



LES DOSSIERS DE LA DEPP

213

— PÉDAGOGIE —

# Cedre 2017

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école



# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

<i>Présentation générale</i>	<b>2</b>
<i>L'évaluation 2017 sur support "papier"</i>	<b>10</b>
<i>Expérimentation 2017 sur support "numérique"</i>	<b>26</b>
<i>Socle de connaissances, de compétences et de culture</i>	<b>42</b>
<i>Facteurs de difficulté</i>	<b>54</b>
<i>Analyse d'une question « ouverte »</i>	<b>62</b>
<i>Commémorations</i>	<b>68</b>
<i>Première guerre mondiale</i>	<b>72</b>
<i>Histoire des arts</i>	<b>80</b>
<i>Les acteurs et actrices de l'histoire</i>	<b>90</b>
<i>Questionnaires de contexte</i>	<b>92</b>
<i>Conclusions Perspectives</i>	<b>110</b>

---

---



## Présentation générale

---

Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CÈDRE) couvre la plupart des domaines disciplinaires en référence aux programmes : maîtrise de la langue (école), compétences générales et langagières (collège), langues vivantes étrangères, histoire-géographie et enseignement moral et civique, sciences expérimentales, mathématiques.

La présentation des résultats permet de situer les performances des élèves sur des échelles de niveau. Renouvelées à intervalle régulier, ces évaluations permettent de suivre l'évolution du « niveau des élèves » dans le temps. L'analyse fine des compétences dans les différentes disciplines constitue en soi un matériau très riche au service des enseignants.

En histoire-géographie et enseignement moral et civique, il s'agit du troisième cycle d'évaluation après ceux réalisés en 2006 et 2012.

### Enjeux et choix

L'évaluation vise deux buts : le constat des acquis des élèves en histoire, géographie et enseignement moral et civique d'une part, et d'autre part la comparaison temporelle entre les deux points de mesure précédents (2006 et 2012).

Les questions posées concernant :

- le périmètre de l'évaluation
  - Comment assurer une couverture large de l'ensemble du programme en histoire, géographie et enseignement moral et civique ?
  - Comment éviter plusieurs heures d'évaluation à chaque élève ?
  - Comment assurer une comparaison temporelle entre deux points de mesure (méthodologie) ?
  - Comment assurer une comparaison alors que les programmes évoluent entre les différents points de mesure ?
- l'établissement de profils et les acquis des élèves
  - Comment rendre compte de la difficulté des questions proposées aux élèves ?
  - Comment classer les élèves ?

### Les programmes de référence

# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

Les documents de référence pour la construction