGURE 6.5 À LA MAISON, UNE PERSONNE ...

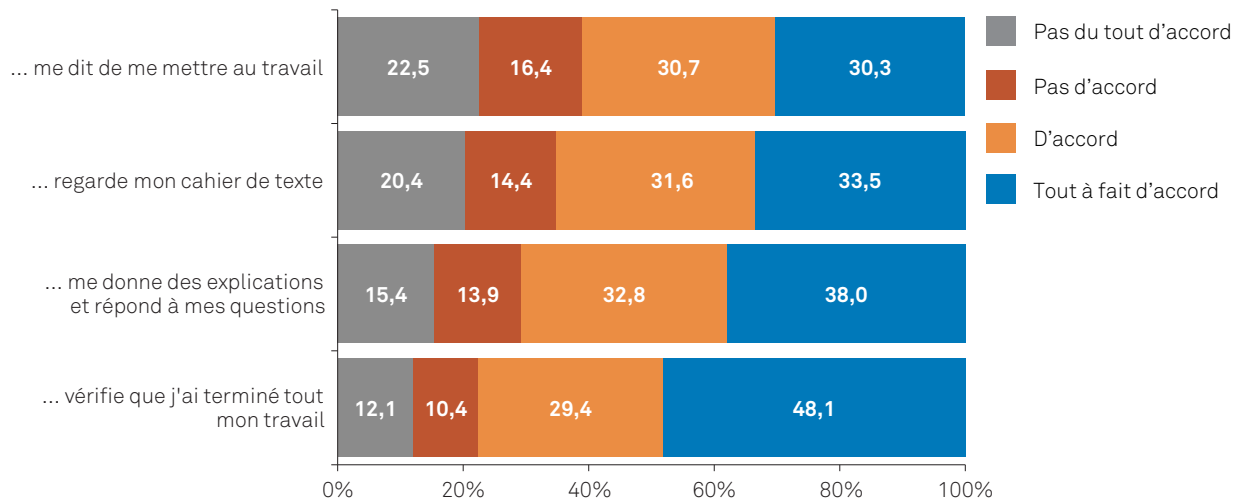


FIGURE 6.6 INTÉRÊT POUR CES DISCIPLINES EN DEHORS DE L'ÉCOLE

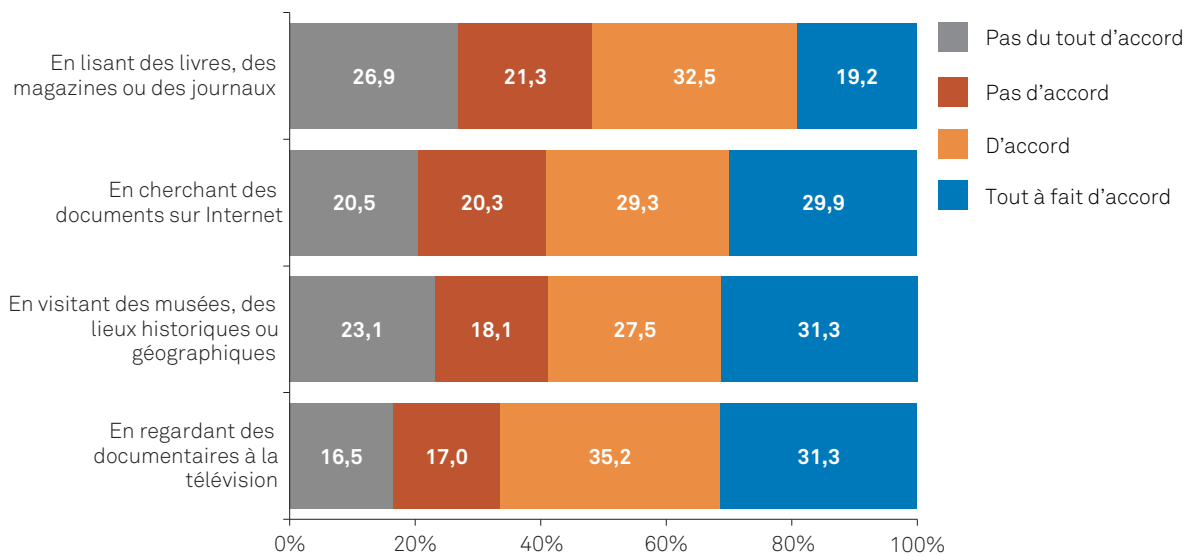


FIGURE 6.7 DANS TON GROUPE D'AMI(E)S ...

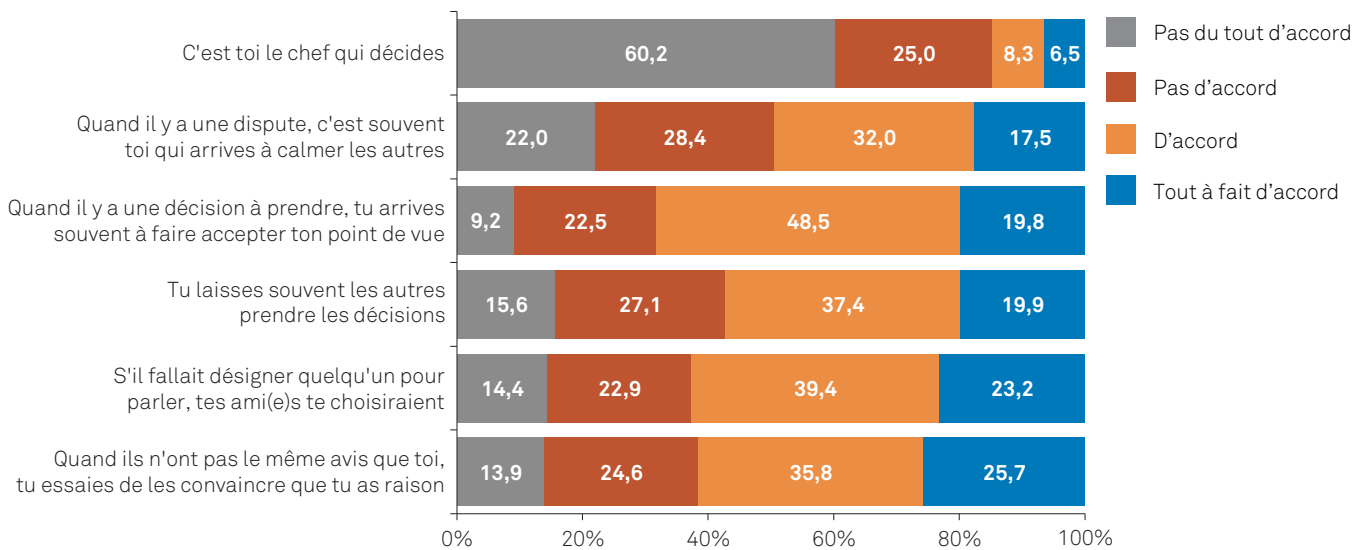


FIGURE 6.5 à FIGURE 6.7

Source : MENESR-DEPP.

les autres élèves du groupe qu'ils ont raison. Pour plus de six élèves sur dix, ils arrivent à les convaincre même si les autres ont un point de vue différent. Nous retrouvons la même proportion d'élèves qui pensent pouvoir être désignés comme porte-parole. Ils sont à peine un sur deux à laisser les autres prendre les décisions ; nous observons une zone floue de recouvrement : en effet, des élèves disent en même temps prendre des décisions et les laisser prendre par d'autres. De plus, ils sont huit sur dix à rejeter l'affirmation « C'est toi le chef qui décides ! ». Enfin, les avis sont partagés – moins d'un élève sur deux – pour la proposition concernant le caractère modérateur de l'élève lors d'une dispute.

Cette seconde partie nous montre des élèves qui ont un intérêt soutenu pour ces disciplines. Elles offrent d'autres modes d'accès à la connaissance qui plaisent aux élèves. Ceci correspond sans doute à la curiosité enfantine vive à cet âge. Néanmoins, l'omniprésence d'Internet et de la télévision les détourne sans doute de livres à leur portée.

Avec la télévision, il suffit de « zapper » pour trouver une émission à caractère historique ou géographique. Il n'y a pas besoin de recherche, les émissions sont à la disposition et parfois elles sont multi-diffusées.

Avec Internet, tout se passe devant un écran. La recherche s'effectue à partir d'un moteur de recherche et en langage naturel. Une liste de résultats est proposée suggérant que tout est là à disposition.

La partie sur les moyens d'accès à l'information nous amène à une remarque à caractère plus général. Cela concerne la confusion légitime qui entoure tous les types de documents aujourd'hui. En effet, tout devient « numérique » : les livres sont numérisés, les visites sont virtuelles et la télévision se regarde en *streaming*. En ce sens, il y a beaucoup sur Internet, mais nous pouvons douter que tout s'y trouve. Il n'y figure que ce qui est indexé et proposé aux internautes. Le problème est donc l'accès aux documents et les compétences à développer pour juger de la pertinence des informations trouvées. ●

1.7 Ce que disent les enseignants

Les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire sont ceux en charge des classes de l'échantillon Cedre. Ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble des enseignants du premier degré.

Cet ensemble comprend* :

- 27 % d'hommes pour 70 % de femmes ;
- 8,3 % ont moins de 30 ans, 24,7 % de 30 à 40 ans, 34,1 % de 40 à 50 ans et 28,4 % 50 ans et plus ;
- 8 % ont le bac, 17,2 % un DEUG, 42,6 % une licence, 17,4 % un master et moins de 1 % a un doctorat ;
- 24,5 % ont moins de dix ans d'ancienneté dans l'éducation nationale, 34,4 % moins de vingt ans, 17,5 % moins de trente ans et 17,6 % plus de trente ans ;
- 26,07 % ont une formation initiale en français, 18,26 % en langue vivante étrangère, 42,02 % en mathématiques ou sciences et 33,17 % dans le domaine de la culture humaniste ;
- 5,84 % ont suivi une formation aux technologies d'information et de communication (TIC).

* La différence à 100 % est constituée des non-réponses.

Le questionnaire « enseignant » explore plusieurs dimensions :

- leurs interactions avec les collègues ;
- leurs moyens d'accès aux sources d'information ;
- leurs pratiques d'évaluation ;
- leurs approches du programme dans ces disciplines ;
- leurs regards sur l'intérêt que portent leurs élèves sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique.

Interaction avec les autres enseignants de l'école **FIGURE 7.1**

Près de sept enseignants sur dix ont une interaction qui s'établit avec leurs collègues autour de la création d'un projet et dans la même proportion autour de visites culturelles. Ceci fait écho aux sorties scolaires généralement organisées avec les classes du même cycle voire du même niveau.

Les enseignants sont à peine plus de cinq sur dix à indiquer qu'ils ont des échanges de méthodes ou de services avec leurs collègues. À noter que près d'un enseignant sur trois n'effectue jamais d'interactions avec ses collègues. Ceci est sans doute à rapprocher de la structure des écoles dans lesquelles ils enseignent : classe unique ou classe de cycle.

Sources d'information utilisées **FIGURE 7.2**

Pour l'histoire, la géographie ou l'éducation civique, l'accès à des sources d'information est primordial. Les différentes

questions, classées par ordre de plus grande préférence, permettent de dégager une hiérarchie pour ces sources d'information.

Pour près de neuf enseignants sur dix, le manuel scolaire est la référence. Internet est privilégié par six enseignants sur dix et moins de cinq enseignants sur dix font référence au guide du maître. Ils sont à peine deux sur dix à évoquer les visites et lieux d'expositions et moins de un sur dix à évoquer la rencontre de formateurs spécialisés. Ce constat semble montrer que les enseignants utilisent les ressources locales (manuel de l'élève et guide du maître) et complètent leurs ressources en puisant des documents sur Internet. Les visites dépendent sans aucun doute des moyens alloués par les communes pour les sorties scolaires. Elles sont donc perçues comme un effet d'aubaine, mais pas nécessairement comme une source d'information. Les journaux, les revues spécialisées sont très peu utilisés. C'est étonnant, car ce type d'ouvrages peut être acquis *via* des abonnements et généralement ils viennent abonder la bibliothèque de l'école quand elle existe.

Quels types d'évaluation mettez-vous en œuvre ? **FIGURE 7.3**

Les réponses des enseignants évoquent un type de modalité souvent observée dans la classe : une interrogation orale et un mode participatif collectif. Ces deux aspects ont pour conséquence une pression moins forte de l'évaluation sur les élèves. Elle n'est pas perçue comme systématique et donnant lieu à une notation comme pour les disciplines fondamentales. Elle corrobore l'hypothèse formulée dans le dépouillement du questionnaire élèves.

À propos du programme, vous diriez... **FIGURE 7.4**

Nous avons questionné les enseignants sur leur perception du programme d'histoire. Celui-ci est décliné en périodes et en points. Près de quatre enseignants sur dix indiquent qu'ils abordent toutes les périodes mais s'autorisent à ne pas traiter tous les points de chacune d'elle. Plus de deux enseignants sur dix abordent toutes les périodes mais en privilégiant plus fortement certaines et en survolant d'autres. Dans la même proportion, nous trouvons des enseignants qui n'abordent pas toutes les périodes. À noter qu'une très faible minorité déclare ne pas tenir compte des programmes et qu'aucun enseignant n'indique aborder toutes les périodes et tous les points de ceux-ci.

FIGURE 7.1 INTERACTION AVEC LES AUTRES ENSEIGNANTS DE L'ÉCOLE

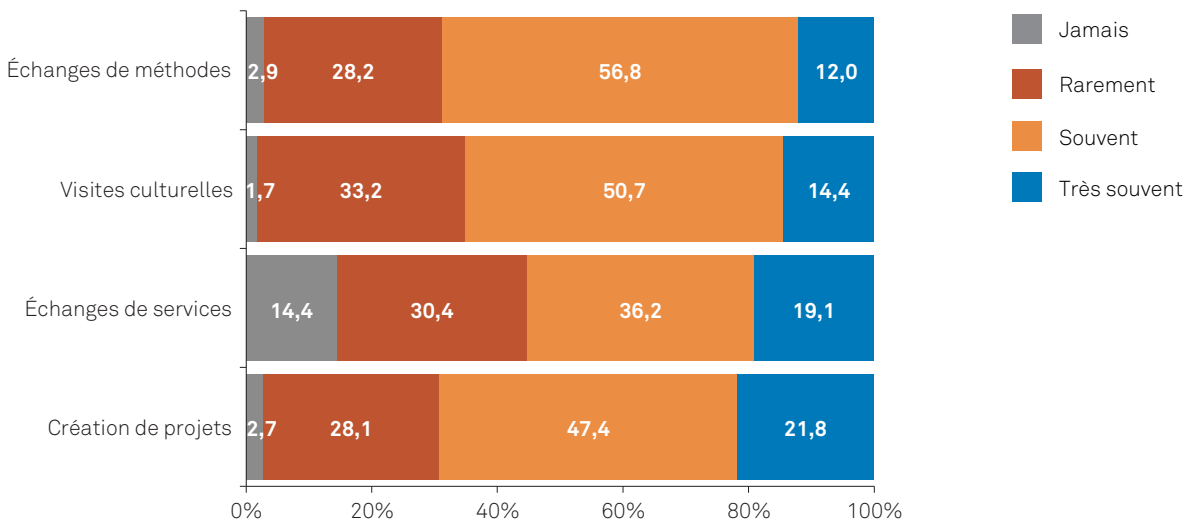


FIGURE 7.2 SOURCES D'INFORMATION UTILISÉES

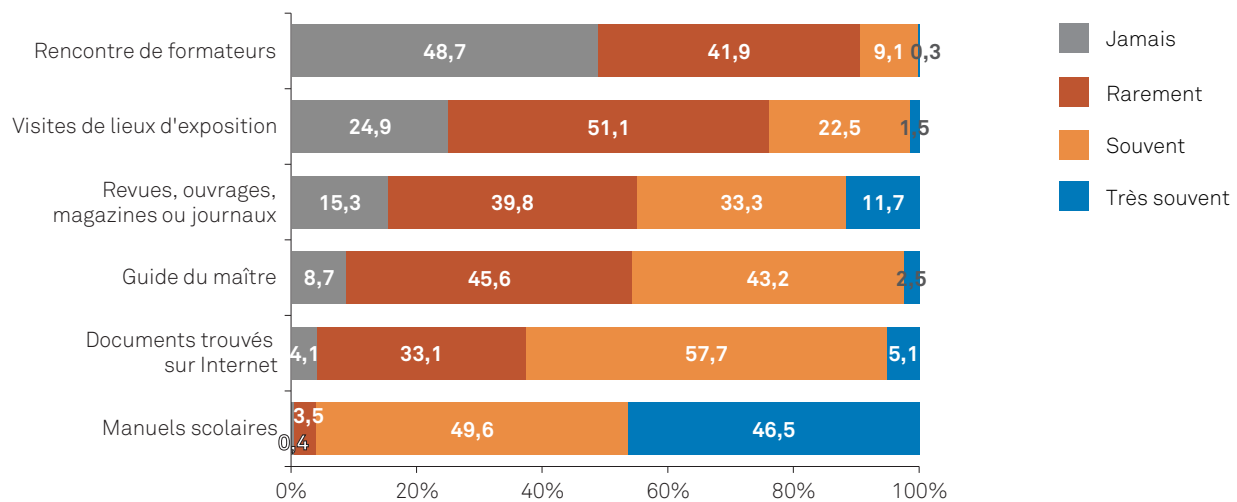


FIGURE 7.3 TYPES D'ÉVALUATION

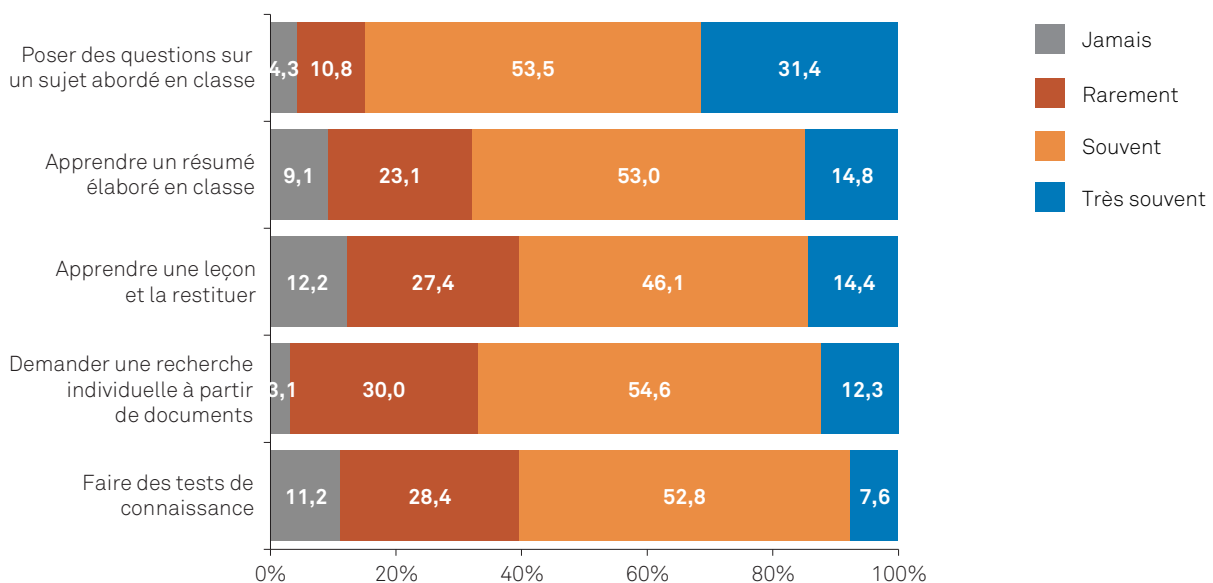
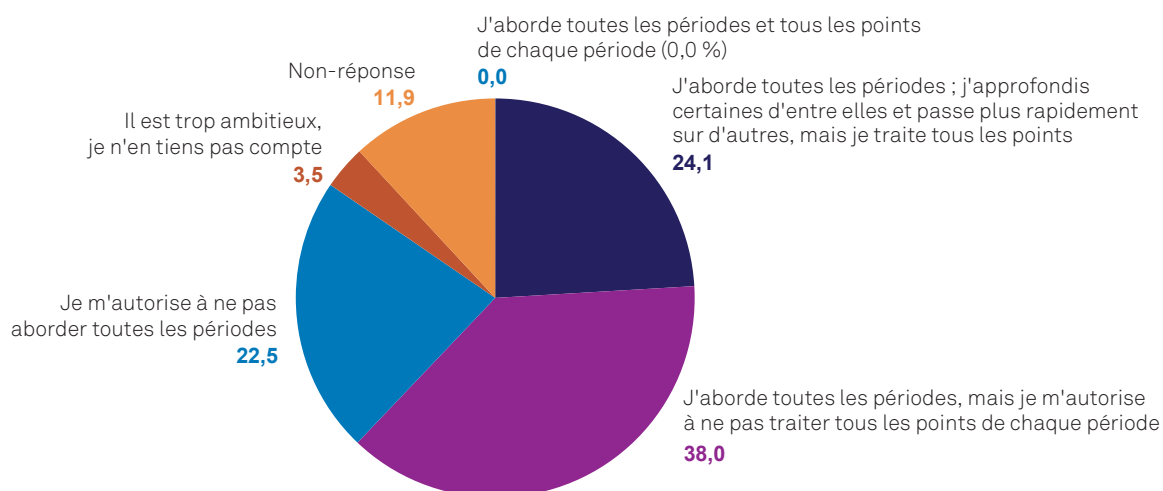
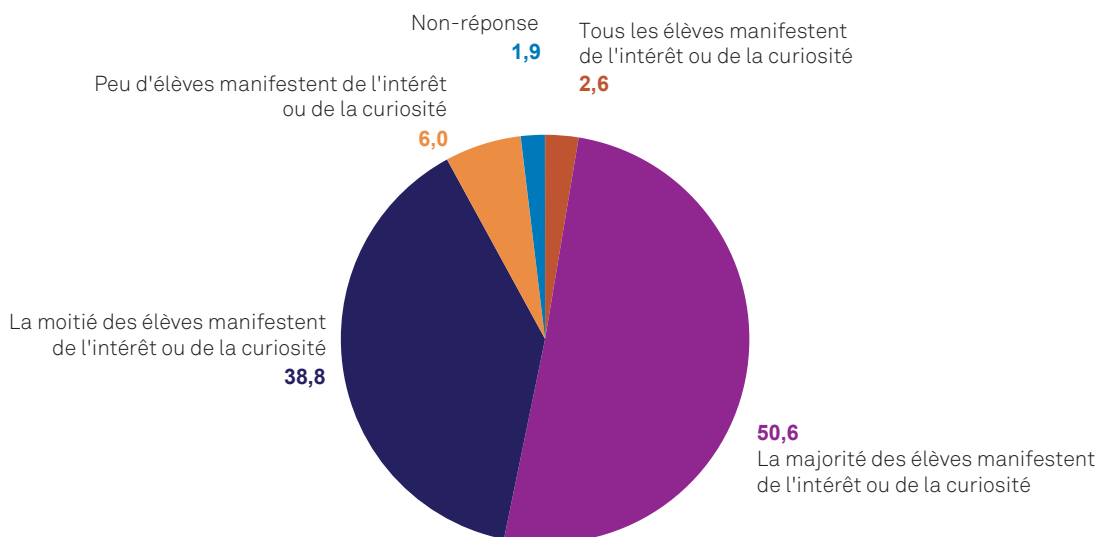


FIGURE 7.4 À PROPOS DU PROGRAMME, VOUS DIRIEZ ... (%)**FIGURE 7.5 INTÉRÊT DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DE CES DISCIPLINES (%)****FIGURE 7.1 à FIGURE 7.5**

Source : MENESR-DEPP.

En janvier 2012 paraissaient au B.O. des propositions de programmation au cycle 3. Ceci pourrait expliquer la réponse des enseignants qui n'abordent pas toutes les périodes (celles-ci étant réparties tout au long du cycle 3). Nous observons que les enseignants se sont positionnés sur les propositions médianes, délaissant les extrêmes : « Faire tout le programme dans tous ses points » et « Ne pas s'occuper du programme ». Nous les trouvons cohérents avec leur perception du programme, qu'ils jugent trop lourd (Cf. *infra*, « Analyse textuelle »).

Intérêt des élèves pour ces disciplines **FIGURE 7.5**

Les enseignants pensent pour :

- 2,6 % d'entre eux que tous les élèves éprouvent de l'intérêt pour l'histoire et la géographie ;
- 50,6 % d'entre eux que la majorité des élèves éprouvent de l'intérêt pour l'histoire et la géographie ;
- 38,8 % d'entre eux que la moitié des élèves éprouvent de l'intérêt pour l'histoire et la géographie ;

— 6,0 % d'entre eux que peu d'élèves manifestent de l'intérêt pour l'histoire et la géographie.

Ils jugent le niveau de leurs classes pour :

- 4,2 % comme très faible ;
- 8,0 % faible ;
- 47,7 % moyen ;
- 32,9 % bon ;
- 2,0 % très bon.

1.7.1 ANALYSE TEXTUELLE

Dans ce questionnaire, une question ouverte a été introduite concernant les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés à propos de l'histoire et de la géographie. Afin d'analyser leurs réponses à cette question ouverte, une analyse de données textuelles a été réalisée.

— Axe « Programme / Temps / Manquer »

Cet axe nous informe sur les difficultés de la mise en œuvre des programmes. Le temps est le facteur le plus cité avec les termes : époque, cycle, programmation et acquisition. Il est associé très fortement à « manquer ».

Dans le nuage de points de « manquer », nous trouvons des références aux outils et documents nécessaires mais aussi à la formation pour acquérir des connaissances.

Quelques exemples de réponses :

« Manque de ressources matérielles et documentaires » ;

« Manque de formation des enseignants dans ces domaines » ;

« En histoire, le programme est vraiment trop vaste.

On manque de temps d'enseignement ».

— Axe « Programme / Élève / Difficulté / Documents »

Autour du nuage de points de l'élève, on trouve beaucoup de verbes qui sont autant de compétences : apprendre, comprendre, intéresser et motiver.

Le terme « élève » est lié à : difficulté, difficile et document. Difficulté car il y a une masse de documents historiques et géographiques à aborder ; difficile parce que c'est abstrait, il y a une culture et que cela est complexe. Il faut motiver les élèves pour les intéresser.

Quelques points de réponses :

- « Les recherches de documents ; les enfants retrouvent les renseignements mais ne les mémorisent pas très bien » ;

- « Difficulté à varier les méthodes d'approche pour motiver les élèves et susciter leur intérêt » ;

- « Certaines notions sont difficiles à saisir pour des enfants de cet âge ».

La seconde phase

Elle consiste à observer le corpus et à effectuer un recodage. En effet, certains termes sont cités plusieurs fois au singulier et au pluriel, nous aimerions que ces termes soient regroupés :

- année / années ;
- classe / classes ;
- difficulté / difficultés ;
- niveau / niveaux ;
- période / périodes ;
- programme / programmes ;
- recherche / recherches.

Certains termes ont en fait la même signification :

- élèves / enfants.

Certains conjonctions ou certains adjectifs sont souvent utilisés et peuvent biaiser l'analyse, on les retire du corpus :

- plus ;
- trop ;
- très ;
- beaucoup ;
- donc ;
- tout / tous.

À l'issue de ce nouveau codage nous pouvons quantifier les termes les plus fréquemment utilisés **TABLEAU 7.1**.

TABLEAU 7.1 TERMES LES PLUS FRÉQUEMMENT CITÉS

	Occurrences globales	% global
Élèves	190	3.64
Programme	146	2.80
Histoire	119	2.28
Difficulté	103	1.98
Temps	98	1.88
Manque	89	1.71
Géographie	82	1.57
Documents	69	1.32
Cycle	57	1.10
Classe	55	1.06
Faire	48	0.92
Période	46	0.88
Difficile	43	0.82
Année	40	0.77
Niveau	35	0.67
Points	34	0.65
Intérêt	31	0.59
Aborder	25	0.48

Source : MENESR-DEPP.

Les premières lignes de ce tableau indiquent sans surprise les mots déjà révélés par le nuage de mots. Au-delà de la 8^e ligne, apparaissent grâce au recodage la référence à la classe ou au cycle, aux périodes et aux points du programme à aborder, le niveau des élèves et l'intérêt qu'ils portent à ces disciplines.

Analyse factorielle des correspondances du tableau lexical entier

« Le tableau lexical entier est un tableau disjonctif complet dont les lignes correspondent aux unités textuelles (réponses à des questions ouvertes ou parties de textes) et les colonnes aux mots du lexique (réduit ou non) extraits du corpus. Ce tableau est qualifié "d'hyper creux" car il comporte une très forte proportion de 0 (environ 95 %) et nécessite des méthodes de traitement spécifiques. »

Nous réalisons une analyse factorielle des correspondances du tableau lexical entier pour visualiser les proximités et les oppositions entre les mots, ainsi que les tendances. Pour l'analyse, on retire les mots les moins fréquents **FIGURE 7.8**.

L'axe 1 isole les termes relatifs à la motivation des élèves (« motivation », « maison », « succinctes », « effort », « leçons », « investissement », « apprises ») ainsi que des termes qui peuvent laisser penser à une lourdeur des programmes (« volume », « horaire »).

Ceci fait écho au travail nécessaire que l'élève doit mettre en œuvre et qui est rappelé dans les textes officiels :

- acquérir des connaissances, apprendre des repères historiques, géographiques, partager une culture commune

- ancienneté regroupée en sept modalités :
 - 1 : [0 ; 5]
 - 2 : [6 ; 10]
 - 3 : [11 ; 15]
 - 4 : [16 ; 20]
 - 5 : [21 ; 30]
 - 6 : [31 ; 40]
 - m : manquant
- niveau de la classe ;
- intérêt des élèves à l'égard de l'histoire et de la géographie ;
- avis sur les programmes de 2008.

Au vu des contributions et des qualités de représentation, **l'axe 1** – partie supérieure gauche/droite du graphique – oppose :

- d'une part les enseignants :
 - qui pensent que le programme 2008 en histoire et en géographie est trop ambitieux et qui n'en tiennent pas compte (E5HRC7104 5) ;
 - qui déclarent comme « très bon » le niveau de leur classe (E5HRC72020 5) ;

— qui ne renseignent pas la variable ancienneté (ancienneté_m) ;
et qui ne semblent pas rencontrer de réelles difficultés dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie ;

- d'autre part les enseignants :
 - qui pensent que peu d'élèves manifestent de l'intérêt ou de la curiosité pour l'histoire et la géographie (E5HRC72030 4) ;
 - qui ont moins de 15 ans d'ancienneté ;
 - qui, concernant les programmes de 2008, abordent toutes les périodes, approfondissent certaines d'entre elles et passent plus rapidement sur d'autres (E5HRC71040 2) ;
 - qui enseignent en éducation prioritaire (strate2 2) ;
 et pour qui les difficultés rencontrées en histoire et en géographie sont liées à la motivation des élèves (« apprises », « investissement », « motivation », « effort »).

Par ailleurs **l'axe 2** – partie inférieure/partie supérieure du graphique – isole les enseignants qui ne se prononcent pas sur le niveau de leur classe (E5HRC72020 m). ●

1.8 Que nous apprennent les résultats au regard des attentes de l'école ?

Les performances des élèves de fin d'école en histoire-géographie et éducation civique restent stables entre 2006 et 2012. Les scores moyens obtenus sont équivalents à six ans de distance, de même que la répartition des écoliers selon les différents groupes de niveau.

1.8.1 DES ÉLÈVES MOTIVÉS ET « À L'AISE » DANS LA CLASSE

L'analyse du questionnaire de contexte auprès des élèves montre que plus d'un élève sur deux aime ces disciplines et voudrait « en faire plus ». Plus de huit élèves sur dix se sentent bien lors des cours d'histoire et de géographie et ils déclarent aimer participer en classe. Ils sont six sur dix à aimer apprendre leurs leçons et près de sept sur dix à aimer faire des recherches.

De plus, l'histoire, la géographie et l'éducation civique offrent aux élèves une approche plus variée voire plus ludique des apprentissages ; l'évaluation n'y a pas le même statut que dans les disciplines « dites » fondamentales.

1.8.2 UNE STRUCTURE SCOLAIRE QUI FAVORISE L'IMPRÉGNATION

Les élèves évoluent, à l'école, dans une salle de classe dédiée à l'ensemble des cours. Les murs sont porteurs de la mémoire de la classe dans les différents domaines. Si les cartes ont parfois tendance à quitter les affichages de la classe, la frise historique et les grands événements y sont inscrits en permanence. Cette imprégnation quotidienne peut être un facteur de la permanence des acquis.

À l'école, les élèves n'ont qu'un ou une enseignante. Ce référent crée des liens entre les matières. Les références croisées peuvent s'établir entre les disciplines. Il n'est pas rare de faire appel aux mathématiques pour l'utilisation de tableaux en géographie ; aux temps des verbes pour la narration au passé en histoire.

1.8.3 LES ÉLÈVES DE FAIBLE NIVEAU PÉNALISÉS PAR UNE INSUFFISANTE MAÎTRISE DE LA LANGUE

Ces disciplines soumettent aux élèves des documents plus ou moins complexes qu'ils sont amenés à lire et à comprendre pour apprendre. Les élèves qui ont un faible niveau de maîtrise de la langue se retrouvent doublement pénalisés. Dans un premier temps pour s'appropriier les documents – lecture, compréhension – et dans un second temps pour restituer leur savoir – réagir et communiquer. Dans l'évaluation Cedre, les élèves sont confrontés aux mêmes exigences sans l'appui de l'accompagnement de l'enseignant. Ce n'est que dans les groupes médians et de haut niveau de performances que les traitements de l'information sont efficaces et seulement dans les groupes 4 et 5 de l'échelle des acquis que les questions demandant l'élaboration d'un texte sont réussies.

1.8.4 DES ENSEIGNANTS QUI POINTENT LES PROBLÈMES MAIS QUI ASSURENT LA TRANSMISSION D'UNE CULTURE

Les enseignants pointent les programmes comme la principale des difficultés rencontrées en classe. Ils les qualifient d'ambitieux, de complexes et de lourds. Le programme en histoire, notamment, est intéressant mais il est ressenti comme plus difficile par rapport à la géographie ; l'histoire des arts est perçue comme venant accroître la pesanteur du programme. En géographie, le programme, s'il est certes associé à l'ampleur, est le plus souvent mis en relation avec le vocabulaire spécifique à cette discipline et aux difficultés que rencontrent les élèves à se l'approprier. D'une façon logique et concomitante du premier point, le manque de temps est la deuxième difficulté rencontrée. Il est directement associé au volume horaire à mettre en œuvre pour atteindre les programmes.

Au sujet des élèves, les enseignants pointent les difficultés à mémoriser les informations, à élaborer des traces écrites ou à faire des recherches.

Dans la mise en œuvre en classe, une difficulté récurrente est de trouver les documents adaptés aux situations proposées. Leur choix s'avère épineux car il faut prendre en compte les difficultés que vont rencontrer les élèves à les lire et les comprendre ; la maîtrise de la langue étant un frein pour les élèves fragiles.

Les enseignants investissent sur ces disciplines car ils ont conscience de l'importance de ces dernières dans l'apport de démarches réflexives, tant sur les repères que sur l'approche historique ou géographique de documents. ●

1.9 Analyses complémentaires

1.9.1 ANALYSE TOUTES CHOSES ÉGALES PAR AILLEURS

Les acquis des élèves varient en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires. Le score moyen obtenu en histoire-géographie et en éducation civique diffère ainsi selon le sexe – les filles obtenant un score moyen moins élevé que les garçons – mais aussi selon l'origine sociale, le type d'établissement, le parcours scolaire, etc.

Une simple comparaison de moyennes peut donner une image erronée des différences de scores obtenus selon certaines caractéristiques des élèves. Par exemple, l'écart observé entre les scores moyens des élèves du secteur privé et ceux du secteur public traduit mal la différence « réelle » de performance de ces deux types d'établissement. On sait que la « composition sociale » ainsi que le parcours scolaire des élèves varient selon le type d'établissement, les élèves d'origine sociale modeste et ceux ayant un « bagage scolaire » plus faible étant proportionnellement plus nombreux dans des établissements publics que parmi les élèves suivant leur scolarité dans des écoles privées.

Une analyse dite « toutes choses égales par ailleurs » au moyen de la méthode de régression linéaire permet d'éliminer un tel effet de structure. Cette méthode tient compte des relations qui peuvent exister entre différentes variables. Elle permet d'isoler chaque variable et d'étudier le lien qu'elle entretient avec le score des élèves en histoire-géographie et en éducation civique, cela indépendamment des autres caractéristiques incluses dans l'analyse/dans le modèle. Le **TABLEAU 9.1** présente les résultats de cette analyse.

En guise d'illustration, considérons la performance des élèves scolarisés dans des établissements appartenant au secteur de l'éducation prioritaire (EP). Le score moyen qu'ont obtenu ces élèves est de 223 : il est nettement inférieur à celui des élèves provenant des écoles publiques hors EP qui est de 254. Cet écart important de 31 points ne reflète pas véritablement la différence de performance entre le secteur de l'EP et le secteur public hors EP. Par exemple, les élèves en retard, caractérisés par de moindres performances, sont surreprésentés dans des établissements de l'EP. Lorsque l'on tient compte de diverses caractéristiques des élèves – sociodémographiques, scolaires, d'ordre motivationnel, etc. – l'écart de score est en fait de 21 points en défaveur des élèves scolarisés dans le secteur de l'EP, au lieu de 31.

Le même type de raisonnement s'applique aux autres caractéristiques présentes dans le modèle **TABLEAU 9.1**. Toutes choses égales par ailleurs – c'est-à-dire, les autres variables incluses dans le modèle maintenues constantes – les filles ont obtenu un score significativement moins élevé (- 4 points) que les garçons lors de l'évaluation en histoire-géographie et en éducation civique.

L'origine sociale des élèves – en termes de professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents – joue aussi un rôle dans la performance des élèves. Par rapport aux enfants d'employées, les élèves dont la mère est cadre ou exerce une profession intellectuelle supérieure ont obtenu un score supérieur de 14 points. Les élèves dont la mère exerce une activité faisant partie des professions intermédiaires obtiennent également un score significativement plus élevé (+ 10 points) que les enfants d'employées. Concernant la profession du père, ce sont également les enfants des hommes cadres et de ceux exerçant des professions intellectuelles supérieures ainsi que les élèves dont le père exerce une activité faisant partie des professions intermédiaires qui, par rapport aux enfants d'employés, ont un score significativement plus élevé (+ 19 points et + 5 points respectivement). D'autre part, les élèves dont le père est ouvrier ou sans activité professionnelle tendent à obtenir des scores moins élevés que les enfants d'employés (respectivement - 5 points et - 6 points). Néanmoins, les PCS des parents n'étant pas renseignées pour plus d'un élève sur quatre, il faut interpréter ces résultats avec une grande prudence.

Les acquis des élèves sont également très liés aux facteurs scolaires. Les autres caractéristiques tenues constantes, les élèves qui sont en retard dans leur cursus scolaire ont obtenu un score considérablement moins élevé (- 36 points) par rapport aux élèves qui n'ont pas de retard. Les résultats diffèrent aussi selon le type d'établissement : par rapport aux élèves provenant des écoles publiques hors EP, les élèves scolarisés dans des établissements de l'EP obtiennent un score moins élevé (- 21 points). Ainsi, les écarts de score selon le secteur de scolarisation restent significatifs, même après avoir tenu compte des caractéristiques sociodémographiques des élèves.

À partir des informations recueillies par un questionnaire complémentaire, un indicateur a été calculé qui indique l'intérêt et le plaisir que manifestent les élèves à l'égard de l'histoire et la géographie, et des activités qui sont liées

TABLEAU 9.1 ANALYSE TOUTES CHOSES ÉGALES PAR AILLEURS

Variable		Effectif (pondéré)	Pourcentage	Score moyen	Coefficient de régression
	Ensemble	7 675	100	251	
	Constante				238***
Sexe	Garçons	3 915	51	252	réf.
	Filles	3 760	49	250	-4***
PCS de la mère	Inconnu, sans objet	1 985	25,9	245	9***
	Agricultrices exploitantes	38	0,5	265	12
	Artisans, commerçantes, chefs d'entreprise	277	3,6	246	-5
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	779	10,2	278	14***
	Professions intermédiaires	1 367	17,8	265	10***
	Employées	1 660	21,6	247	réf.
	Ouvrières	385	5	234	-1
	Retraitées, sans activité professionnelle	1 184	15,4	238	-1
PCS du père	Inconnu, sans objet	2 205	28,7	243	-8***
	Agriculteurs exploitants	96	1,3	259	1
	Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	771	10,1	251	-0,5
	Cadres et professions intellectuelles supérieures	1 163	15,2	280	19***
	Professions intermédiaires	968	12,6	260	5*
	Employés	811	10,6	248	réf.
	Ouvriers	1 283	16,7	238	-5**
	Retraités, sans activité professionnelle	378	4,9	235	-6*
Retard scolaire	Non	6 706	87,4	257	réf.
	Oui	969	12,6	210	-36***
Type d'établissement	Public (hors EP)	5 526	72	254	réf.
	Privé	1 166	15,2	262	3
	Éducation prioritaire	983	12,8	223	-21***
Intérêt, plaisir ressenti vis-à-vis de l'histoire géographique et l'éducation civique	Inconnu	672	8,8	227	-3
	Groupe 1 (--)	1 751	22,8	246	réf.
	Groupe 2	1 750	22,8	251	6***
	Groupe 3	1 752	22,8	258	13***
	Groupe 4 (++)	1 750	22,8	259	17***
Autonomie vis-à-vis du travail scolaire	Inconnu	487	6,4	227	-3
	Groupe 1 (--)	1 760	22,9	242	réf.
	Groupe 2	1 873	24,4	250	6***
	Groupe 3	1 734	22,6	257	13***
	Groupe 4 (++)	1 821	23,7	261	17***

* Significatif au seuil de 0,1.

** Significatif au seuil de 0,05.

*** Significatif au seuil de 0,01.

Lecture : toutes les autres caractéristiques incluses dans le modèle maintenues constantes, les filles obtiennent un score significativement moins élevé (- 4 points) que les garçons en histoire-géographie et en éducation civique.

Source : MENESR-DEPP.

à ces disciplines/domaines/matières. Les répondants ont ensuite été divisés en quatre groupes d'effectifs égaux selon les quartiles de l'indice. Les élèves appartenant au groupe 4 – ceux qui manifestent le plus de plaisir et d'intérêt vis-à-vis des cours et d'activités concernant l'histoire et la géographie – obtiennent un score supérieur de 17 points par rapport aux élèves du groupe 1 (ceux qui disent le moins aimer et le moins s'intéresser à l'histoire et à la géographie).

Enfin, l'analyse intègre aussi un indicateur reflétant l'autonomie des élèves à l'égard du travail scolaire. Plus l'élève se montre autonome vis-à-vis de son travail scolaire (l'élève travaille de façon autonome, sans que quelqu'un s'occupe de lui, le guide ou vérifie qu'il a fini ses devoirs) et plus son score en histoire-géographie et en éducation civique est élevé. Les élèves appartenant au groupe 4 (les plus autonomes) ont ainsi obtenu un score supérieur de 17 points par rapport aux élèves appartenant au groupe 1 (les moins autonomes).

1.9.2 ANALYSE D'UNE QUESTION « OUVERTE »

Les items sous forme de QCM, et plus largement les questions de type fermé, permettent d'investiguer un vaste champ de connaissances tout en se dédouanant d'une correction experte. Ce type d'item permet en outre de disposer rapidement d'éléments quantitatifs.

Les élèves doivent choisir une proposition ; ils mobilisent leur mémoire de rappel, mais celle-ci est fortement aidée car la bonne réponse est sous leurs yeux.

De plus, les propositions sont formulées par des experts ; sans doute qu'à une question posée sur le même thème, la production spontanée de l'élève révélerait des niveaux de compréhension différents.

Concevoir une question ouverte tente de pallier ces deux reproches. En proposant un item de type « champ libre », nous pouvons faire appel à la mémoire de l'élève sans lui proposer d'aide. En lui demandant une production écrite, nous analysons la structure de sa réponse, et comprenons le cheminement, les arguments de l'élève et son niveau de compréhension de la notion abordée. Ce type de format de question demande aux élèves de mobiliser leurs compétences de maîtrise de la langue, ce qui est une difficulté supplémentaire. Un élève peut avoir une idée relativement claire d'une notion et ne pas être capable de la restituer par des mots, et à l'inverse une production correcte peut masquer une méconnaissance totale du sujet.

Nous avons conçu une douzaine de questions ouvertes dans l'évaluation Cedre histoire, géographie et éducation civique. Elles sont positionnées sur l'échelle de l'acquis des élèves comme suit : deux questions dans le groupe 2, une question dans le groupe 4 et neuf questions dans le groupe 5.

Nous analysons finement l'une d'entre elles ; la question 8 – l'item 8 – de la situation « Les grandes découvertes ». Elle est positionnée sur l'échelle des acquis des élèves dans le groupe 5. Cet item est la dernière question de cette unité. Les élèves sont plongés dans le contexte des grandes découvertes, ils ont pu lire des extraits du journal de bord de Christophe Colomb. Mais nulle part il n'est fait référence à la

découverte de l'Amérique ni à l'utilisation de la boussole ni de celle de la caravelle.

La production des élèves est guidée par des mots qu'ils doivent utiliser dans leur énoncé. Ce que nous tentons d'étudier dans cette partie est la difficulté des élèves à « faire tenir » ensemble un contenu et les contraintes de production d'un écrit.

Un premier codage : « Réussite / Erreur » **FIGURE 9.1**

Le groupe d'experts a codé 1 561 réponses en accordant un code de réussite si la réponse se présentait sous forme d'un texte, utilisant les mots proposés et pour lequel la cohérence historique était établie. Ce codage est celui pris en compte dans l'échelle des acquis des élèves. Il est positionné dans le groupe 5 des acquis des élèves.

Un deuxième codage : « La cohérence historique »

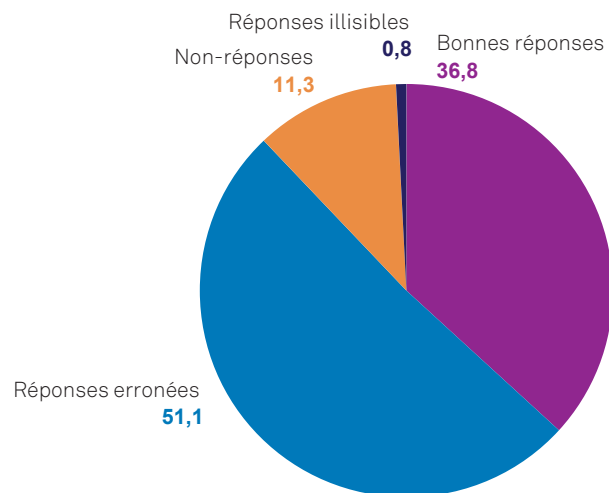
Le but de ce codage est de caractériser les réponses des élèves en dégagant cinq profils :

- **le profil 1**, 252 élèves, soit 16,2 %, obtiennent le crédit complet. Ils ont élaboré un texte qui raconte « l'histoire de Christophe Colomb ». Ces élèves utilisent les mots proposés. Ils montrent qu'ils ont une connaissance dans le domaine des grandes découvertes ;
- **le profil 2**, 323 élèves, soit 20,6 %, obtiennent le crédit partiel. Ils ont élaboré un texte qui raconte une partie de « l'histoire de Christophe Colomb ». Ces élèves focalisent en général sur une partie du voyage ou sur un élément – la boussole, la caravelle ou Christophe Colomb lui-même.

Code d'erreur - réponse erronée

- **le profil 3**, 137 élèves, soit 8,7 %, ont une réponse erronée caractérisée par l'utilisation de mots sans cohérence. En d'autres termes, ils font un exercice de français. Ils utilisent tous les mots qui leur sont donnés sans élaborer une histoire cohérente ;

FIGURE 9.1 CODAGE EN RÉUSSITE/ERREUR



Source : MENESR-DEPP.

PROFIL 1

Christophe Colomb part en expédition de l'Espagne pour aller en Inde. Il part en mer avec un bateau qui se nomme une caravelle. Arrivé sur une terre inconnue, il avait été avisé en Inde alors qu'il vient d'arriver en Amérique. Il appelle comme il ceux qui habitent en Amérique les Indiens.

PROFIL A

Christophe Colomb était un grand navigateur, il avait fait une grande expédition sur une caravelle avec une boussole. Il traversa la mer et arriva en Amérique mais croyant qu'il était en Inde il appela les habitants les Indiens.

PROFIL 2

Christophe Colomb est allé en Inde.
Christophe Colomb part par la mer.
Christophe Colomb est chez les Indiens.
Christophe Colomb ne va de bon sens.

PROFIL B

Le navigateur Christophe Colomb monta sur une caravelle avec une boussole en mer pour une expédition. Il partit de l'Espagne il y eut un voyage après 3 ou 4 mois il crut que c'était l'Inde il rencontra des hommes qu'il appela les Indiens.

PROFIL 3

Christophe Colomb est un navigateur. C'est à bord d'une caravelle qu'il pensa découvrir l'Inde car sa boussole l'indiquait et qu'ils ressemblaient à des Indiens.

PROFIL C

Christophe Colomb est un navigateur. Il ~~part~~ ^{part} de la mer et la reine ^{veulent} qu'il part en Inde par la mer ^{Espagne}. Il va par un autre chemin ~~est~~ que personne n'est par là. C'est une grande expédition. ~~par~~ Mais il n'arrive pas en Inde il arrive en Amérique et il croit que les Américains sont des Indiens.

PROFIL 4

Christophe Colomb a fait une expédition en mer, et a cru qu'il était arrivé en Inde, dont il a appelé les hommes des Indiens, et c'est à ce moment là qu'il a fait une grande caravelle.

PROFIL D

Le navigateur Christophe Colomb part de l'Espagne par l'ouest avec une caravelle. Il croit arriver en Inde, mais il arrive en Amérique. Il appelle les habitants "les Indiens".

PROFIL 5

Il est parti en Inde, puis ~~par~~ ^{par} la mer de la mer.

PROFIL E

Christophe Colomb est un navigateur. Il part faire une expédition en mer. Il arrive en Amérique mais il a cru qu'il était en Inde alors il a appelé les habitants des Indiens.

PROFIL F

Christophe Colomb est un navigateur
qui a découvert l'Amérique
en caravelle il voulait aller en
Inde mais il l'a ~~trouvé~~
en Amérique.

PROFIL G

Christophe Colomb par d'Espagne le navigateur
entame une expédition vers l'ouest il arrive
en Amérique il croit que c'est l'Inde c'est pour ça
qu'il les appelle les Indiens.

PROFIL H

Le navigateur prend mer au sens d'une boussole
pour se repérer au cours de son voyage
pour se rendre en Inde la caravelle est
si elle s'écarte Colomb arrive dans un
endroit qu'il croit être l'Inde et appelle
des personnes indiennes.

TABLEAU 9.2 PROFILS DE RÉPONSES

Profils	Codage	% de l'échantillon
A	1111	3,7
B	1110	7,9
C	1101	1,4
D	1100	3,5
E	1011	8,6
F	1010	7,9
G	1001	1,2
H	1000	2,6
I	111	3,7
J	110	8,8
K	101	2,4
L	100	8,2
M	11	6,3
N	10	11,0
O	1	1,5
P	0	9,3
Deux types de productions non pris en compte		
Q	Code « 0 »	11,27
R	Illisibles	0,7

Source : MENESR-DEPP.

- le profil 4, 214 élèves, soit 13,7 %, ont une réponse erronée caractérisée par une « bourde » alors que leur propos témoignait d'une certaine connaissance du voyage de Christophe Colomb. Les erreurs portent sur la destination, sur le sens du voyage, sur la boussole qui se dérègle ou se casse... ;
- le profil 5, 447 élèves, soit 28,7 %, ont une réponse erronée non caractérisable.
- une absence de réponse ou une réponse illisible est le fait de 188 élèves (12,1 %).

Un troisième codage

Un troisième codage de cet item est effectué. Son but est de caractériser les réponses des élèves du point de vue de l'expression écrite. Nous prenons en compte quatre critères :

- critère 1 - Réponse de l'élève : juste (1) ou erronée (2) ;
- critère 2 - Type de production : texte, phrase (1) ou suite de mots (2) ;
- critère 3 - Regard sur l'orthographe des mots. Nous avons établi un seuil à 80 % de mots correctement orthographiés car les élèves disposaient de la liste des mots proposés : 80 % des mots bien orthographiés (1) sinon (2) ;
- critère 4 - Lisibilité de la graphie de l'élève. Texte lisible (1) ou illisible (2). Il s'agit pour nous d'observer la forme des mots et leur graphie. Le code 1 est accordé lorsque nous pouvons lire sans problème ce qui est écrit.

À l'aide de ces critères, nous définissons seize profils **TABLEAU 9.2**.

Par exemple, le profil A correspond au facteur « 1111 » soit une réponse correcte, sous forme d'un texte correctement orthographié et lisible.

Pour chaque profil de réussite, vous trouverez une production d'un élève :

- le profil A, 132 élèves, facteur 1111 ;
- le profil B, 123 élèves, facteur 1110 ;
- le profil C, 18 élèves, facteur 1101 ;
- le profil D, 40 élèves, facteur 1100 ;
- le profil E, 55 élèves, facteur 1011 ;
- le profil F, 125 élèves, facteur 1010 ;
- le profil G, 20 élèves, facteur 1001 ;
- le profil H, 58 élèves, facteur 1000...

Ces facteurs nous permettent de rendre compte d'un nouveau point de vue :

- les profils A/B/C/D/I/J/K/L, soit 39,6 % des élèves, rédigent un texte d'une quinzaine de lignes en utilisant leurs connaissances en vocabulaire et en grammaire ;
- les profils A/B/E/F/I/J/M/N, soit 57,8 % des élèves, montrent leur capacité à écrire un énoncé comportant plus de 80 % de mots correctement orthographiés (sachant qu'une grande partie des mots leur était donnée) ;
- les profils A/C/E/G/I/K/M/O, soit 28,8 % des élèves, écrivent lisiblement.

Ils permettent de proposer des pistes aux enseignants :

— du premier ensemble de profils, nous constatons que six élèves sur dix n'ont pas su rédiger un texte. Les productions sont parfois réduites à des mots, une suite de mots voire une seule phrase faisant plusieurs lignes.

Dans le cas présent, il s'agissait, à partir d'une liste de termes, de créer un document explicatif. Dans le cadre d'un travail en classe, il aurait été intéressant d'expliciter tous les termes, de les ordonner ; à partir de chaque terme, d'élaborer une phrase et petit à petit de concevoir le texte en y ajoutant les connecteurs adéquats ;

— du deuxième ensemble, nous constatons que près d'un élève sur deux n'est capable de rédiger un texte en maîtrisant l'orthographe. Dans le cadre d'un travail scolaire, la reprise du travail de l'élève aurait été nécessaire afin de détecter les problèmes, de planifier des remédiations et de demander une réécriture du texte ;

— le dernier point montre que plus des deux tiers des élèves n'ont pas le souci de la lisibilité de leurs écrits. Il est important d'écrire lisiblement, ne serait-ce que pour pouvoir se relire et donc pouvoir modifier leur pensée sur le papier.

Tous les éléments de cette analyse d'une question ouverte sont autant de pistes pour le créateur d'items, qui pourra puiser dans les erreurs caractéristiques afin de concevoir des QCM avec des distracteurs plausibles.

Cet item pourrait se retrouver en format QCM lors d'une prochaine reprise de l'évaluation sous une forme comme celle présentée ci-contre :

Christophe Colomb a découvert l'Amérique à la suite d'un grand voyage en 1492.

Voici quatre récits de ce voyage ; choisis le récit exact :

1. Christophe Colomb part en expédition d'Espagne vers l'Inde. Il prend la mer sur une caravelle et se sert d'une boussole pour diriger le bateau. Après plusieurs jours de mer, une terre apparaît. Il croit être arrivé aux Indes et appelle les habitants qui l'accueillent les Indiens.

(Bonne réponse)

2. Christophe Colomb part en expédition d'Espagne vers l'Inde. Il prend la mer sur une caravelle et se sert d'une boussole pour diriger le bateau. Après plusieurs jours de mer, la boussole s'est brisée.


Une terre apparaît au loin, il est arrivé en Amérique. (Réponse erronée – Christophe Colomb trahi par sa boussole)

3. Christophe Colomb part en expédition d'Espagne. Il prend la mer sur une caravelle et se sert d'une boussole pour diriger le bateau. Après plusieurs jours de mer, une terre apparaît au loin, il est arrivé aux Indes.

(Réponse erronée – Christophe Colomb erreur de destination)

4. Christophe Colomb part en expédition d'Inde vers l'Espagne. Il prend la mer sur une caravelle et se sert d'une boussole pour diriger le bateau. Après plusieurs jours de mer, une terre apparaît. Il appelle les habitants qui l'accueillent les Indiens.

(Réponse erronée – Christophe Colomb erreur de départ)



Partie 2

Cedre 2012 — histoire-géographie et éducation civique en fin de collège

Stéphane Berton
William Brillaud
Anne-Bérengère Demontoux
Émilie Garcia
Saskia Keskaik
Jérôme Krop
Nathalie Ménoret
Claire Podetti
Guillaume Sarcel
Valérie Stiegler

2.1 Objectif de l'enquête

Les évaluations-bilans des acquis des élèves du Cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre), conduites par le bureau de l'évaluation des élèves de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP-B2), ont pour objectif de faire le point sur les connaissances et les compétences des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège, au regard des objectifs fixés par les programmes nationaux d'enseignement. Ces évaluations se succèdent chaque année, permettant ainsi de mesurer les acquis des élèves en ce qui concerne la maîtrise de la langue française, les compétences en langues vivantes, en histoire-géographie et en éducation civique, en sciences expérimentales et en mathématiques. Elles sont donc complémentaires des études internationales PISA (« *Program for International Student Assessment* ») mises en œuvre depuis 2000.

Ces évaluations apportent un éclairage qui intéresse tous les niveaux du système éducatif, des décideurs aux enseignants en poste dans les établissements scolaires, en passant par les formateurs : elles informent, bien sûr, sur les compétences et les connaissances des élèves à la fin d'un cursus, mais elles éclairent également sur l'attitude et la représentation des élèves à l'égard des disciplines scolaires évaluées. Elles interrogent aussi les pratiques d'enseignement au regard des programmes et contribuent à enrichir la réflexion générale sur l'efficacité et la performance de notre système éducatif. En revanche, leur ambition est avant tout de mesurer les acquis des élèves et n'implique pas de porter une appréciation ou d'estimer directement l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants, l'évolution des acquis des élèves n'étant pas seulement déterminée par celles-ci. En effet, la culture générale des élèves, acquise pour partie en dehors des situations d'apprentissage scolaire, n'est pas sans conséquence sur les résultats, peut-être plus particulièrement en histoire-géographie et en éducation civique, disciplines scolaires souvent associées à la compréhension du monde contemporain.

Destinées à être renouvelées périodiquement, ces évaluations-bilans permettent également de disposer d'un suivi de l'évolution des acquis des élèves dans le temps. Le premier cycle d'évaluation a eu lieu de 2003 à 2008. Le second a commencé en 2009. En histoire-géographie, la passation de la seconde évaluation a eu lieu en mai 2012, six ans après la première, permettant ainsi, pour la première fois dans ces disciplines, une mesure diachronique de l'évolution des acquis des élèves en fin de collège.

Après avoir exposé les principes et la démarche mis en œuvre par les évaluations Cedre et explicité la méthodologie employée, la présentation des résultats de l'étude retrace l'évolution des acquis des élèves entre 2006 et 2012.

À partir d'exercices conçus dans cette finalité et renvoyant aux différents thèmes des programmes alors en vigueur, ainsi qu'aux compétences qui leur sont associées, les résultats qui ont été relevés sont analysés. Sans prétendre à l'exhaustivité, il en ressort néanmoins un état assez développé de ce que les élèves ont assimilé en histoire-géographie et en éducation civique, de la 6^e à la 3^e. ●

2.2 Mise en œuvre de l'évaluation des acquis des élèves

2.2.1 CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES ÉVALUÉES EN 2006

En classe, l'enseignant fait souvent une appréciation globale du travail de l'élève, où peut jouer une part d'intuition d'autant plus importante qu'il connaît ses élèves et qu'il vient de dispenser son enseignement, avec des objectifs qu'il s'agit d'atteindre et de valider le plus largement possible. À cette dernière fin, au cours d'une année scolaire, l'évaluation de l'élève est réalisée à court terme, à la suite d'une leçon, d'un chapitre ou d'une séquence d'enseignement, même si l'enseignant contrôle aussi l'acquisition des compétences développées sur un temps plus long, ou encore en construction, telles que l'appréhension des démarches caractéristiques de l'histoire ou de la géographie ainsi que les méthodes d'analyse des différents types de documents proposés aux élèves.

Dans le cadre des évaluations Cedre, la perspective est différente dans la mesure où il s'agit d'évaluer les acquis des élèves sur l'ensemble de leur scolarité au collège. Les situations mises en œuvre dans les cahiers d'évaluation distribués aux élèves leur proposent généralement des documents. Ils permettent de réactiver leurs connaissances et constituent des supports pour l'expression de leurs compétences en histoire, en géographie et en éducation civique. Aussi, les exercices proposés aux élèves prennent en compte la distance temporelle parfois importante entre leurs apprentissages et le moment de l'évaluation. En effet, les élèves doivent répondre en passant rapidement d'un exercice à l'autre dans ces trois disciplines et sur des thèmes renvoyant aux différents programmes enseignés depuis la classe de sixième.

Le cadre de référence de la première évaluation réalisée en 2006 est constitué par les programmes officiels en vigueur, qui ont été progressivement mis en œuvre de la 6^e à la 3^e entre 1996 et 1999¹. L'objectif des évaluations Cedre n'est pas d'interroger les élèves d'une façon générale sur les contenus enseignés en classe de 3^e, dans une logique qui

s'apparenterait à celle de l'épreuve du diplôme national du brevet (DNB). Ces évaluations sur échantillon ont pour but de mesurer les acquis des élèves sur l'ensemble de l'enseignement reçu tout au long du cursus de la 6^e à la 3^e, en tenant évidemment compte, dans la conception des items, de la distance chronologique entre la situation d'apprentissage initiale et le moment de la passation du test Cedre.

Enfin, les études Cedre ne prétendent pas évaluer les élèves sur l'ensemble des connaissances qu'ils ont acquises pendant les quatre années de leur scolarité au collège. Pour concevoir l'évaluation de 2006, un groupe de cadrage composé de deux Inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN) et de quatre Inspecteurs d'académie – Inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) a déterminé avec les chargés d'études de la DEPP une liste de thèmes transversaux. Un cahier des charges a précisé les compétences visées.

16 thèmes ont été retenus :

— 7 thèmes en histoire :

- Religion
- Civilisation et société
- Expansion et conquêtes
- Organisation politique et construction de la République
- Guerres
- Révolutions
- Démocratie et totalitarisme

— 5 thèmes en géographie :

- Répartition
- Paysages
- Échanges et flux
- Territoires
- Contrastes de développement

— 4 thèmes en éducation civique :

- Citoyenneté et démocratie
- Liberté, droits et justice
- Solidarité et égalité
- Droits et devoirs de la personne

À l'intérieur de chaque thème, des situations différentes correspondant à des sujets d'étude des programmes du collège ont été choisies par les enseignants assurant la conception des exercices. Par exemple :

¹ B.O. n° 46 du 28 décembre 1995 ; B.O. HS n° 1 du 13 février 1997 ; B.O. HS n° 10 du 15 octobre 1998.

— en histoire, pour le thème « Expansion et conquêtes », les sujets d'étude portaient notamment sur les croisades, sur la découverte de l'Amérique (5^e), les empires coloniaux (4^e), la décolonisation, en particulier l'indépendance de l'Algérie (3^e) ;

— en géographie, pour le thème « Territoires », les sujets d'étude concernaient la maîtrise de leur territoire par les Japonais (3^e), Paris capitale, le territoire français (4^e), l'espace américain, la politique de développement de l'Inde, l'Union européenne (3^e) ;

— en éducation civique, le thème « Droits et devoirs de la personne » en éducation civique se déclinait sur des sujets portant sur le droit à l'éducation (6^e), le refus des discriminations (5^e) ou les droits de l'homme en Europe (4^e).

Les finalités des programmes officiels ont été traduites par le groupe de cadrage en trois grands domaines de compétences, avec leurs composantes, associant savoirs et savoir-faire. La terminologie employée fait référence aux définitions en vigueur avant le décret du 11 juillet 2006 sur le socle commun de connaissances et de compétences :

— Identifier (lire et identifier, reconnaître et nommer), premier domaine de compétences décliné en trois composantes :

localiser, énumérer, contextualiser : situer dans le temps et dans l'espace, lister les éléments d'un espace, d'une période, replacer un événement, un fait dans son contexte, etc. À travers cette composante, entre autres, est évalué ce que l'élève a mémorisé ;

décrire : nommer par le vocabulaire simple ou spécialisé et par le vocabulaire notionnel ;

sélectionner une ou des informations implicites ou explicites dans des documents ou en mobilisant des connaissances personnelles.

— Traiter l'information (organiser) relative à une situation, deuxième domaine de compétences décliné en deux composantes :

classer, hiérarchiser ;

mettre en relation, comparer des informations, des données en croisant différents langages ; établir des liens, notamment de causalité.

— Interpréter une situation (donner du sens), troisième domaine de compétences décliné en trois composantes :

généraliser : dégager une idée, donner un titre, donner un nom à un critère, résumer, proposer une synthèse, etc. ;

argumenter : expliquer un événement, un fait ; justifier une affirmation ; illustrer avec des exemples ; distinguer une information d'une opinion ; critiquer une information, un document, etc. ;

réaliser : utiliser le matériel documentaire et ses techniques, reformuler des informations en utilisant différents langages (rédaction, construction de cartes, de schémas, de croquis, de légendes, etc.).

La présentation distincte de ces trois domaines de compétences tente de clarifier des opérations intellectuelles demandées à l'élève dans l'objectif d'un apprentissage global.

2.2.2 EN 2012, DES SUJETS RELEVANT DES MÊMES PROGRAMMES QU'EN 2006, ET D'AUTRES ITEMS Tournés VERS LES PROGRAMMES DE 2008

Les thèmes transversaux et la grille de compétences de 2006 ont été réutilisés pour l'évaluation de 2012, pour faciliter la comparabilité des deux études. De plus, il faut souligner que les élèves effectuant leur scolarité en 3^e pendant l'année scolaire 2011-2012 ont suivi un enseignement d'histoire-géographie et d'éducation civique appliquant encore les programmes en vigueur en 2006. **Aussi, l'évaluation de 2012 ne permet pas de mesurer les effets des programmes dont la mise en œuvre a commencé en 6^e à la rentrée 2009.**

Même si les élèves qui ont été confrontés à l'évaluation Cedre 2012 ont suivi un enseignement d'histoire, de géographie et d'éducation civique appliquant les mêmes programmes qu'en 2006, une première réflexion sur l'évaluation des compétences spécifiquement mises en valeur par les programmes publiés en 2008 est indispensable². En effet, pour évaluer les effets de ce changement de programme sur les acquis des élèves, il fallait dès 2012 réaliser une première mesure grâce à des items qui seront soumis de la même façon en 2017 à un échantillon de classes de 3^e représentatif de la diversité des établissements et des publics de collégiens.

En géographie, une place importante a été donnée à l'évaluation de la capacité à étudier l'organisation des territoires et à donner du sens à la diversité des paysages.

L'accent a aussi été mis sur l'élaboration d'items dédiés à la notion de développement durable et à la question de la prise en compte des risques par les sociétés. La perception géographique des inégalités de développement et l'appréhension d'une démarche multiscalaire ont été évaluées par l'étude de cartes à différentes échelles.

En histoire, la valorisation du récit historique dans les pratiques pédagogiques des enseignants et dans l'évaluation des apprentissages des élèves a été considérée en liaison avec la capacité à envisager l'usage des sources selon leur nature, en particulier pour les textes historiques, et à distinguer les spécificités du récit de l'historien. En revanche, l'évaluation de la production d'un récit historique par les élèves a été réservée à l'étude de 2017 pour laisser le temps nécessaire à la mise en application des programmes. Au terme de celle-ci, on pourra plus légitimement attendre des élèves des acquis non seulement procéduraux, mais aussi déclaratifs sur quelques objets de récits précis : raconter la carrière de Jules César, ou une journée de Louis XIV à Versailles, ou le trajet d'un groupe d'esclaves dans le cadre de la traite atlantique, ou raconter la mise en place du pouvoir hitlérien, etc. On pourra

² B.O. spécial n° 6 du 28 août 2008.

réactiver à cette fin des connaissances à l'aide d'un support documentaire, ou d'une liste de mots-clés.

Institué à l'école primaire à la rentrée de l'année scolaire 2008-2009, l'enseignement de l'histoire des arts est mis en place au collège depuis celle de 2009-2010. Il donne lieu à une évaluation orale au diplôme national du brevet à compter de la session 2011. Dans le cadre de l'évaluation Cedre, il n'est pas possible d'évaluer par écrit ce dispositif pluridisciplinaire reposant sur des choix d'objets d'étude diversifiés selon les établissements et aboutissant à une épreuve orale en fin de 3^e. Néanmoins, en vue de la passation de 2012, les concepteurs ont élaboré quelques situations permettant de prendre la mesure de certaines connaissances des élèves sur l'histoire des arts dans le cadre de l'application des programmes en vigueur en 2006, en particulier l'appréhension des différents courants artistiques. La priorité a été donnée à la mesure de l'acquisition des repères historiques essentiels et à l'éducation au patrimoine, préoccupations qui apparaissent déjà dans les programmes. Les compétences méthodologiques utiles à l'analyse des œuvres d'art seront évaluées en 2017.

Il faut aussi noter que l'évaluation Cedre s'intéresse aux compétences des élèves en histoire, en géographie et en éducation civique, disciplines constitutives de plusieurs piliers du socle commun de connaissances et de compétences depuis 2006. Les programmes d'histoire-géographie ont du reste fait l'objet d'une mise en cohérence avec les compétences du socle dès 2007 au travers d'un document d'orientation émanant de l'Inspection générale. Les concepteurs de Cedre 2012 ont bien sûr intégré ces préconisations. Cependant, le présent dossier ne peut positionner les résultats relevés sur les différents piliers et domaines du socle commun de connaissances et de compétences. En effet, l'histoire-géographie et l'éducation civique contribuent à leur acquisition, mais avec d'autres disciplines. Une étude complémentaire dans le domaine semble nécessaire.

2.2.3 LA CONCEPTION DES ITEMS

Chaque réponse de l'élève constitue une information sur ce qu'il sait ou sait faire. L'item correspond donc ici à la prise élémentaire d'information, c'est-à-dire à un élément de réponse de l'élève à une question posée. Un ensemble de questions développées autour du même thème du programme et des mêmes documents constitue une unité. Cependant, les différentes questions doivent être indépendantes les unes des autres. En aucun cas la capacité de satisfaire à une demande du questionnaire ne doit être conditionnée par la qualité de la réponse précédente. En effet, un tel emboîtement perturberait gravement l'analyse des résultats, car il ne permettrait pas d'individualiser suffisamment les items ni les différentes compétences qui leur sont liées.

Pour pouvoir standardiser la correction des réponses d'un large échantillon d'élèves et garantir la qualité des statistiques de réussite obtenues, la majorité des questions posées dans les évaluations ont la forme de « questions à choix multiples » (QCM) et seule une petite proportion est

constituée de questions ouvertes laissant aux élèves le soin de formuler eux-mêmes leur réponse. En effet, la propension des élèves à ne pas répondre aux questions ouvertes nuit à la validité des résultats.

Le format QCM appelle de la part de l'élève le choix d'une seule réponse (dans le cadre de questions avec quatre propositions de réponses) ou de plusieurs réponses (dans le cadre d'une série de propositions pour lesquelles l'élève doit dire si elles sont vraies ou fausses).

Les questions dites « ouvertes » appellent des réponses sous forme de productions écrites ou cartographiques. Elles peuvent être courtes (un mot) ou plus ou moins longues (d'une phrase à l'élaboration d'un à trois paragraphes). Elles permettent notamment d'évaluer la capacité des élèves à manipuler des figurés cartographiques sur un fond de carte fourni. Un groupe de treize concepteurs, tous professeurs d'histoire-géographie exerçant dans différents collèges, en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou hors ZEP, a été chargé à partir de 2004 d'élaborer les questions de l'évaluation de 2006 et d'en analyser les résultats. En respectant le cahier des charges du groupe de cadrage et les conseils de deux chargés d'études de la DEPP, les concepteurs ont pu élaborer librement des situations d'évaluation. Celles-ci ont ensuite été longuement discutées, corrigées, voire totalement reformulées, pour arriver à une situation de consensus sur la pertinence générale des unités créées. Puis, chaque unité a été testée auprès des classes de troisième des concepteurs pour estimer leur difficulté en situation réelle et la durée de passation nécessaire. Les commentaires des collégiens sur des éléments aussi essentiels que la clarté des consignes ont pu être recueillis à cette occasion. Il s'agit aussi de s'assurer *in situ* que la réussite ou non des élèves soit bien liée à la compétence visée et pas à des difficultés de compréhension qui ne relèvent pas spécifiquement de l'histoire-géographie ni de l'éducation civique.

Les unités de tailles inégales sont regroupées pour constituer des blocs correspondant à une durée de passation d'environ 25 minutes et intégrant des items de difficultés très variables dans les trois disciplines évaluées. Ainsi, le test de 2006 était composé de 16 blocs.

Ceux-ci ont alors été distribués dans des cahiers différents selon un principe dit de « cahiers tournants », méthode utilisée pour évaluer un nombre important d'items sans allonger le temps de passation. Cette distribution permet d'estimer la probabilité de réussite de chaque élève sans qu'il ait à répondre à l'ensemble des items.

2.2.4 ANCRAGE DANS L'ÉTUDE DE 2006 ET NOUVEAUX ITEMS

À partir de 2010, un nouveau groupe de concepteurs, intégrant deux membres du groupe de 2004-2006, a été chargé de reprendre le test de 2006 pour sélectionner les items qui seront soumis aux élèves lors de la seconde évaluation. Les

concepteurs ont opéré cette sélection en veillant à maintenir le même équilibre entre histoire, géographie et éducation civique et entre les différentes compétences évaluées.

L'évaluation de 2012 a été d'abord composée d'items de l'évaluation constituant l'ancrage permettant une comparaison diachronique des compétences des élèves. Pour renforcer cette comparabilité, il a été décidé de conserver à l'identique 8 des 16 blocs de passation de 2006. Puis, le groupe de concepteurs a choisi un ensemble d'unités représentatives du contenu des 8 autres blocs. La sélection de ces items a reposé sur des critères privilégiant les axes mis en valeur par les programmes de 2008, notamment l'acquisition et l'utilisation de repères historiques porteurs de sens, d'un vocabulaire et de notions spécifiques. En géographie, les items reposant sur la lecture et la compréhension de documents cartographiques ont été favorisés, de même que l'évaluation de la capacité à réaliser une tâche cartographique simple.

En tout, 10 des 13 blocs de l'évaluation de 2012 contiennent uniquement des items déjà utilisés en 2006. Les nouveaux items ont été regroupés dans 3 blocs distincts.

En définitive, 236 items de l'évaluation Cedre 2006 ont été conservés, soit 60 % des items de cette première évaluation. 60 nouveaux items ont été ensuite ajoutés et pourront être utilisés comme ancrage pour Cedre 2017. Ils ont fait l'objet d'une expérimentation en 2011, un an avant l'évaluation finale, pour vérifier leur validité en les soumettant à un large échantillon d'élèves de 3^e **FIGURE 2.1**.

2.2.5 ORGANISATION DE LA PASSATION

La passation de l'évaluation finale a eu lieu entre le 9 et le 16 mai 2012. Dans chaque collège, une personne a été désignée comme étant l'administrateur du test, son rôle étant de veiller au strict respect de la procédure à suivre pour que l'évaluation soit effectuée dans les mêmes conditions quel que soit l'établissement. La collecte de l'information s'est faite par questionnaires « papier-crayon ».

L'évaluation s'est déroulée en deux séquences cognitives de 50 minutes chacune et une troisième pour remplir un questionnaire de contexte. Entre chaque séquence, l'administrateur devait relever les cahiers, qui ne devaient pas être gardés par les élèves. Les deux premières séquences interrogeaient les élèves sur leurs connaissances et compétences en histoire, en géographie et en éducation

civique alors que, dans la troisième, l'élève devait renseigner plusieurs éléments concernant l'environnement familial dans lequel il évolue, ses projets scolaires et professionnels, sa perception de la matière et de son environnement scolaire. Les professeurs d'histoire-géographie et éducation civique de la classe ou des classes concernées ont également dû remplir un questionnaire de contexte.

L'anonymat des élèves et des personnels a été respecté, chaque cahier étant repéré par un numéro allant de 1 au nombre total de collégiens ou d'enseignants ayant répondu dans chaque site. Une fois l'évaluation terminée, les cahiers et questionnaires devaient être renvoyés dans des conditionnements prévus à cet effet, préaffranchis et préétiquetés. Aucun travail de correction n'a été demandé aux établissements.

Le dépouillement des résultats de l'évaluation a été réalisé par une entreprise spécialisée qui a numérisé les cahiers pour lire automatiquement les résultats des questions à choix multiples. Les questions ouvertes supposent, quant à elles, la mise en place d'un dispositif de corrections expertes à distance, nécessitant la formation technique des correcteurs et l'élaboration d'un cahier des charges très précis. Il s'agit en effet de limiter strictement la subjectivité de la correction et d'éviter la validation de réponses trop imprécises ou succinctes ou, au contraire la non-validation d'autres réponses pour des considérations de forme secondaires par rapport à la compétence évaluée par l'item.

Certaines questions, notamment celles constituant un ensemble de vrai/faux ou une liste de dates, ont été regroupées afin qu'une question impliquant un choix entre deux modalités de réponse ne pèse pas autant qu'une autre à quatre ou cinq propositions. Pour valider les réponses des élèves, des seuils statistiques ont été établis, acceptant dans ces séries une ou plusieurs erreurs en fonction du degré de difficulté souhaité et du caractère discriminant de ces regroupements d'items selon le seuil choisi.

Les réponses de 89,5 % d'élèves ont pu être recueillies. Ce taux est tout à fait comparable aux 90,8 % de 2006. Comme en 2006, pour que les résultats soient représentatifs des élèves scolarisés en France métropolitaine, un redressement de la non-réponse a été effectué par un calage sur marges. L'échantillon des répondants est ainsi représentatif de la population visée sur les critères suivants **TABLEAU 2.1** :

- nombre d'élèves par type d'établissement (public hors éducation prioritaire, éducation prioritaire, privé) ;
- nombre de filles et de garçons ;
- nombre d'élèves « à l'heure » ou en retard dans leur cursus. ●

FIGURE 2.1 RÉPARTITION DES ITEMS**TABLEAU 2.1 DESCRIPTIF DE L'ÉCHANTILLON SELON DIVERS CRITÈRES**

	Nombre d'élèves attendus	Nombre d'élèves répondants	% d'élèves répondants
1 - Public hors EP	3 235	2 925	90,4
2 - EP	683	641	94,0
3 - Privé	1 081	910	84,2
Total	4 999	4 476	89,5

2.3 L'évolution des acquis des élèves

2.3.1 LA CONSTRUCTION DE L'ÉCHELLE DE PERFORMANCES EN 2006

L'échelle de performances a été élaborée en utilisant les modèles de réponse à l'item. Le score moyen en histoire-géographie et éducation civique, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon de 2006, a été fixé par construction à 250 et l'écart-type à 50. Cela implique qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 200 et 300. Mais cette échelle, comme celle de l'enquête PISA, n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre.

Sur la base de constats fréquemment établis dans les différentes évaluations antérieures de la DEPP, qui montrent que 15 % des élèves peuvent être considérés en difficulté en fin de scolarité obligatoire, la partie la plus basse de l'échelle a été constituée, lors de l'évaluation de 2006, des scores obtenus par les 15 % d'élèves ayant les résultats les plus faibles. À l'opposé, la partie supérieure, constituée des scores les plus élevés, rassemble 10 % des élèves. Entre ces deux niveaux, l'échelle a été scindée en trois parties d'amplitudes de scores égales correspondant à trois groupes intermédiaires. On classe les items par ordre de difficulté croissante pour les répartir entre les différents groupes. Pour qu'un item soit attribué à l'un de ceux-ci, il faut que son élève le plus faible ait une probabilité supérieure ou égale à 50 % de le réussir. C'est ainsi que les élèves des groupes supérieurs réussissent les items associés aux groupes plus faibles. Les compétences de chacun des groupes d'élèves ont pu ainsi être caractérisées, puis analysées.

En 2006, en appliquant la méthode du modèle de réponse à l'item aux données issues de l'évaluation, on a attribué un score à chaque élève, ce qui a permis de les classer dans différents groupes de niveaux. Le groupe 5 réunit arbitrairement 10 % des élèves ; les scores sont ainsi compris entre 317 et 473 points. À l'opposé, les groupes < 1 et 1 représentent 15 % des élèves, et les scores sont inférieurs à 199 points. Entre ces groupes, on observe un intervalle de 118 points. Les trois groupes intermédiaires ont ainsi des amplitudes de scores quasiment égales à 40 points. Pour distinguer le groupe 1 du

groupe < 1, on reporte cette même amplitude de score sur le groupe 1, et les élèves du groupe < 1 sont donc ceux qui ont un score inférieur à 160 points (199 - 40). Une fois les groupes d'élèves déterminés, on attribue à chacun d'entre eux les items qui lui sont associés. Dire que des items sont associés à un groupe signifie que c'est à partir de ce groupe qu'on peut affirmer que les élèves maîtrisent les connaissances ou compétences requises pour répondre correctement à ces items. Ainsi, en utilisant la même méthodologie en 2012, à l'aide des données collectées auprès d'un nouvel échantillon d'élèves, une nouvelle échelle a été construite. Elle relève des mêmes compétences et des mêmes niveaux de difficulté qu'en 2006 et permet donc de comparer en particulier la taille des différents groupes.

2.3.2 L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES ENTRE 2006 ET 2012

Le dispositif d'évaluation Cedre permet une étude inédite de l'évolution des acquis des élèves en fin de collège en histoire, géographie et éducation civique entre 2006 et 2012. Alors que le score moyen connaît une baisse sensible, l'analyse de la répartition des élèves dans les différents groupes de compétences montre une augmentation de la part d'élèves appartenant aux groupes les moins performants et une diminution concomitante du pourcentage de ceux qui ont pleinement intégré à la fois les connaissances et les compétences inhérentes à ces disciplines scolaires **FIGURE 3.1** et **TABLEAU 3.1**. Au-delà d'une éventuelle répercussion d'une augmentation des difficultés de maîtrise de la langue, l'étude fait apparaître un affaiblissement de l'assimilation par les élèves d'une culture scolaire géographique et historique, qui ne peut s'expliquer par un changement des programmes ou des préconisations pédagogiques qui leur sont associées. En effet, leurs renouvellements actés en 2008 ne s'appliquaient pas encore aux élèves évalués en 2012, qui ont reçu de la 6^e à la 3^e un enseignement déterminé par les programmes en vigueur depuis 1996.

La description des compétences de chaque groupe est précisée dans le **TABLEAU 3.2** et permet de mieux appréhender

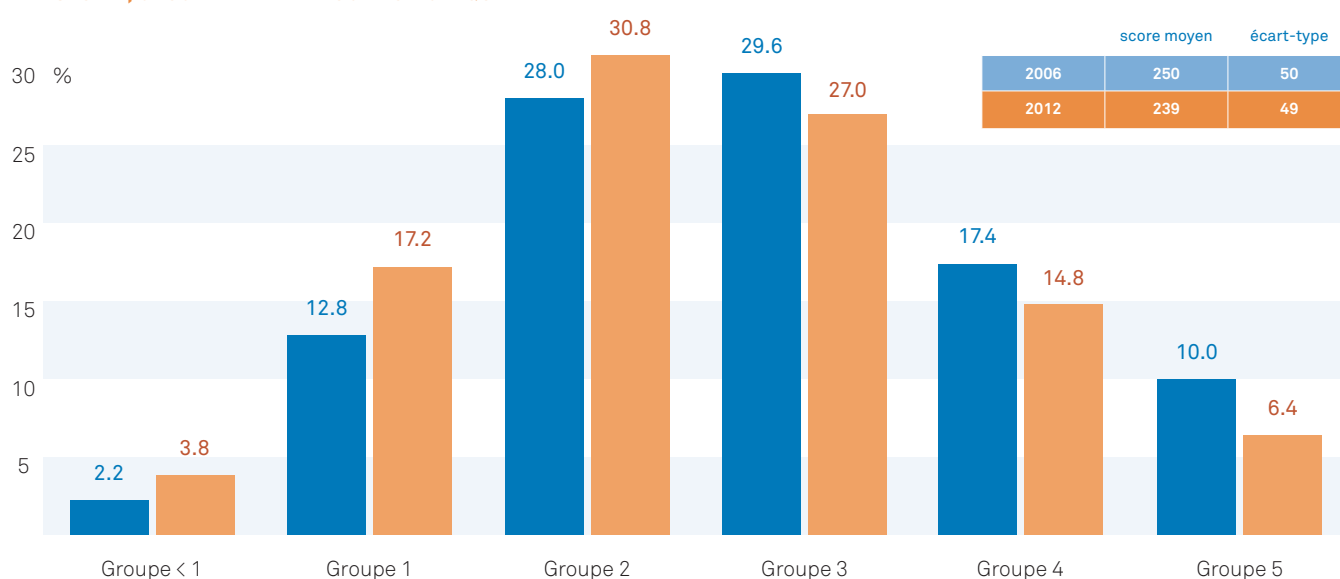
le contraste entre les compétences extrêmement limitées du groupe 1, et l'ampleur de la culture historique, géographique et civique accumulée par les groupes 4 et 5. Toutefois, les groupes 2 et 3, qui rassemblent la majorité des élèves, ont déjà acquis des compétences essentielles à la fin de leur scolarité au collège.

Un glissement général des performances vers le bas

Pour analyser l'évolution des acquis des élèves, suivant la même méthodologie qu'en 2006, une échelle décrivant six

niveaux de performance a été construite. On y observe pour le collège une baisse de 11 points du score moyen qui passe de 250 à 239 points. On notera que cette diminution concerne dans des proportions quasiment identiques l'histoire, la géographie et l'éducation civique. L'importance des différents groupes composant l'échelle varie considérablement entre 2006 et 2012. Ainsi, le pourcentage d'élèves de niveau faible (groupes < 1 et 1) augmente de façon très significative, passant de 15 % à 21 %, tandis que celui des élèves de niveau élevé (groupe 5) diminue de 10 % à 6,4 % **FIGURE 3.1**. Dans l'ensemble, on observe une augmentation du pourcentage d'élèves dans les trois groupes les plus faibles et une

FIGURE 3.1 RÉPARTITION DES ÉLÈVES PAR GROUPES DE NIVEAUX EN 2006 ET EN 2012 EN HISTOIRE, GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE



Lecture : en 2012, 27 % des élèves appartiennent au groupe de niveau 3 contre 29,6 % en 2006. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENESR - DEPP.

TABLEAU 3.1 RÉPARTITION (EN %) ET SCORE MOYEN EN HISTOIRE, GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE ET RÉPARTITION SELON LES GROUPES DE NIVEAUX EN 2006 ET EN 2012

	Année	Répartition (en %)	Score moyen	Écart-type	Groupe < 1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
Ensemble	2006	100,0	250	50	2,2	12,8	28,0	29,6	17,7	10,0
	2012	100,0	239	49	3,8	17,2	30,8	27,0	14,8	6,4
Garçons	2006	49,0	253	52	2,5	12,3	26,0	29,5	18,0	11,7
	2012	49,7	242	50	3,7	16,4	29,6	27,3	15,8	7,2
Filles	2006	51,0	247	48	1,9	13,4	29,9	29,7	16,8	8,3
	2012	50,3	237	48	3,9	18,0	32,0	26,6	13,8	5,7
Élèves en retard	2006	31,9	224	40	4,6	22,9	37,7	25,4	7,7	1,7
	2012	23,4	212	39	7,6	29,9	39,8	17,8	3,8	1,1
Élèves « à l'heure »	2006	68,1	262	49	1,1	8,1	23,4	31,6	21,9	13,9
	2012	76,6	247	49	2,6	13,3	28,1	29,8	18,2	8,0

Lecture : les garçons représentent 49 % des élèves enquêtés en 2006 et 49,7 % en 2012. Leur score a diminué (- 11 points) entre les deux cycles d'évaluation, passant de 253 à 242 ; 3,7 % d'entre eux appartiennent au groupe de niveau < 1 contre 2,5 % en 2006. Les évolutions significatives sont marquées en gras et en italique lorsqu'il s'agit d'une baisse et en gras dans le cas d'une augmentation entre 2006 et 2012. Les valeurs sont arrondies à la décimale la plus proche, et de manière à obtenir des sommes égales à 100 %.

Source : MENESR-DEPP.

TABLEAU 3.2 ÉCHELLE DE PERFORMANCES EN 2012 EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ET EDUCATION CIVIQUE

<p>Groupe 5 6,4 %</p>		<p>Ces élèves ont un taux de réussite moyen à l'ensemble de l'évaluation supérieur à 85 %.</p> <p>Par rapport aux groupes précédents, ils ont un champ de connaissances plus élargi et maîtrisent une chronologie très fine. Les savoirs sont nettement élaborés depuis la sixième. Par exemple, ils ont une bonne mémoire des paysages étudiés en sixième (zone industrialo-portuaire). En géographie, la notion de changement d'échelle est majoritairement connue, même si elle reste parfois difficile à appréhender dans l'étude et la mise en relation de documents iconographiques et cartographiques. De plus, même pour cette minorité d'élèves qui le maîtrise mieux, le langage cartographique reste parfois difficile à utiliser.</p> <p>Par rapport aux groupes précédents, la sélection de l'information est au service de la signification, de la généralisation et de l'argumentation. Ils appréhendent très bien les liens de causalité, y compris sur des sujets peu enseignés dans les programmes qu'ils ont étudiés (risques majeurs). Les élèves vont directement au sens, à l'analyse critique, y compris lors de la lecture de textes complexes. De plus, ils répondent bien aux questions ouvertes, ce qui les distingue fortement des autres élèves. Le travail de rédaction est plus abouti : plusieurs arguments proposés, conceptualisation, vocabulaire précis, réponses construites. On peut dire de ces élèves qu'ils respectent les consignes, vont au bout du travail demandé, et ont acquis de manière très approfondie l'ensemble des connaissances et des compétences construites par l'enseignement de l'histoire-géographie et de l'éducation civique pendant les quatre années de scolarité du collège.</p>
<p>Groupe 4 14,8 %</p>		<p>Le taux moyen de réussite de ces élèves dépasse les 75 %.</p> <p>Grâce à leurs connaissances approfondies, ils peuvent mobiliser des connaissances pourtant non réactivées sur les programmes des classes antérieures. Le vocabulaire spécifique aussi bien que le vocabulaire conceptuel auquel ils donnent du sens (République, démocratie, les différentes formes de pouvoir, les principes de la République française...) sont bien maîtrisés.</p> <p>Les élèves synthétisent des documents variés, longs et complexes (textes longs, affiches, textes de lois...) ; ils donnent du sens et comprennent la portée d'un document ou d'une situation en repérant parfois ce qui relève de l'implicite. Ils commencent à maîtriser les compétences rédactionnelles nécessaires pour répondre aux questions ouvertes : ces élèves commencent à appréhender la démarche des disciplines et à l'intégrer dans leur analyse (critique des documents, référence au contexte historique, utilisation des légendes...), ce qui leur permet de justifier et d'argumenter, par exemple pour critiquer des affirmations. Ils savent que les historiens citent les sources pour prouver ce qu'ils avancent et sont capables plus généralement d'identifier les spécificités d'un récit historique.</p> <p>Ces élèves construisent des légendes et des cartes en utilisant les figurés et leurs proportionnalités appropriées. Ils peuvent passer d'un langage à l'autre : réaliser la légende d'un croquis issu d'une photographie quand les figurés sont proposés, compléter une carte à partir des informations d'un texte.</p>
<p>Groupe 3 27,0 %</p>		<p>Ces élèves réussissent en moyenne près de deux tiers des items.</p> <p>La maîtrise de la compétence « Identifier » devient très bonne :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ces élèves maîtrisent les repères (dates, événements) attendus au DNB, mais également des repères se rattachant aux programmes de sixième et de cinquième - ils situent des personnages, des événements, des faits de civilisation dans les grandes périodes de l'histoire, datent et localisent des faits historiques, des civilisations ; - ils répondent aux questions ouvertes lorsqu'elles appellent des réponses brèves leur demandant de restituer spontanément ce qu'ils ont mémorisé (un nom, une date) et de recopier des arguments explicitement désignés ; - ces élèves utilisent avec plus de précision le vocabulaire. Ils maîtrisent en particulier certains concepts fondamentaux du programme de troisième dans les trois disciplines (socialisme, libéralisme, totalitarisme, etc.). <p>Les élèves ont assimilé des notions géographiques plus fines (densité de peuplement, mondialisation, espaces à forte contrainte). Ils sont capables de distinguer parmi plusieurs paysages celui qui est le plus fortement aménagé pour le tourisme et pas seulement le plus attractif.</p> <p>Ces élèves sont majoritairement capables d'associer une œuvre à un mouvement artistique (impressionnisme, cubisme) ou une époque (antiquité classique, art médiéval, Renaissance). Par ailleurs, la lecture de textes longs ou de propositions de réponses longues et complexes n'est plus un frein à la réalisation des tâches demandées.</p> <p>Pour traiter l'information, les élèves de ce groupe gèrent des documents et des tâches complexes (organigrammes, croisements de plusieurs informations, confrontations de documents...) à partir desquels ils sont capables de hiérarchiser et de mise en relation, par exemple pour percevoir des relations de causalité. Ils savent extraire des informations de textes historiques sur une question n'étant pas au programme en mettant en relation deux documents.</p> <p>A ce niveau, les élèves donnent du sens aux documents et parviennent à généraliser : intituler, dégager l'idée à partir d'une description. Ils perçoivent la différence de points de vue sur un événement, une période, un fait de société, à partir de documents (textes, affiches, caricatures...). Ils donnent du sens à des figurés simples et usuels de cartes schématiques et de croquis et hiérarchisent les informations cartographiques en usant de la proportionnalité des figurés.</p>
<p>Groupe 2 30,8 %</p>		<p>Ces élèves ont un taux moyen de réussite à l'ensemble des items plus élevé que ceux des groupes de plus faible niveau mais qui reste inférieur à 50 %.</p> <p>Ils sont notamment capables de désigner sur des cartes des régions administratives françaises et les pays frontaliers de la France, de même que de grands pays et les principales mers et océans pré-indiqués sur une carte en projection polaire à l'échelle mondiale.</p> <p>Ils restituent des connaissances correspondant au programme de troisième et à des repères demandés au diplôme national du brevet (DNB). Ils ont quelques connaissances parcellaires sur les programmes antérieurs à la troisième. Ils reconnaissent, de manière restreinte mais plus étendue que le groupe 1, le lexique spécifique aux disciplines.</p> <p>Ils savent travailler sur tous les supports documentaires de la discipline :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ils répondent aux questions posées sur des textes courts ; - ils peuvent reconnaître, nommer et replacer dans un ordre chronologique quelques personnages ou des monuments à partir de documents iconographiques ; - ils utilisent le langage de la carte : lecture de légende, de figurés simples, de signes conventionnels ou interprétatifs pour prélever des informations explicites ; - la moitié des élèves maîtrise les caractéristiques de la peinture de la Renaissance (techniques employées, thèmes). <p>Ils commencent à interpréter certains documents iconographiques. De même, ils associent à une courte majorité des notions géographiques à des photographies de paysages (agriculture intensive, périurbanisation, métropole).</p>
<p>Groupe 1 17,2 %</p>		<p>Ces élèves ont des connaissances très fragmentaires et restreintes. Ils sont capables de prélever quelques informations très explicites sur des supports simples (données statistiques dans un tableau, ville sur une carte) mais peinent à exploiter des textes mêmes simples. Ils commencent à maîtriser le vocabulaire géographique le plus simple (« urbain » pour nommer un paysage).</p>
<p>Groupe < 1 3,8 %</p>		<p>Les élèves ne sont capables que de réponses ponctuelles et dispersées. Ils ont très peu de connaissances disciplinaires, leurs problèmes de compréhension de l'écrit sur tous les supports accentuent encore leur difficulté à traiter et interpréter des informations auxquelles ils ne peuvent le plus souvent donner sens.</p>

Lecture : les élèves du groupe 3 représentent 27 % des élèves. L'élève le plus faible de ce groupe a un score de 239 points et le score du plus fort est de 278 points.

Les élèves de ce groupe sont capables aussi de réaliser les tâches du niveau des groupes <1, 1 et 2 (partie grisée) mais ils ont des probabilités faibles de réussir les tâches des groupes 4 et 5.

Source : MENESR-DEPP.

diminution de celui des plus performants. Aussi peut-on parler d'un glissement général du niveau moyen vers les groupes les moins performants.

Six groupes d'élèves aux performances très inégales

Le taux moyen de réussite à l'ensemble de l'évaluation est de 50,4 % **TABLEAU 3.3**. Les trois compétences « Identifier », « Traiter l'information » et « Interpréter » sont réussies de façon identique pour l'ensemble des élèves et pour chaque groupe d'élèves. On observe une progression régulière des performances entre les six groupes. Ce n'est qu'à partir du groupe 3 que les élèves réussissent en moyenne plus d'un item sur deux, quelle que soit la compétence.

Les garçons plus performants que les filles

Le score moyen des filles, comme celui des garçons, a baissé de manière significative entre 2006 et 2012. Néanmoins, les garçons sont moins nombreux que les filles aux plus bas niveaux de l'échelle alors qu'ils sont plus nombreux que celles-ci dans les hauts niveaux **TABLEAU 3.1**. L'écart de score moyen entre filles et garçons est de 5 points en faveur de ceux-ci. Ces résultats montrent que les performances en histoire-géographie et en éducation civique ne reposent pas uniquement sur les compétences en compréhension

de l'écrit, contrairement à ce qu'on aurait pu attendre pour ces disciplines. En effet, les performances observées dans les évaluations nationales (Cedre) et internationales (PISA) indiquent toujours une nette supériorité des filles en compréhension de l'écrit.

Une baisse des résultats plus marquée dans les établissements les plus défavorisés

À partir des professions de leurs parents, les élèves peuvent être caractérisés par un indice de position sociale moyen, qui mesure la proximité au système scolaire du milieu familial de l'enfant³. Pour chaque échantillon de 2006 et 2012, la moyenne de cet indice permet d'appréhender de manière simple la composition sociale de l'établissement. Quatre groupes sont alors constitués selon l'indice moyen, des collèges les plus défavorisés aux plus favorisés.

L'analyse des scores moyens en histoire, géographie et éducation civique selon ces quatre groupes montre que la baisse est plus marquée pour les établissements les plus défavorisés : - 18 points contre - 10 points pour les autres **TABLEAU 3.4**. ●

³ Noémie Le Donné, Thierry Rocher, « Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles », Éducation & formations, n° 79, MEN-DEPP, décembre 2010.

TABLEAU 3.3 POURCENTAGES DE RÉUSSITE PAR COMPÉTENCES POUR CHAQUE GROUPE EN 2012

Compétence	Groupe < 1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Total
Identifier	17,5	29,5	43,0	58,8	72,5	84,8	51,0
Traiter l'information	16,1	24,6	41,4	59,1	73,6	86,0	50,6
Interpréter	16,0	28,2	42,4	56,9	70,5	83,8	49,6
Ensemble	16,7	27,8	42,4	58,2	72,1	84,7	50,4

Lecture : le groupe 3 obtient un taux de réussite de 58,2 % à l'ensemble des items et de 56,9 % aux items de la compétence interpréter.

Source : MENESR-DEPP.

TABLEAU 3.4 SCORE MOYEN EN HISTOIRE, GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE SELON L'INDICE DE POSITION SOCIALE MOYEN DE L'ÉTABLISSEMENT EN 2006 ET EN 2012

Indice moyen de l'établissement	Année	Écart-type	Score moyen
Premier quartile	2006	49	239
	2012	47	221
Deuxième quartile	2006	46	241
	2012	46	231
Troisième quartile	2006	49	252
	2012	48	242
Quatrième quartile	2006	50	265
	2012	48	255

Lecture : en 2012, le score moyen des élèves appartenant aux 25 % des établissements les plus défavorisés (premier quartile) a diminué de 18 points par rapport à 2006, passant de 239 à 221.

Source : MENESR-DEPP.

2.4 Analyses thématiques

2.4.1 HISTOIRE

Se repérer dans le temps

Les repères chronologiques sont dans l'ensemble moins bien maîtrisés par les élèves en 2012 par rapport à l'étude de 2006. En effet, on observe des baisses parfois très importantes des taux de réussite. Seul un quart des élèves, en 2012 comme en 2006, associe la loi de séparation des Églises et de l'État à 1905, cet événement étant assimilé à la période de la Révolution française par un tiers des collégiens. L'obtention du droit de vote par les femmes en 1944 est majoritairement³ connue à partir du groupe 3, comme d'autres repères du diplôme national du brevet, par exemple les dates du règne de Louis XIV. Dans une question à choix multiples proposant comme date d'instauration du suffrage universel féminin 1848, 1944, 1958 et 1974, le taux de réussite a néanmoins connu une baisse significative entre 2006 et 2012, un quart des élèves associant la généralisation du suffrage à la date de naissance de la V^e République.

Autre exemple, les connaissances chronologiques sur la période de la guerre froide ont connu une très forte baisse qui a même conduit à exclure ces items de la construction de l'échelle. En effet, ils ne sont pas significativement discriminants, ce que révèle la confrontation des résultats correspondants avec les scores portant sur la totalité du test. Les élèves des groupes réussissant davantage à l'ensemble de l'évaluation ne répondent pas beaucoup mieux à ces questions, que ce soit pour la date de construction du mur de Berlin ou pour la date de disparition de l'URSS, cette dernière se trouvant pourtant dans la liste des repères à connaître pour le diplôme national du brevet. On notera que cette imprécision croissante de la chronologie s'accompagne d'une moindre connaissance du terme de « réunification » allemande. Bien que majoritairement connue à partir du groupe 3, elle n'est distinguée que par moins de 60 % de l'ensemble des élèves, contre 70 % en 2006.

³ Cela signifie plus exactement que la probabilité de réussite à cet item atteint puis dépasse 50 % à partir du groupe 3 (cf. 2.2.1, « La construction de l'échelle de performances » et tableau 2.2 « Échelle de performances »). Pour éviter de trop compliquer la lecture de ces analyses thématiques, le positionnement des items sur cette échelle de performances et l'évocation de sa dimension « construite » font ici l'objet de plusieurs formulations, utilisées alternativement. Elles doivent toutes s'entendre en référence à la probabilité de réussite évoquée ci-dessus : « majoritaire(s) à partir du groupe... », « attribué(s) au groupe... », « à partir du groupe... ».

Les exercices de repérages chronologiques couvrant l'ensemble des programmes sont plus difficiles et ne sont majoritairement réussis que par le groupe 5. Par exemple, quand les élèves doivent attribuer une des grandes périodes du découpage historique classique (Antiquité, époque médiévale, moderne ou contemporaine) à dix grands personnages apparaissant dans les programmes en vigueur au moment de l'évaluation, un peu plus du quart réussissent pour au moins sept de ces dix personnages en 2012. Les personnages les mieux situés sont Charles de Gaulle (pour plus des deux tiers des élèves) et Jules César (dans une proportion quasiment identique), suivis dans l'ordre par Louis XIV et Clovis (par plus de la moitié), puis par Dreyfus, Charlemagne et Hugues Capet. Les personnages les moins bien situés chronologiquement sont ceux qui ont vécu à la charnière de ces grandes périodes. Ainsi, Mohammed (Mahomet) est associé par la moitié des élèves à l'Antiquité et par un sur cinq seulement à l'époque médiévale. Dans le même sens, incarnant un autre temps de transition, Alexandre le Grand est associé à l'Antiquité par seulement trois élèves sur dix et à l'époque médiévale dans une proportion similaire.

La maîtrise de la chronologie doit s'accompagner d'une connaissance de la période correspondante, attestant que les élèves donnent du sens à ces repères temporels. Ainsi, lorsque l'on demande aux élèves d'expliquer les grands événements du printemps et de l'été 1789, qu'ils situent chronologiquement presque aussi bien en 2012 qu'en 2006, la moitié des élèves, majoritaires à partir du groupe 3, les relie à leur signification. La réunion des États généraux montre que la société française reste une société divisée en trois ordres, la prise de la Bastille est interprétée comme une révolte populaire contre l'autorité royale, la nuit du 4 août marque la fin de la société d'ordres et la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen est perçue comme la proclamation des grands principes d'égalité et de liberté.

En revanche, la suite de la période révolutionnaire est beaucoup moins bien connue. À une question à choix multiples sur la succession chronologique des différents régimes politiques de cette période, seul un élève sur cinq identifie la bonne série – monarchie absolue, monarchie constitutionnelle, République, Empire – tandis qu'un tiers pense que l'Empire précède la République. L'hypothèse

d'une confusion avec le contexte de la naissance de la III^e République (chute du Second Empire) est peu probable, en raison de la connaissance assez limitée de la chronologie politique du XIX^e siècle. Enfin, quand les élèves sont invités à associer Louis XVI, Robespierre et Napoléon Bonaparte à ces régimes politiques, l'item est validé pour 40 % d'entre eux (groupe 4 sur l'échelle de performances).

Lire et analyser des textes en histoire

L'étude de sources écrites demeure le fondement de la pratique de l'histoire. Lire et comprendre des textes historiques, y prélever de façon pertinente des informations, les confronter et leur donner du sens constituent un ensemble de compétences essentielles pour les élèves au terme de leur scolarité au collège. On notera que, malgré les spécificités de l'utilisation du texte en histoire, en particulier l'exigence de sa mise en contexte, cette compétence est très dépendante des capacités syntaxiques et lexicales dont l'acquisition ne relève pas exclusivement de l'enseignement de l'histoire. Or, l'analyse des taux de réussite montre une baisse générale, sur la quasi-totalité des situations, dispersées dans 19 unités et impliquant la lecture de 20 textes ou ensembles d'extraits de sources écrites.

Il semble que la difficulté se situe moins entre la lecture de textes narratifs d'une part et analytiques d'autre part que lorsqu'il s'agit de textes littéraires dont les formulations sont imagées. De même, la longueur du texte n'apparaît pas tant discriminante que la capacité de comprendre un vocabulaire abstrait et métaphorique. Ainsi, lorsque les élèves sont confrontés à deux textes très littéraires évoquant les transformations de Paris à l'époque de la rénovation haussmannienne, la part de ceux qui réussissent à retrouver dans les documents les arguments dont la liste leur est fournie diminue sensiblement (moins de 40 % des élèves y parviennent contre presque 50 % en 2006). Est-ce dû à une baisse de la maîtrise du vocabulaire requis pour l'analyse de ces textes littéraires – à titre d'exemple, pour un des deux documents évoqués, les « hideuses mesures » dont parle Théophile Gautier ? En revanche, le taux de réussite des élèves progresse légèrement entre 2006 et 2012 pour une autre question nécessitant de confronter une série d'affirmations à des extraits de textes exprimant des aspects des idéologies libérale et socialiste du XIX^e siècle, mais ne recourant pas à un vocabulaire très complexe.

Les pratiques en classe d'histoire-géographie accordent peut-être moins de place au travail sur des textes longs et littéraires, dont le vocabulaire – non spécifiquement disciplinaire – est très riche, au bénéfice d'activités plus fréquentes portant sur des textes courts et sur des documents iconographiques. Enfin, l'appauvrissement du lexique des élèves est attesté dans d'autres études⁴.

Dans le même sens, la réussite apparaît meilleure dans des

tâches de prélèvement d'informations, plus accessibles à l'ensemble des élèves, plutôt que dans le traitement de ces données, ou dans leur interprétation (analyse de la structure du texte, repérage et formulation des idées-clés, des différentes parties). Ainsi les items de prélèvement d'informations explicites sont plutôt réussis, et les résultats ont baissé de façon moins significative. Mais croiser des informations issues de deux textes, et plus particulièrement extraites de supports de nature différente, est moins fréquemment réussi. Plus généralement, tout ce qui est allusif, implicite, qui demande de mobiliser des connaissances ou de dégager une interprétation ou l'idée essentielle d'un texte, pose problème.

Dans une unité sur les révoltes paysannes au Moyen Âge, conçue pour l'évaluation de 2012, il s'agit d'interroger l'aptitude des élèves à analyser le statut spécifique des archives et celui du texte produit par l'historien. Les élèves sont confrontés à deux sources historiques, documents qui n'ont, selon toute vraisemblance, jamais été étudiés en classe. Cette unité vise donc à évaluer la capacité à prélever des informations, à les comprendre et à avoir une approche critique des textes. La finalité de cet exercice est de voir si l'élève connaît les attendus d'un récit d'historien, une des principales compétences valorisées dans les programmes de 2008.

Les élèves sont invités à lire deux textes historiques du XI^e et du XII^e siècle décrivant des révoltes paysannes de la fin du X^e siècle. Ils sont d'abord interrogés sur leur compréhension des textes. Le prélèvement des termes désignant les seigneurs et les paysans apparaît moyennement réussi, à partir du groupe 3, en raison sans doute de l'exigence de croisement d'informations à partir de deux textes **FIGURE 4.1**, ainsi que du vocabulaire de la seconde source – un poème médiéval qui a pu décourager les élèves ayant le plus de difficultés à lire.

Les questions 2 et 3 concernent l'interprétation et la critique du document. Ainsi, la question 2 évalue la capacité à comprendre ce que l'auteur du premier texte veut dire en écrivant que les paysans « décidèrent de vivre selon leurs caprices », tandis que la question 3 vérifie si les élèves perçoivent le travail de critique des sources par l'historien. Réussies par la moitié des collégiens, ces items (attribués respectivement aux groupes 3 et 4) renvoient à une des principales finalités de l'enseignement de l'histoire. Les élèves se montrent assez largement capables de comprendre le point de vue de l'auteur, la dimension subjective du document d'archives et la dimension critique du texte de l'historien.

Cette démarche vers une étude plus approfondie du document est au cœur des programmes actuels. Les questions 4 et 5 renvoient aux composantes du récit historique. La question 4 met l'accent sur l'utilisation de la citation comme preuve soutenant la thèse de l'historien, qui se distingue des usages plus littéraires. La question 5 permet de voir si l'élève a compris ce qu'est un récit historique, c'est-à-dire un texte écrit au passé ou au présent qui raconte des événements qui se sont réellement produits en s'appuyant sur des sources historiques, et qui se distingue de la fiction.

⁴ Noémie Le Donné, Thierry Rocher, « Les difficultés de lecture en début de sixième. Évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007) », *Éducation & Formations*, n° 82, décembre 2012.

Ces deux questions, qui mesurent un acquis fondamental pour la poursuite d'études au lycée général et technologique, sont réussies par la moitié des élèves (items attribués au groupe 3). Ils perçoivent qu'un récit d'histoire peut être écrit au présent ou au passé, raconte des événements réels et que l'historien produit un texte argumenté reposant sur des sources historiques autant que possible contemporaines des faits.

Lire et interpréter des documents iconographiques

L'identification des éléments constituant une image et l'interprétation des documents iconographiques, en particulier dans l'étude de l'histoire du XX^e siècle, apparaissent comme des compétences stables entre 2006 et 2012. Les affiches de

propagande sont un type de document très fréquemment exploité en classe et utilisé par les enseignants dans leurs évaluations. C'est le cas particulièrement, pour les élèves de 3^e, au cours de l'étude des deux guerres mondiales, des totalitarismes, de la guerre froide, et plus généralement sur l'histoire des faits politiques.

Les élèves identifient assez bien les personnages représentés, par exemple quand ils incarnent un groupe social, comme la figure de l'ouvrier (par 80 % des élèves) dans les affiches favorables ou hostiles au Front populaire en 1936 **FIGURE 4.2**. Dans ce dernier cas, les résultats de l'interprétation restent stables. Il faut souligner la grande notoriété de ces deux affiches, présentes dans – presque – tous les manuels et même étudiées en tant qu'objets d'histoire des arts dans certains établissements. 60 % des élèves, pour un item attribué au groupe 3, distinguent bien les points de vue

FIGURE 4.1 DES SOURCES AU RÉCIT DE L'HISTORIEN

1 - Deux textes historiques décrivant une révolte paysanne

« En divers comtés de Normandie, les paysans formèrent de nombreuses communautés où ils décidèrent de vivre selon leurs caprices. Ils prétendaient appliquer leurs propres lois, tant pour l'exploitation des forêts que pour l'usage des eaux, sans tenir compte du droit établi antérieurement.

Pour approuver ces décisions, chaque groupe de cette foule révoltée choisit deux délégués, qui portèrent les décrets à une assemblée générale, chargée de les confirmer. Lorsque le duc l'apprit, il expédia contre eux le comte Raoul avec une multitude de chevaliers.

Ceux-ci s'emparèrent des délégués et, après leur avoir coupé mains et pieds, ils renvoyèrent ces hommes devenus bons à rien aux leurs, pour détourner ces derniers de leur entreprise. Après cette expérience, les paysans renoncèrent à leurs assemblées et retournèrent à leurs charrues. »

Guillaume Calculus de Jumièges, *Histoire des ducs de Normandie*, XI^e siècle.

« Les paysans et les vilains [paysans],
ceux du bocage et ceux des champs
ne sait par quel entichement [passion momentanée]
ni qui les mut premièrement [à l'origine]
par vingt, par trentaine, par cent,
ont tenu plusieurs parlements [réunions] (...)
Guillaume s'emporta tellement
qu'il ne fit pas de jugement ;
les fit tous, tristes et dolents [plaintifs] ;
à plusieurs arracher les dents
et les autres fit empaler [éventrer],
arracher les yeux, poings couper.
À tous fit les jarrets [mollets] rôtir
même s'ils devaient en mourir
d'autres furent brûlés vivants
ou plongés dans le plomb bouillant. »

Wace, *Le roman de Rou*, 1172

2 - Le récit de l'historien

« On connaît bien, quoique par des sources tardives, les modalités de la révolte des paysans normands en 996. Deux chroniqueurs ont relaté cette révolte, le moine de Jumièges, Guillaume Calculus, qui écrit un siècle après les événements et, au XII^e siècle, le poète Wace. Le mouvement de révolte paraît d'abord spontané comme l'écrit Wace :

« Les paysans et les vilains,
ne sais par quel entichement
ni qui les mut premièrement
par vingt, par trentaine, par cent,
ont tenu plusieurs parlements »

Puis, le mouvement se structure : « Chaque groupe de cette foule révoltée choisit deux délégués qui portèrent les décrets à une assemblée générale, chargée de la confirmer ». Cette révolte tourne court. Les paysans ont surestimé leurs forces. La répression est terrible, avec des châtiments faits de tortures, de mutilations et de mises à mort. Et l'exemplarité est telle, qu'elle décourage toute tentative d'agitation dans les campagnes normandes au cours des siècles suivants. »

M. Bourin et R. Durand, *Vivre au village au Moyen Âge, les solidarités paysannes du XI^e au XIII^e siècle*, Messidor, 1990, p. 228.

Quelle réserve l'historien émet-il sur les textes de Guillaume Calculus et de Wace ?

Cochez la bonne réponse

- Les deux auteurs ont visiblement copié l'un sur l'autre.
- Ces deux auteurs sont des inconnus.
- Les deux documents ont été écrits longtemps après la révolte.
- Ces deux auteurs ont inventé une révolte paysanne.

FIGURE 4.2 ANALYSER DES AFFICHES DE PROPAGANDE (FRONT POPULAIRE)⁵



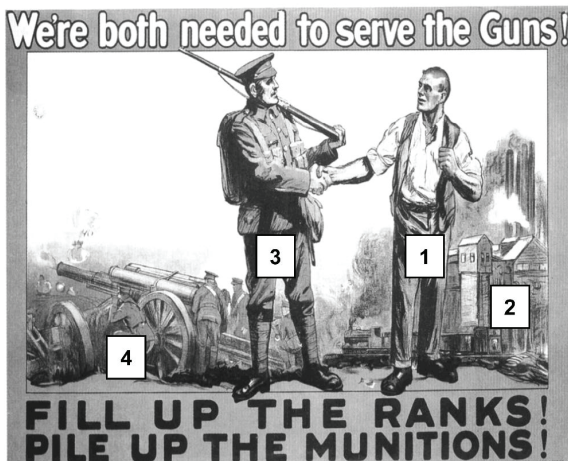
« Une fois de plus trompé par l'Internationale, le travailleur français se laissera-t-il prendre au mensonge ? »

FIGURE 4.4 ANALYSER UNE CARICATURE



Le Canard enchaîné, 1966. (tous droits réservés) ©

FIGURE 4.3 ANALYSER DES AFFICHES DE PROPAGANDE (PREMIÈRE GUERRE MONDIALE)



Affiche britannique de la première guerre mondiale non datée. « nous avons besoin de vous deux pour faire la guerre ».

- Légende :
- 1. ouvrier
 - 2. usine
 - 3. soldat
 - 4. batterie d'artillerie



Un appel à l'emprunt de guerre (liberty bonds) aux États-Unis, 1917.

« Repoussez le Hun avec les bons de la liberté »

⁵ Pour certains supports publiés dans ces pages, on a préféré évoquer le questionnement associé au fil du texte du présent dossier. Il s'agit en effet d'items susceptibles d'être repris dans les mêmes termes en 2017 au sein de l'ancrage, ce qui interdit de les communiquer ici intégralement.

FIGURE 4.5 CARACTÉRISER LES RÉGIMES TOTALITAIRES DES ANNÉES 1930

Hitler



Staline



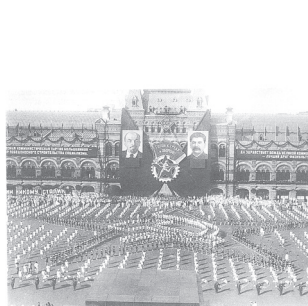
Statue de J. Thorak : l'aryen idéal en Allemagne



L'ouvrier et la kolkhoziennne



Premiers camps de concentration 1933



Parade de la jeunesse à Moscou 1935



Défilé des Jeunesses hitlériennes 1934



Travail forcé en URSS

exprimés par ces deux images, ce qui souligne en creux les difficultés des élèves des groupes < 1, 1 et 2.

Les résultats sont aussi stables pour l'interprétation de deux affiches de propagande datant de la première guerre mondiale, avec une nette différence dans la compréhension de l'une et de l'autre **FIGURE 4.3**.

La première est comprise par près de deux tiers des élèves. À partir du groupe 3, ils identifient la participation de l'ouvrier et du soldat à la guerre. L'interprétation du second document, majoritairement acquise par les groupes 4 et 5, est plus difficile. Seule la moitié des élèves en perçoit finement le message de propagande, ce qui donne à penser qu'ils lisent correctement le paratexte et qu'ils font le lien entre le texte et l'image. On peut aussi remarquer qu'un élève sur six choisit le distracteur, qui propose une lecture limitée à la représentation négative de l'ennemi en reprenant le terme « Hun » présent sur cet appel à l'emprunt de guerre.

Les élèves interprètent assez bien des affiches très explicites. Par contre, le taux de réussite tombe à moins de 50 % lorsque l'on a affaire à un document de propagande plus implicite dont la compréhension suppose de faire le lien entre l'image, le slogan et le paratexte.

En dehors des affiches de propagande, les élèves appréhendent très majoritairement les caricatures de presse. Ainsi, un dessin paru en 1966 dans *le Canard enchaîné* est perçu comme une caricature par les trois quarts des élèves,

en baisse sensible par rapport à 2006, mais moins importante que pour d'autres compétences relevant davantage de l'usage de l'écrit **FIGURE 4.4**.

Dès le groupe 2, les élèves reconnaissent majoritairement la référence au portrait de Louis XIV et comprennent que l'auteur exprime l'idée que le général de Gaulle abuserait de son pouvoir et se prendrait pour un monarque. Les trois quarts des élèves identifient ce dessin comme une caricature, qu'ils associent à 80 % à une forme d'opinion et non de témoignage ou d'information.

Les taux de réussite élevés à ces items peuvent sans doute s'expliquer par le fait que les caricatures sont un type de document iconographique bien étudié en classe et auquel les élèves sont confrontés dans leur vie quotidienne. À cela, on peut ajouter l'idée que ce dessin fait référence au portrait de Louis XIV par Hyacinthe Rigaud, une œuvre largement étudiée. Preuve certainement que réinvestir des connaissances et des compétences sous différentes formes et à différents moments facilite grandement les apprentissages. De façon plus générale, les taux de réussite apparaissent élevés dès lors qu'il s'agit d'étudier des documents iconographiques couramment utilisés en classe.

Néanmoins, les élèves peuvent être gênés par une relative méconnaissance du vocabulaire historique indispensable

pour les commenter. Par exemple dans une miniature médiévale du XIII^e siècle représentant le sacre du Roi de France à Reims, environ 40 % des élèves identifient le roi, l'archevêque de Reims et la noblesse. La relative faiblesse du taux de réussite, en 2006 comme en 2012, s'explique peut-être par le vocabulaire utilisé (« haut-clergé », « archevêque »).

Le XX^e siècle

Les élèves étaient interrogés sur quelques grandes questions au programme de leur classe de 3^e (les deux guerres mondiales, l'affrontement Est-Ouest durant la guerre froide...). La connaissance de l'histoire du XX^e siècle est indispensable à la compréhension du monde contemporain pour tous les élèves.

La notion de guerre totale, approchée à travers la Première Guerre mondiale, est très bien connue des élèves, qui parviennent pour plus des deux tiers à identifier ses composantes, à partir d'une liste de propositions (mobilisation massive des hommes au front, accélération de l'industrialisation pour la production d'armement, participation des populations civiles à l'effort de guerre, diffusion d'une propagande de guerre...). Il s'agit d'un objet d'apprentissage situé au début des programmes de 1998, et qui était très souvent proposé à l'examen du diplôme national du brevet.

La révolution russe, repère chronologique également intégré dans la séquence sur la première guerre mondiale, est bien connue des élèves pour ce qui est d'identifier Lénine, le drapeau bolchevik, et pour l'association de l'événement à un coup d'État. Par contre, le taux de réussite baisse sensiblement lorsqu'il s'agit de connaissances sur l'idéologie. Un peu plus de la moitié des élèves est capable d'associer à la révolution russe de 1917 la notion de communisme.

À partir d'une liste de propositions (existence d'un parti unique, culte de la personnalité, encadrement idéologique de la jeunesse...), les taux de réussite sont très élevés pour les caractéristiques des totalitarismes. Les trois quarts les opposent à la démocratie. Cependant, les élèves savent moins interpréter ces caractéristiques des régimes totalitaires à partir de documents iconographiques **FIGURE 4.5**. Ils devaient associer chaque image à un seul des termes suivants : terreur, encadrement de la société, propagande, existence d'un chef suprême. Cet exercice exigeait donc une analyse plus fine de ces documents ou une connaissance approfondie du vocabulaire et des définitions, ce qui est le cas des élèves des groupes 4 et 5.

En ce qui concerne les génocides des Juifs et des Tsiganes durant la Seconde Guerre mondiale, près de 60 % des élèves maîtrisent le vocabulaire (neuf mots ou expressions tels que génocide, crime contre l'humanité, ghetto, camp d'extermination...). Ce score est resté stable dans un contexte général de baisse des résultats. Cet exercice portant sur la lecture et le vocabulaire est majoritairement réussi par les élèves à partir du groupe 3. Pour les groupes 1 et 2 cependant, vu les exigences de maîtrise du lexique, on ne peut pas préjuger de leur méconnaissance du génocide. En effet, parmi ces élèves, nombreux sont ceux qui ont réussi à

bien définir certaines de ces notions essentielles. Près des trois quarts des élèves savent définir « déportation », plus des deux tiers les mots « antisémitisme » et « ghetto », et plus des deux tiers également « camp d'extermination ». Les deux notions les moins bien définies sont « génocide » et « crime contre l'humanité », en raison d'une probable confusion entre les deux définitions proposées comportant des éléments communs. Elles sont néanmoins majoritairement maîtrisées.

La guerre froide est finement définie par près des deux tiers des élèves, et la bipolarisation de l'Europe, interrogée à partir d'une carte, est bien maîtrisée par plus de la moitié d'entre eux. Les taux de réussite sont élevés quand il s'agit d'étudier plus précisément la situation de l'Allemagne et de Berlin pendant la période. Peut-être est-ce dû au fait qu'il s'agisse d'un cas emblématique enseigné, le discours de Kennedy à Berlin le 23 juin 1963 figurant dans les documents de référence des anciens programmes ? En revanche, comme nous l'avons déjà souligné précédemment, la situation dans le temps de la construction du mur de Berlin et de l'éclatement de l'URSS est moins maîtrisée en 2012 qu'en 2006.

La décolonisation est un phénomène assez bien connu. À partir d'un exercice qui fait appel aux seules connaissances personnelles, à l'exclusion de tout support pour les réactiver, il ressort en effet que la chronologie, les différents processus (guerre ou négociation) ainsi que la notion de tiers-monde sont bien appréhendés par plus de la moitié des élèves, à partir du groupe 3. Ils situent l'indépendance de l'Inde et la dernière phase des émancipations coloniales dans le temps. Près de six sur dix inscrivent la guerre d'Algérie dans le contexte de la décolonisation. Mais la moitié des collégiens interrogés savent également que la majorité des pays d'Afrique francophone ont obtenu l'indépendance par la négociation. Ils établissent que de nombreux pays décolonisés forment le tiers-monde. Cependant, le résultat pour cet ensemble d'items apparaît en baisse par rapport à 2006 : le taux de réussite approchait alors 65 %.

En ce qui concerne plus particulièrement la France, les élèves étaient interrogés sur trois grands jalons de l'histoire nationale au XX^e siècle : le Front populaire, l'Occupation, et la V^e République. Toutefois, la Première Guerre mondiale a fait l'objet d'un développement particulier. La connaissance spécifique du fondement des institutions de la V^e République a été évaluée en éducation civique.

À propos du Front populaire, les élèves connaissent largement (plus de 60 %) le nom de Léon Blum en tant que son principal dirigeant et les partis composant cette alliance électorale. En revanche, la baisse est plus sensible (neuf points par rapport à 2006) lorsqu'il s'agit de sélectionner parmi une liste de propositions les mesures adoptées par ce gouvernement (exercice réussi par un peu plus de la moitié des élèves, à partir du groupe 3). Les congés payés et la semaine de 40 heures sont largement mis en relation avec le Front populaire par plus des deux tiers des élèves. Mais près de la moitié lui attribuent à tort l'instauration de la Sécurité sociale.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, le discours du général de Gaulle du 18 juin 1940 est largement situé dans son contexte.

Selon les consignes et les exigences, entre les deux tiers et les trois quarts des élèves y sont parvenus, dès le groupe 2, dès lors qu'il s'agissait du contexte à proprement parler, ou à partir du groupe 3 pour atteindre les enjeux précis du discours. Six élèves sur dix le perçoivent comme une réaction à la décision de Pétain de cesser le combat et savent que l'objectif du général de Gaulle est d'organiser la Résistance française. Cependant, les élèves sont bien moins nombreux – 40 % – à nommer précisément ce discours comme l'« Appel du 18 juin ». En plus des non-réponses toujours nombreuses dans le cas d'une question ouverte, il faut toutefois noter que les réponses « Discours du 18 juin » n'ont pas été validées à la correction, les résultats témoignant donc d'une réelle connaissance personnelle de ce document à partir du groupe 3.

Sur la Résistance et la collaboration, les élèves identifient largement leurs définitions et ce qu'elles recouvrent, à plus de 70 %. Cependant, la baisse de ce résultat est notable – moins huit points entre 2006 et 2012.

Les élèves savent classer certaines réformes sociétales et institutionnelles correspondant à la V^e République, de la loi Veil légalisant l'IVG à la réduction du mandat présidentiel à cinq ans, selon leur nature : politique, sociale, culturelle... La guerre d'Algérie est bien reliée par les élèves au contexte de la décolonisation – se reporter au développement correspondant dans cette même partie. Mais un exercice, difficile il est vrai, demandant de confronter deux points de vue exprimés en 1954 et en 1958 sur la politique à mener en Algérie, apparaît mal réussi (44 % de bonnes réponses contre plus de 50 % en 2006). Il est cependant difficile d'évaluer plus précisément les connaissances des élèves sur la France depuis 1945, particulièrement d'un point de vue chronologique, compte tenu de sa place dans la troisième partie du programme d'histoire, et alors que la passation de l'évaluation est survenue en mai, quand le thème était vraisemblablement en cours d'enseignement dans les classes.

Les acquis des programmes de 6^e, 5^e et 4^e

Dans l'ensemble, les résultats aux questions interrogeant les acquis des élèves, en termes de connaissances, sur les programmes de 6^e, 5^e et 4^e montrent une baisse sensible, mais qui n'est pas plus prononcée que pour les items relevant du programme de 3^e.

Dans les questions portant sur l'héritage des civilisations grecque et romaine, 70 % des élèves associent convenablement la majorité des héritages de l'Antiquité qui leur sont proposés (la démocratie, le régime impérial, *l'Illiade* et *l'Odyssee* d'Homère, le Parthénon, les langues latines...) à la civilisation grecque ou à la civilisation romaine.

La notion de religion polythéiste est aussi maîtrisée par sept élèves sur dix, majoritaires à partir du groupe 2. De plus, 40 % des élèves associent parfaitement six personnages mythologiques ou des dieux (Osiris, Jupiter, Zeus, Ulysse, Horus, Romulus) à des civilisations (égyptienne, grecque ou romaine), cet item correspondant au groupe 4.

FIGURE 4.6 IDENTIFIER LES IDÉES DES LUMIÈRES

Extrait 1 « [...] Le peuple soumis aux lois en doit être l'auteur... La puissance législative appartient au peuple et ne peut appartenir qu'à lui [...] »
J.-J. Rousseau, *Le contrat social*, 1762

Extrait 2 « [...] En France, un noble méprise souverainement un négociant. Je ne sais pourtant lequel est le plus utile à un État : le seigneur bien poudré qui sait précisément à quelle heure le roi se lève, et qui se donne des airs de grandeur, ou un négociant qui enrichit son pays, donne des ordres au Caire et contribue au bonheur du monde. »
Voltaire, *Lettres philosophiques*, 1734

Extrait 3 [...] « Tout serait perdu si le même homme exerçait ces trois pouvoirs : celui de faire les lois, celui d'exécuter les résolutions publiques et celui de juger des crimes des particuliers [...] »
Montesquieu, *De l'esprit des lois*, 1748

En matière d'histoire de faits religieux, près de six élèves sur dix associent aux trois grands monothéismes leurs livres sacrés, plus de huit sur dix le personnage qui pour ces religions le principal intermédiaire entre les hommes et Dieu. De même, 80 % des élèves nomment convenablement les édifices religieux des trois monothéismes.

Pour l'époque médiévale étudiée en 5^e, le rôle de l'Église et ses rapports avec le pouvoir royal sont connus par plus de la moitié des élèves et ces résultats sont en progrès. De la même manière, les différentes fonctions d'une abbaye sont identifiées par plus de la moitié des élèves.

La connaissance élémentaire du contenu de huit documents historiques (la Bible hébraïque, le Coran, la Vie de Saint Louis, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, le Manifeste du parti communiste...) est maîtrisée par plus de la moitié des élèves, en légère baisse par rapport à 2006. En revanche, les situer dans le temps reste un exercice difficile.

À propos du règne de Louis XIV, le prélèvement d'information à partir d'un document iconographique est bien réussi. Près des deux tiers des élèves identifient les symboles du pouvoir royal sur le portrait de Louis XIV en costume de sacre par Hyacinthe Rigaud. Ils savent que ce souverain est surnommé le Roi-Soleil dans un exercice en question ouverte et près de 55 % d'entre eux connaissent les dates de son règne, un des repères chronologiques exigibles dans le cadre du diplôme national du brevet. En revanche, les items qui font appel à des connaissances plus précises sur la monarchie absolue, pour définir à partir d'un texte les fonctions des intendants, ou pour désigner la notion d'État centralisé, ne sont réussis que par moins de la moitié des élèves (groupe 5).

Le thème des traites négrières n'a pas fait l'objet d'une séquence à part entière dans les programmes de 1997, même si elles étaient évoquées (en 5^e en géographie et en

4^e en histoire souvent). On constate que toutes les réponses qui font appel à un lexique précis (négrier, traites orientales, traites internes...) ne sont pas réussies. En revanche, la notion de commerce triangulaire ainsi que son itinéraire sont majoritairement connus des élèves et nous pourrions mesurer en 2017 l'effet des programmes de 2008 sur ces points.

Les acquis des élèves sur la remise en cause de l'absolutisme au XVIII^e siècle restent relativement stables. La signification de l'expression « Lumières », comme mouvement concernant toute l'Europe entre 1680 et 1789 et marqué par l'influence de philosophes défenseurs de la liberté, ainsi que quelques écrivains qui appartiennent à ce mouvement culturel et politique, sont connus de plus de la moitié des élèves.

Un exercice consistait à associer trois courts extraits des principaux ouvrages associés à la philosophie des Lumières aux principes qu'ils défendent (égalité et souveraineté du peuple, refus des inégalités de l'Ancien Régime, séparation des pouvoirs) **FIGURE 4.6**. Très présente dans les manuels de 4^e, cette activité n'est réussie que par un peu plus de la moitié des élèves, majoritaires à partir du groupe 3.

Malgré la présence dans les titres proposés de « mots-clés » figurant dans chaque extrait, les élèves ont été mis en difficulté par le niveau de langue et par le vocabulaire parfois complexe ou désuet (« résolutions publiques », « seigneur bien poudré », « négociant »...).

Sur les principaux héritages de la période révolutionnaire, objet important de l'enseignement de l'histoire en 4^e, les résultats montrent que les marqueurs les plus importants, qui sont aussi ceux qui sont le plus souvent réactivés (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, vote, fin de la société d'ordres), sont bien maîtrisés par plus des deux tiers des élèves interrogés.

Enfin, sur le XIX^e siècle, l'évaluation portait sur quelques lignes de force et temps forts, et davantage sur des compétences, interrogées à partir de divers supports documentaires, que sur des connaissances seules. Celles-ci apparaissent néanmoins contrastées, les questions sur la période se révélant assez nettement discriminantes. La plupart des élèves identifient plusieurs caractéristiques de l'âge industriel : le couple charbon et chemin de fer, quelques conséquences des nouvelles méthodes de production... avec des résultats stables par rapport à 2006. Par ailleurs, les deux tiers choisissent la bonne définition pour « colonie ». Plus de la moitié des collégiens interrogés localisent les grands empires coloniaux, pour un item attribué au groupe 3. L'Algérie est associée à l'empire français par les deux tiers, et l'Inde reliée à l'empire britannique par six élèves sur dix. Cependant, pour ces derniers repères, la baisse est assez sensible par rapport à 2006, et les résultats chutent pour d'autres exemples de territoires coloniaux. Globalement, lorsque les connaissances et les capacités sont interrogées à partir de textes historiques, et c'est particulièrement vrai pour ceux du XIX^e siècle, les élèves peinent à fournir les réponses attendues – se reporter au développement sur les transformations de Paris sous Haussmann, dans la partie « Lire et analyser des textes en histoire ». Pourtant un item évaluant, à partir d'extraits de textes du XIX^e siècle, la capacité

à associer aux idéologies libérale et socialiste quelques-uns de leurs mots d'ordre respectifs, est mieux réussi. Mais il s'agit d'une tâche de classement dans un tableau, plus accessible et de nature à compenser les difficultés de compréhension du vocabulaire.

2.4.2 HISTOIRE DES ARTS

Au cours de la préparation de l'étude de 2012, les concepteurs ont estimé nécessaire d'introduire des items relevant de l'histoire des arts. Du fait de leur nouveauté précisément, ils ne permettent pas de comparaison avec l'étude de 2006, mais ils pourront servir d'ancrage pour la prochaine étude.

Les élèves ont donc été interrogés sur les repères artistiques qu'ils doivent construire au fil de leur scolarité au collège. On leur demandait d'associer des œuvres d'art représentatives à une époque ou à un mouvement artistique de l'histoire des arts **FIGURE 4.7**.

Les deux tiers des élèves réussissent à répondre, le seuil de validation tolérant une inversion. Plus de 40 % parviennent à les classer dans l'ordre chronologique. Pourtant les démarches en histoire des arts n'apparaissent pas ordinairement fondées sur de telles mises en relation, portant sur des œuvres sans rapport entre elles, et la chronologie n'est pas enseignée pour elle-même. Elle n'est éventuellement appréhendée par l'élève que très progressivement, parallèlement à l'acquisition des autres repères historiques sur l'ensemble de sa scolarité au collège. Les périodes les plus anciennes (Antiquité grecque, art médiéval, Renaissance), dont l'étude remonte aux classes antérieures de 6^e et de 5^e, sont les moins précisément situées chronologiquement par les élèves interrogés en 3^e. Même si sa situation chronologique par rapport à d'autres moments de l'histoire des arts n'était pas la mieux maîtrisée, les caractéristiques de la peinture de la Renaissance sont bien appréhendées. 70 % des élèves (item attribué au groupe 2), savent qu'elle est marquée par l'utilisation de la technique de la peinture à l'huile, de la perspective et par l'essor du portrait. Plus difficile, seul le quart des élèves réussit à associer quatre réalisations majeures de la Renaissance (*La Naissance de Vénus* de Botticelli, *Autoportrait* de Dürer, une photographie du château de Chambord, un détail du plafond de la Chapelle Sixtine de Michel-Ange) à une carte de ses principaux foyers à l'échelle européenne.

2.4.3 GÉOGRAPHIE

Il convient de rappeler, au seuil de cette présentation pour la géographie, que les élèves de 3^e interrogés par les évaluations Cedre ont, en 2006 comme en 2012, suivi depuis la classe de 6^e un enseignement appuyé sur les mêmes programmes de 1995-1998 (entrés en vigueur à la rentrée 1999 pour le niveau de 3^e). La plupart des résultats analysés ici, ainsi que les items présentés en illustration, proviennent d'unités constituant l'ancrage et soumises dans les mêmes termes et conditions aux deux échantillons de 2006 et de 2012, afin d'assurer la comparabilité des deux études.

FIGURE 4.7



Fresque, Raphaël



Huile sur toile, Picasso



Miniature



Vase, détail



Huile sur toile, Monet

On sait cependant les profonds renouvellements dont la géographie enseignée a fait l'objet entre ces deux échéances, et plus encore depuis, dans un « contexte de réforme de fond » rappelé par Catherine Biaggi (IGEN) dans un article récent (« Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? », *Annales de Géographie*, 4/2015, n° 704, p. 452-465). En effet, les changements de programmes apparaissent en 2008 comme « l'occasion aussi de sortir de l'ambiguïté auxquelles renvoient quelques traces d'approches vidaliennes. (...) Par exemple, dans l'introduction aux programmes de 5^e et de 4^e de 1996 – en vigueur jusqu'en 2008 – peut-on lire “les programmes de 5^e et de 4^e conduisent d'abord à décrire et expliquer les caractères essentiels des continents (Afrique, Asie et Amérique en 5^e, Europe en 4^e). Le programme conseille d'aborder cette étude à partir de cartes. Cette étude des continents est complétée par une présentation de quelques grands États ou groupes d'États”. De telles orientations confortent des approches du type “tableau géographique des continents et des États” qui sont alors encore habituelles chez beaucoup d'enseignants, dans leur grande majorité non-géographes. Au contraire, “les auteurs des programmes de collège de 2008 ont fait le choix d'approches conceptuelles (...) en parallèle avec l'introduction de compétences spatiales (localiser, (se) situer), de nouveaux thèmes (sociétés et développement durable par exemple) et de nouvelles démarches – les études de cas (...)» ».

En vue de 2012, même si les élèves interrogés l'ont été sur la base des programmes de 1995-1998, le groupe de concepteurs ne pouvait résolument pas ignorer cette transition vers de nouvelles approches pour l'étude Cedre collège. De nouveaux items ont été créés et intégrés à l'évaluation. Ils relèvent certes de compétences (situer, réaliser un croquis simple...) et d'entrées conceptuelles (mondialisation, développement durable...) très liées aux programmes de 2008. Mais quelques-unes de ces approches étaient déjà légitimes dans le cadre des programmes de 1995-1998, objets d'une actualisation

en 2007, de la 6^e à la 3^e, par de nouvelles préconisations de l'Inspection générale (document d'orientation), suite à l'entrée en vigueur du socle commun de connaissances et de compétences. Certains résultats relatifs à ces nouveaux items sont ici communiqués. Ils permettront, pour ceux qui seront demeurés pertinents, d'assurer la comparabilité avec la prochaine évaluation en 2017.

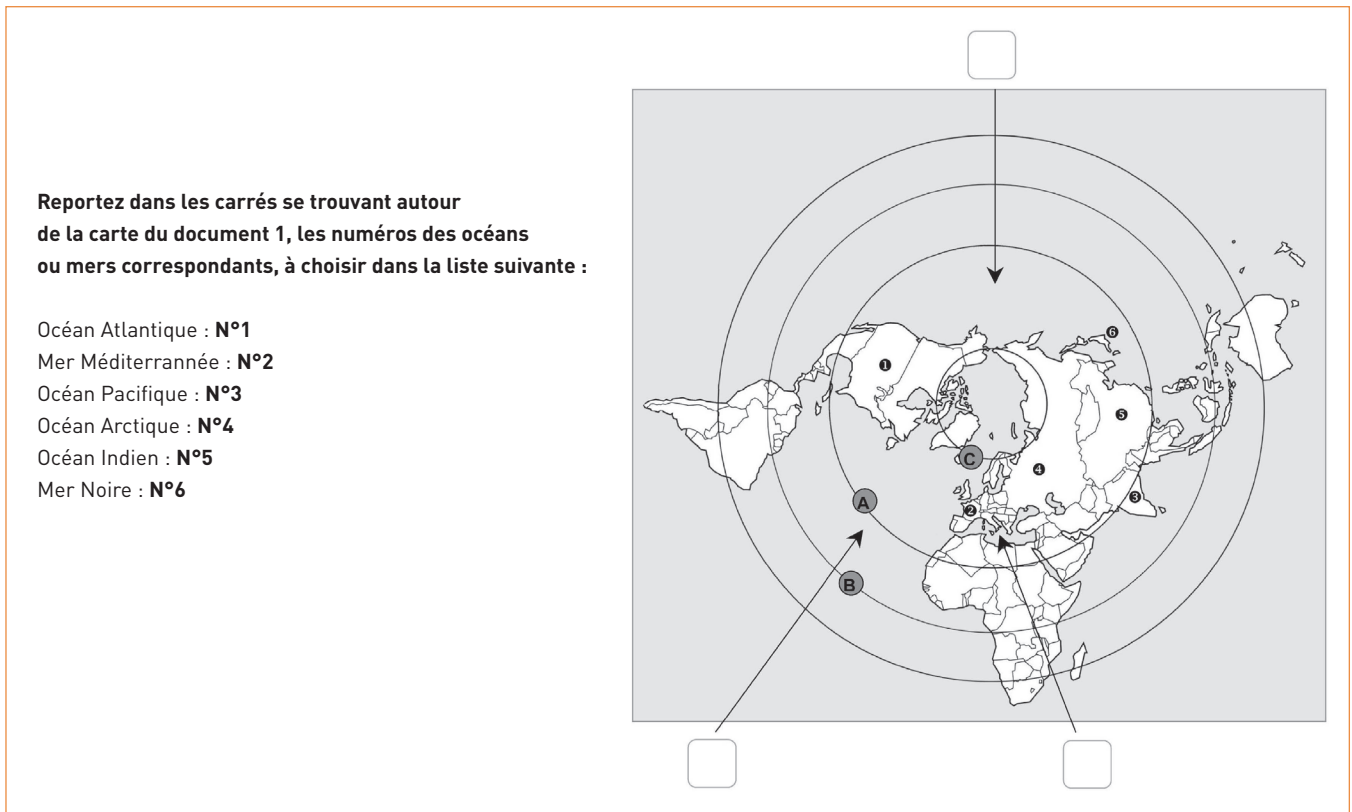
Cependant, compte tenu de ce contexte particulier de passation en 2012, on a choisi de resserrer le propos dans ce dossier autour de quelques grandes compétences et de trois larges thématiques.

Globalement, le nombre d'items conservés (une centaine) pour l'analyse après validation par les critères psychométriques auxquels ils sont systématiquement soumis, ainsi que le taux de réussite en géographie (un peu supérieur à 50 %) sont équivalents à ceux de l'histoire.

Se repérer dans l'espace

À l'échelle mondiale, les élèves rencontrent des difficultés à localiser les grandes lignes imaginaires sur un planisphère : tropiques, équateur, cercles polaires. La réussite à ces items⁶ n'est attribuée qu'aux groupes 4 et 5 sur l'échelle des performances de l'étude, et on peut s'interroger sur l'importance que les collégiens accordent à ces repères

⁶ Se reporter à la note de bas de page au début de la partie « Histoire ».

FIGURE 4.8 REPÈRES SPATIAUX EN PROJECTION POLAIRE

sans doute peu porteurs de sens à leurs yeux. Seule la moitié des élèves, majoritaires à partir du groupe 3, placent correctement les océans et les mers à l'échelle mondiale sur une projection polaire (item 19, **FIGURE 4.8**).

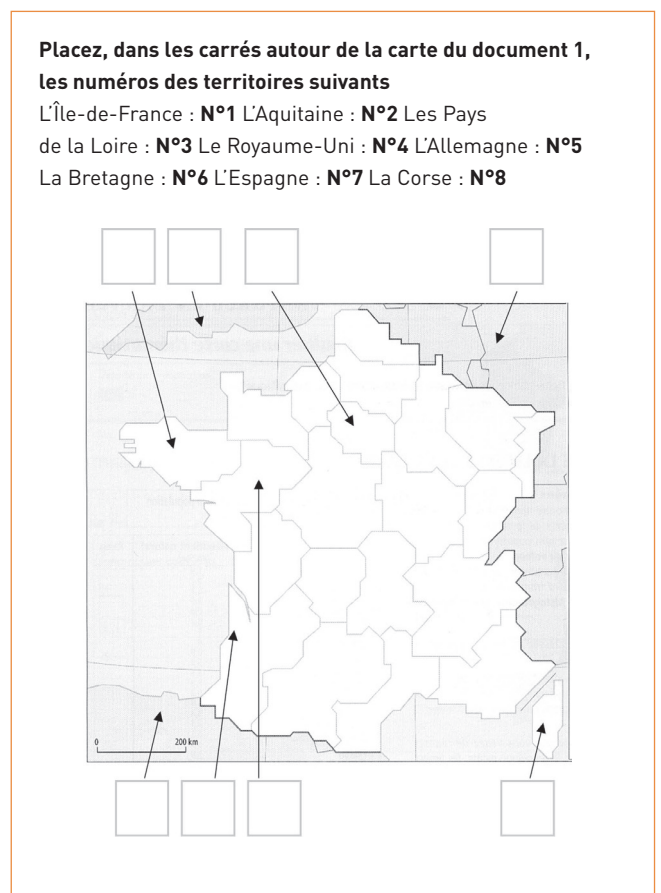
La même proportion localise correctement le détroit de Gibraltar. Pour des repères, seul un élève sur cinq place correctement le canal ou l'isthme de Suez. Le Rhin n'est plus localisé que par la moitié des collégiens avec une baisse de 9 points par rapport à l'étude de 2006. Les repères de la géographie physique (montagnes, fleuves) sont mal maîtrisés en question ouverte où l'orthographe et l'usage des majuscules sont évalués. Seul un tiers des élèves, pour ces items attribués au groupe 4, est capable de nommer en question ouverte les Alpes, les Pyrénées, la vallée du Rhône et le Rhin.

À l'échelle nationale, l'étude montre à partir du groupe 2 une bonne maîtrise, par près de neuf élèves sur dix, de la localisation des diverses régions administratives en France et des pays limitrophes (item 20, **FIGURE 4.9**).

En revanche, en l'absence de carte, seule la moitié des élèves est capable d'associer une métropole à une région.

À l'échelle mondiale, huit élèves sur dix maîtrisent, à partir du groupe 2, la localisation d'un ensemble de grands pays tels que l'Union indienne, la Chine, les États-Unis, le Japon, le Canada, la Russie ou le Brésil avec une faible baisse, peu significative, par rapport à 2006.

À l'échelle du continent européen, les grands repères (pays, villes) restent assez bien maîtrisés, avec toutefois une baisse très significative de 10 points par rapport à 2006. Ces repères à l'échelle européenne et mondiale sont plus fréquemment mobilisés à la fois dans l'enseignement de la géographie au collège et dans la vie quotidienne des élèves.

FIGURE 4.9 REPÈRES SPATIAUX SUR LA FRANCE

Lire des paysages

Identifier les paysages et être capable de comprendre à travers eux l'organisation de l'espace et les stratégies des acteurs sont des enjeux considérables de l'enseignement de la géographie. Cette compétence n'avait pas fait l'objet d'une exploration systématique en 2006. Aussi, de nouveaux items ont été intégrés à l'étude 2012 pour évaluer la capacité à reconnaître des paysages, à les associer à des notions des programmes de géographie et à les analyser.

Les élèves sont confrontés à une série de photographies aériennes obliques de paysages très divers : une métropole européenne, un littoral industriel au Japon, un espace agricole irrigué saoudien, un campement de nomades dans la steppe mongole, une station balnéaire du littoral méditerranéen, une grande plaine céréalière, des rizières en terrasse, une caravane dans les dunes du Sahara.

Les paysages urbains sont bien identifiés par la quasi-totalité des élèves, y compris par la majorité de ceux du groupe 1. De même, les photographies de littoraux sont bien distinguées par plus de la moitié des élèves dès le groupe 2. Cependant, les espaces à fortes contraintes ne sont majoritairement reconnus comme tels qu'à partir du groupe 4, dès lors avec un taux de réussite massif néanmoins.

Le degré de spécialisation économique des différents territoires représentés par les photographies n'est pas toujours bien appréhendé. Ainsi, demandant aux élèves de désigner un espace industriel parmi plusieurs propositions, plus de 40 % choisissent celui d'une métropole et plus du quart celui du littoral japonais, pourtant caractéristique avec ses terre-pleins de forme géométrique gagnés sur la mer et leurs infrastructures de stockage d'hydrocarbures. Seuls les élèves du groupe 5 ont majoritairement réussi cet item. En revanche, dès le groupe 3, les élèves associent majoritairement à l'activité touristique l'image de la station balnéaire, bien qu'elle apparaisse sur la photographie intégrée dans un espace urbain et portuaire plus vaste.

Les élèves ont davantage de difficultés à distinguer les paysages ruraux. La moitié d'entre eux les identifie précisément, mais un tiers choisit des paysages agricoles peu humanisés et n'intègre pas l'openfield céréalière dans la catégorie des espaces ruraux. Ainsi, une partie des élèves semble identifier la ruralité davantage à la faible densité de population plutôt qu'à l'influence, encore souvent marquée dans le paysage, de l'activité agricole sur l'organisation de l'espace.

La perception du degré d'anthropisation des paysages est très problématique. Quand il est demandé aux élèves de choisir les photographies des espaces fortement aménagés par les hommes, plus de six élèves sur dix se contentent d'indiquer les trois espaces urbanisés (métropole européenne, littoral japonais, station balnéaire) et seul un peu plus du quart y associe les paysages faisant l'objet d'une exploitation agricole modelant profondément l'espace (espace agricole irrigué en milieu désertique, openfield céréalière, rizières). De même, si on demande de repérer les espaces très faiblement aménagés ou peu transformés par l'homme, seuls les groupes 4 et 5

réussissent majoritairement et plus du quart des élèves y associe à tort le paysage de grande plaine céréalière.

Le terme « aménagement » est assimilé à l'existence d'un bâti très présent dans le paysage. Ainsi, face à une vue aérienne oblique d'une grande plaine céréalière représentant au premier plan un village beauceron à l'habitat groupé et un silo à grains (confondu avec une usine par deux tiers des élèves), 55 % des élèves identifient bien un paysage rural (ils sont majoritaires à partir du groupe 3). Mais plus du tiers le considère comme un paysage industriel ou un paysage urbain. Cela confirme la prégnance des représentations selon lesquelles l'espace rural n'est pas très aménagé, qui sont très difficiles à combattre, alors que c'est un enjeu de l'enseignement de la géographie dès la 6^e que de faire comprendre que la faible densité de population n'est pas forcément synonyme d'espace naturel.

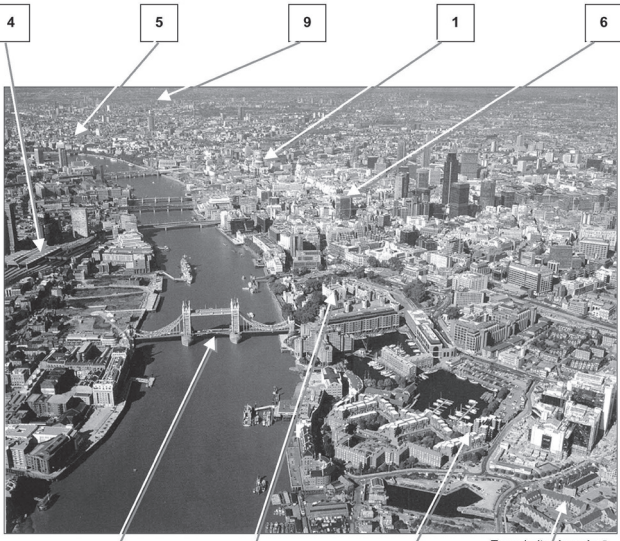
Les élèves ont été placés en situation de devoir mettre en relation la photographie aérienne oblique d'une grande métropole (Londres en 2005) avec un croquis d'interprétation. On leur demandait en l'occurrence de compléter la légende de celui-ci à l'aide de propositions fournies, afin de mesurer leur capacité à transposer d'un langage à un autre leur lecture de la réalité géographique de l'espace urbain (item 21, **FIGURE 4.10**). En 2012, environ un tiers des élèves a réussi cet exercice difficile (attribué aux groupes 4 et 5) en raison notamment du risque de confusion entre les zones mixtes associant activité tertiaire et fonction résidentielle (quartiers marqués par la présence d'un bâti en hauteur à proximité de la gare et la City). Près de 40 % des élèves avaient réussi cet exercice en 2006.

Ces situations d'évaluation ne peuvent qu'inciter à s'interroger sur la place de l'image dans l'enseignement de la géographie. Peut-être avons-nous tendance dans nos pratiques pédagogiques à associer aux notions de ruralité, d'urbanité, d'espaces aménagés, trop de mots et pas assez d'images, malgré la place essentielle prise par les études de cas. Il faudrait probablement, plus systématiquement, penser à relier chaque notion à un réseau de paysages permettant aux élèves de construire une connaissance plus complète de chaque réalité géographique, intégrant mieux sa complexité et la diversité qu'elle recouvre.

Lire, analyser, concevoir des cartes et des croquis

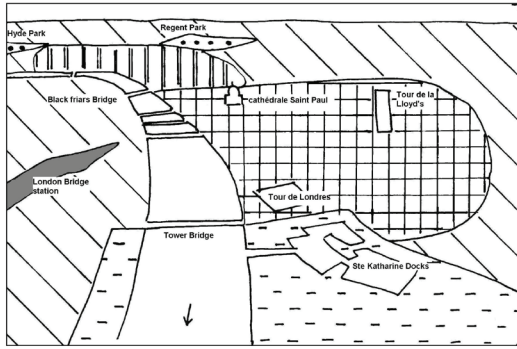
Les résultats concernant la lecture de cartes apparaissent en baisse – fréquemment six à huit points selon les items. Cependant le prélèvement d'informations explicites reste largement maîtrisé, dès le groupe 2. En effet, et à titre d'exemple, plus des quatre cinquièmes des élèves identifient correctement les trois pôles du commerce international sur un planisphère en projection polaire. La nature de la carte – types de projections, anamorphoses – apparaît peu discriminante dès lors qu'on demande un prélèvement explicite... Dans les mêmes proportions, à partir du groupe 2 toujours, les élèves reconnaissent les figurés les plus usuels

FIGURE 4.10 ANALYSE D'UN PAYSAGE



Voici le croquis que l'on peut faire à partir de la photo du document 1.
A l'aide de la légende de la photo (document 1) et des propositions ci-dessous, complétez la légende de ce croquis en reportant le numéro des propositions suivantes face au figuré correspondant.

N°1 : quartier ou zone d'activité tertiaire (administrative, culturelle) et résidentielle
N°2 : quartier (ou anciens docks) en rénovation (ou réhabilitation)
N°3 : espaces verts
N°4 : quartiers résidentiels
N°5 : CBD ou quartier des affaires



Légende :
Les monuments :
1. La cathédrale Saint Paul (XVIIe siècle)
2. Tower Bridge (1894)
3. La Tour de Londres (XIe siècle)
Les moyens de communication :
4. Gare (London Bridge Station)
Les quartiers :
5. West End : centre administratif, commercial, culturel et zone résidentielle aisée
6. La City quartier d'affaires
7. East End : anciens quartiers populaires et industriels (docks, bassins et entrepôts)
8. Docks réhabilités (nouveaux logements, bureaux)
Les espaces verts :
9. Hyde Park

LÉGENDE À COMPLÉTER:

Proposition		
a)		N° <input type="text"/>
b)		N° <input type="text"/>
c)		N° <input type="text"/>
d)		N° <input type="text"/>
e)		N° <input type="text"/>

sur une carte de localisation ou sur une carte thématique simple : frontière, pôles urbains...

Le même constat ressort pour une activité exigeant un effort d'interprétation, à partir de propositions renvoyant à des informations très explicites, sur une carte simple: le réseau TGV en France. Les élèves en perçoivent les enjeux pour la maîtrise territoriale, dès le groupe 2, pour les quatre cinquièmes d'entre eux. En revanche, les exercices demandant d'inférer des connaissances ou un vocabulaire spécifique sont moins réussis. C'est le cas d'un peu moins de la moitié des élèves pour une situation sur les migrations économiques dans le monde, utilisant les termes de « Triade », de « flux migratoires », de « PIB »...

En ce qui concerne la maîtrise des échelles locale, régionale, nationale, les élèves parviennent à les identifier à partir du groupe 3. Mais seul le groupe 4 justifie le choix d'une focale en fonction de l'objet à étudier. L'activité proposait en effet d'associer une échelle pertinente pour analyser la situation de Rouen dans sa région, ou à l'échelle de la France, ou encore pour localiser cette ville par rapport à Paris. Il faut

dire le côté peu usuel de cet exercice pour les élèves, sans doute rarement confrontés à l'exigence de devoir choisir entre plusieurs documents inégalement pertinents selon la nature du phénomène étudié.

Par ailleurs, on note la difficulté presque systématiquement éprouvée par les élèves, quel que soit le groupe, dès lors qu'on demande de mettre en relation des cartes, qu'il s'agisse de croiser des informations de nature complémentaire ou de comparer des faits géographiques.

Comme pour les études de documents historiques, les élèves peinent à mobiliser des connaissances personnelles solides et à les mettre en relation avec les cartes.

De façon plus encourageante, il apparaît significatif que les activités se rapprochant d'une finalité de conception – tâches cartographiques simples – soient largement réussies. Dans un contexte de baisse générale des résultats, les items correspondants obtiennent des résultats stables voire en légère progression. À partir du groupe 3, les élèves interprètent correctement des figurés selon leur nature et leur usage sur un croquis : figurés linéaires, de surface, ponctuels... Dans le même sens, un exercice assez difficile

demandait de reporter aux bons endroits, sur un fond de carte de l'Inde, des figurés renvoyant à des faits décrits et situés dans un texte **FIGURE 4.11**. Plus d'un tiers des élèves a réussi. Peut-être faut-il mettre cette capacité en cours de consolidation avec l'évolution des pratiques, qui accordent sans doute une place croissante à la production cartographique et à l'apprentissage de son langage ?

La mondialisation

Globalement, l'essentiel des questions relevait de la compréhension de textes analytiques. Les résultats des élèves ont évolué à la baisse – fréquemment cinq à six points –, cependant relativement modérée. Il s'agit d'exercices difficiles compte tenu de la nature des textes, mobilisant un vocabulaire abstrait, parfois déjà remis en cause au moment de la passation. C'est par exemple le cas pour la définition de multinationale demandée en 2006, puis en 2012 au titre de l'ancrage, terme auquel beaucoup de manuels et de professeurs préféraient désormais, à la suite de Laurent Carroué (IGEN) notamment (*La mondialisation : genèse, acteurs et enjeux*, avec D. Collet, p. 204) l'expression « firme transnationale ».

Les résultats les plus faibles correspondent à des questions ouvertes – caractérisées par des taux élevés de non-réponses – et à un texte plus long, expliquant les raisons de l'émigration marocaine vers le Canada, avec un renversement de points de vue. En effet, la plus grande partie du texte avait pour thème l'intérêt pour les Marocains à émigrer, alors que la question portait sur l'intérêt pour le Canada d'accueillir des immigrants, thématique développée dans une courte dernière partie. Cette exigence a pu déstabiliser un grand nombre d'élèves.

Cependant, les élèves réussissent largement – à près de neuf sur dix en 2012 comme en 2006 – à localiser les trois espaces qui dominent et commandent cette mondialisation, à partir d'une carte assez complexe, en projection polaire, qui sans doute n'a pas été utilisée par tous les élèves, beaucoup ayant probablement répondu à partir de leurs seules connaissances personnelles.

De plus, les élèves étaient interrogés sur les flux migratoires à l'échelle planétaire à partir d'un planisphère thématique. Les résultats sont de même restés relativement bons et stables (près des deux tiers ont réussi l'exercice, majoritaires à partir du groupe 3). Le questionnement portait à la fois sur des informations générales et plus ponctuelles sur la direction des flux, les principaux pôles de départ et d'arrivée des migrants internationaux, ainsi que sur une dimension du langage cartographique (proportionnalité des figurés par rapport à l'importance des faits représentés).

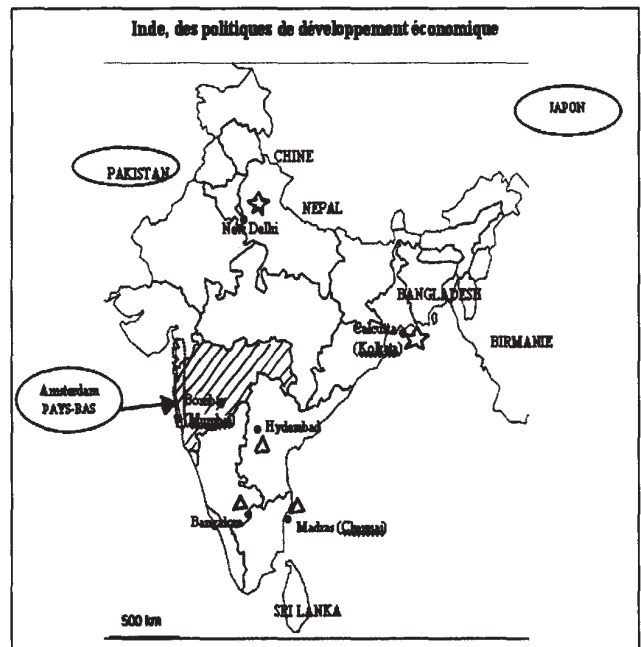
L'Union européenne

Les questions portaient exclusivement sur des connaissances. Les résultats apparaissent élevés et stables dès lors qu'ils concernent des repères spatiaux et des enjeux actuels de la

construction européenne. En effet, les trois quarts des élèves parviennent largement et de façon relativement stable par rapport à 2006 (79 %) à reconnaître les États membres de l'UE, ainsi qu'à déterminer la direction globale des phases d'élargissement dans les années 2000 (vers l'Est), mais avec une baisse plus marquée. Ils savent aussi pour la plupart (à près de 60 % et à partir du groupe 3), repérer les changements provoqués pour les États suite à leur adhésion : ouverture des frontières sur leurs voisins déjà membres de l'Union, mise en place d'une monnaie unique... Ils réussissent aussi à distinguer des caractéristiques relatives à l'UE dans son ensemble, à l'espace Schengen ou à la zone euro et perçoivent bien l'Union européenne comme une construction à géométrie variable (à 70 %, groupe 2).

Cependant, les résultats apparaissent plus faibles et en baisse assez marquée dès lors qu'il s'agit de connaissances portant sur l'histoire de la construction européenne, par exemple repérer sur un fond de carte les phases d'élargissement depuis 1957 (taux de réussite de 45 % à partir du groupe 4), ou sur les conditions fixées aux États candidats pour l'adhésion de nos jours (réussite de 33 %) bien qu'il soit nécessaire de relativiser ce dernier résultat en raison des exigences de l'exercice, avec un seuil de réussite fixé à cinq bonnes réponses pour cinq items.

FIGURE 4.11 TÂCHE CARTOGRAPHIQUE (PRODUCTION D'UN ÉLÈVE)



Légende :

Industrie de la taille du diamant		Les services délocalisés en Inde	
→	Importation de pierres brutes	△	Installation des 1 ^{ères} entreprises étrangères
▨	Industrie de la taille des diamants	☆	Installations récentes d'entreprises étrangères

Le développement durable

En 2012, une nouvelle unité proposée aux élèves sur cette thématique n'a pas été concluante. Ils ont très largement peiné à identifier des enjeux précis du développement durable, à partir de l'exemple de la pêche, appuyé sur un document. La majorité d'entre eux a compris l'objectif des quotas d'après le texte fourni. Cependant plusieurs items sont apparus peu réussis et surtout faiblement discriminants, donc difficiles à situer sur l'échelle de performances, ce qui invalide la prise en compte des résultats correspondants pour l'analyse. Le questionnement et le support proposés se sont révélés trop exigeants en 2012. Dès 2007 pourtant, répondant aux exigences du socle commun de connaissances et de compétences, le document d'orientation actualisant les programmes de 1995-1998 avait intégré des analyses en termes de durabilité à différentes thématiques enseignées de la 6^e à la 3^e. Mais les élèves évalués en 2012 n'ont pas forcément bénéficié d'un enseignement encore suffisamment rompu à la mise en œuvre des problématiques du développement durable. Surtout, les exemples, les thématiques et les niveaux de formalisation choisis pour de telles approches pouvaient alors être d'une très grande diversité selon les enseignants. En 2017, l'étude pourra plus légitimement en effectuer une nouvelle mesure, elle-même plus informée, à travers des items plus nombreux, inscrits dans différentes unités et relevant de plusieurs niveaux de difficulté.

2.4.4 ÉDUCATION CIVIQUE

Dans l'ensemble, il est à noter que les résultats en éducation civique apparaissent relativement stables entre les évaluations de 2006 et de 2012, dans un contexte de passation marqué par les élections du printemps 2012. Le thème des élections dans la République française apparaît parmi les mieux réussis dans l'ensemble. Près de huit élèves sur dix, majoritaires⁷ dès le groupe 1, connaissent le rôle des partis politiques dans l'organisation du débat électoral. Deux tiers d'entre eux, majoritaires dès le groupe 2, mettent en relation les termes de « circonscription », de « dépouillement » et d'« éligibilité » avec leurs définitions. Les élèves connaissent bien les caractéristiques de la démocratie, le fonctionnement et le rôle des partis, ils savent identifier la solidarité ainsi que les principes républicains. Plus des trois quarts peuvent choisir la définition de la notion de citoyen, de loi et plus de 60 % repèrent la bonne définition de la Constitution (item 18, **FIGURE 4.12**). C'est aussi vrai pour les notions qui sont enseignées sur plusieurs niveaux : laïcité, nationalité...

Après lecture des trois premiers articles de la loi de séparation des Églises et de l'État, huit élèves sur dix, majoritaires à partir du groupe 2, ont bien perçu que la République garantit la liberté de conscience sans rémunérer les desservants des cultes. Six sur dix choisissent comme définition de la laïcité : « Principe de séparation de la société civile et de la société religieuse. La religion est alors une affaire privée et les Églises n'ont pas de pouvoir politique. »

FIGURE 4.12 MAÎTRISE DU VOCABULAIRE

Question 1

Voici une liste de mots :

N°1 : République

N°2 : Constitution

N°3 : Démocratie

N°4 : Citoyen

N°5 : Loi

Reportez le numéro des mots en face de leur définition :

- a) Loi fondamentale d'un État. **N°** ■
- b) Règle que doivent respecter tous les habitants d'un pays. **N°** ■
- c) Personne qui a le droit et le devoir de participer à la vie politique de son pays. **N°** ■
- d) Régime politique qui garantit les droits de l'homme et dans lequel les citoyens ont le droit de voter et d'être élus. **N°** ■
- e) Forme de gouvernement où le chef de l'État est un président. **N°** ■

La notion de discrimination est maîtrisée par les deux tiers des élèves (les trois quarts en 2006) et huit sur dix font bien la distinction entre la simple et légale prise en compte des différences et des situations caractérisées de discrimination selon le sexe ou selon des critères racistes.

En revanche, les élèves confondent assez largement république et démocratie, ils distinguent peu le pouvoir exécutif du pouvoir législatif, et à peine plus de la moitié savent que le Parlement se compose de l'Assemblée nationale et du Sénat. Aussi, la connaissance des institutions politiques et de leur fonctionnement est souvent lacunaire. De même, interrogés dans une autre unité à partir d'un organigramme présentant le fonctionnement des institutions de la V^e République, les élèves peinent à identifier les principes de séparation des pouvoirs et, plus encore, de souveraineté nationale (35 % de bonnes réponses, résultat cependant stable par rapport à 2006).

En ce qui concerne la démocratie sociale, à peine plus d'un tiers des élèves sont capables de compléter un schéma décrivant dans ses principes le fonctionnement de la Sécurité sociale, fondé sur le versement de cotisations des employés et des employeurs à des caisses qui les redistribuent. Mais peut-être les élèves ont-ils parfois été gênés par la complexité du vocabulaire utilisé pour cet exercice ?

Sur la place des femmes dans la République, on note une forte baisse de taux de bonnes réponses aux questions sur la loi sur la parité et ses effets. Mais il s'agit sans doute d'un sujet moins traité (thème au choix en 3^e) dans les classes au moment de l'évaluation, au regard des programmes de 1998 alors en vigueur, et plus présents dans ceux de 2008 entrés en application à la rentrée 2012 pour le niveau de 3^e. ●

⁷ Se reporter à la note de bas de page au début de la partie « Histoire ».

2.5 Analyses complémentaires

L'évaluation Cedre 2012 a permis pour la première fois de mesurer l'évolution des acquis des élèves en histoire, en géographie et en éducation civique.

Cette évaluation intègre, en 2012 comme en 2006, des questionnaires de contexte destinés aux élèves et aux enseignants des classes soumises au test.

En 2012 comme en 2006, plus de 85 % des professeurs interrogés considèrent que l'histoire-géographie bénéficie d'une bonne image. Plus du quart d'entre eux perçoivent le niveau de leurs classes comme bon contre 19 % en 2006.

En 2012 comme en 2006, près de la moitié des enseignants considère que les élèves sont davantage intéressés par l'enseignement de l'histoire. Cependant, près du tiers trouve qu'il est difficile de répondre. Enfin, la proportion de ceux qui jugent que les élèves sont plus intéressés par les activités de géographie a doublé entre 2006 (près de 6 %) et 2012 (11 %). En revanche, l'intérêt de l'éducation civique paraît plus problématique (7,5 % en 2012 contre 14,5 % en 2006).

La perception de l'usage du redoublement a évolué. Faire redoubler un élève est perçu de façon croissante comme une chose plutôt mauvaise (38 % en 2012 contre un peu de moins de 25 % en 2006).

Un des résultats de la comparaison des résultats de 2012 avec ceux de 2006 reste néanmoins une baisse statistiquement significative du score moyen et une diminution de la part des élèves associés aux groupes 3, 4 et 5, tandis que leur nombre augmente dans les premiers groupes. **Il est difficile d'interpréter cette évolution dans la mesure où les programmes en vigueur pour les classes de 3^e en 2012 sont les mêmes qu'en 2006.**

Cependant, l'analyse des questionnaires renseignés par les élèves sur leur perception de l'histoire-géographie, sur leur travail personnel et sur leurs pratiques culturelles en rapport avec ces disciplines scolaires font apparaître des évolutions marquées entre 2006 et 2012. Ils leur accordent moins d'importance. Ainsi, en 2012, 21,4 % des élèves considèrent ces disciplines comme peu importantes, voire pas du tout importantes (ils étaient 17,2 % en 2006). À l'opposé, 38,7 % des collégiens interrogés les considèrent comme importantes ou très importantes alors qu'ils étaient 46,1 % en 2006.

D'ailleurs, le temps qu'ils déclarent consacrer chaque semaine à leur travail personnel dans ces disciplines a

diminué. Près d'un quart des élèves travaillent très peu en dehors des cours, avec moins de 15 minutes par semaine vouées à ces disciplines, alors qu'ils n'étaient que 18,2 % dans ce cas en 2006. On observe également une diminution de la part des élèves effectuant un réel travail personnel : un tiers déclare y consacrer entre une demi-heure et deux heures alors qu'ils étaient près de 43 % en 2006.

Enfin, bien que l'intérêt déclaré pour ces disciplines reste constant, les élèves semblent moins exposés, en dehors du travail scolaire proprement dit, à l'histoire-géographie et à la vie civique dans leurs pratiques culturelles. En effet, le nombre d'élèves déclarant ne jamais lire de livre ou de revue sur ces sujets a presque doublé, passant de 19 % à 36 %. Moins d'un sur dix affirmait en 2006 ne jamais regarder d'émissions de télévision ou de film en lien avec ces disciplines ; ils sont près de 15 % en 2012. L'usage personnel que font les élèves des TICE ne semble pas favoriser leur accès à une culture historique et géographique : en 2006 comme en 2012, près de 70 % n'utilisent jamais Internet, ou y recourent rarement pour chercher des informations dans ces domaines de connaissances.

Si on compare la corrélation entre le score et, d'une part, les réponses des élèves au questionnaire de contexte et, d'autre part, l'indice de position socio-scolaire, nous pouvons établir les constats suivants :

- l'indice de position socio-scolaire, les réponses des élèves concernant l'importance qu'ils accordent à ces disciplines, l'intérêt qu'ils éprouvent pour elles dans leurs pratiques culturelles et l'appréciation qu'ils portent sur elles sont tous corrélés avec le score ;

- le score est plus fortement corrélé à l'importance accordée à ces disciplines, au fait de lire des livres ou des revues sur ces sujets et de visiter des musées ou des sites culturels qu'à l'indice de position socio-scolaire ;

- la corrélation entre le temps déclaré de travail personnel en dehors des cours et le score est moins évidente. La différence est significative entre ceux qui déclarent moins de 15 minutes par semaine et ceux qui indiquent entre 15 et 30 minutes. Ces réponses distinguent bien des élèves qui ne travaillent quasiment pas ou pas du tout et ceux qui effectuent un réel travail personnel. En revanche, les durées plus élevées ne sont pas forcément corrélées au score, probablement parce

que certains élèves déclarant des durées plus longues sont en difficulté, et leurs efforts ne sont pas forcément couronnés de succès ;

— la corrélation entre le score et le fait d'aimer chacune des trois disciplines est d'importance inégale. Elle est plus forte à propos de l'histoire que pour la géographie. Elle est faible en ce qui concerne l'éducation civique. Cela témoigne probablement de l'inégale importance des trois disciplines dans l'enseignement dispensé.

Au final, au moyen d'une analyse en composante principale, on peut synthétiser les réponses des élèves déclarant des pratiques culturelles (lectures, visites...) en lien avec

l'histoire, la géographie et l'éducation civique, et les items mesurant l'importance qu'ils accordent à ces disciplines. Nous constatons alors que la corrélation du score avec ces précédentes données est plus forte qu'avec l'indice de position socio-scolaire. Cependant, la réussite à l'évaluation apparaît plus liée à l'articulation entre les activités culturelles et ces enseignements qu'au fait d'apprécier ces derniers. Réussir en histoire-géographie nécessite bien l'assimilation d'une culture historique, géographique et/ou civique en classe et hors de la classe. Cela pose en retour la question de la capacité du collège à influencer les pratiques culturelles des élèves dans le sens d'une plus forte appropriation des contenus fondamentaux des trois disciplines, essentiels à leur entrée dans l'exercice d'une citoyenneté éclairée. ●

Les statistiques du ministère



education.gouv.fr/statistiques
enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques



Sur les sites Internet du ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, retrouvez l'ensemble des **données publiques** couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche :

- les derniers résultats d'enquêtes ;
- les publications et rapports de référence ;
- des données détaillées et actualisées ;
- des répertoires, nomenclatures et documentation.



**Vous recherchez une
information statistique ?**

Contactez le centre
de documentation
(61-65, rue Dutot –
75732 Paris cedex 15)
par téléphone au : 01 55 55 73 58
(les **lundis, mercredis** et **jeudis**
de 14 h à 16 h 30)
ou par courriel :
depp.documentation
[@education.gouv.fr](mailto:depp.documentation@education.gouv.fr)

LES DOSSIERS DE LA DEPP

205

MARS 2016

Ce Dossier développe l'analyse des résultats obtenus en 2012 dans le cadre du Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre). Il fait le point sur les acquisitions des élèves en fin d'école primaire et en fin du collège au regard des objectifs fixés par les programmes en histoire-géographie et éducation civique. Il propose un bilan des compétences et des connaissances des élèves et rend compte de leur évolution entre 2006 et 2012. Le dossier éclaire également sur les attitudes et représentations des élèves vis-à-vis de la discipline. Il interroge les pratiques d'enseignement au regard des programmes et contribue à enrichir la réflexion générale sur l'efficacité et la performance de notre système éducatif. Cet ensemble de ressources intéresse tous les acteurs pédagogiques du système éducatif : responsables pédagogiques, enseignants, inspecteurs, formateurs. Ces derniers, particulièrement, trouveront dans ce dossier de quoi alimenter et enrichir leurs dispositifs de formation, grâce à la possibilité qui leur est offerte de télécharger tableaux et graphiques sur le site internet du ministère.



education.gouv.fr
« Études & stats »



15 €

ISSN 2119-0690
e-ISSN 2431-8043
ISBN 978-2-11-139156-7



direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance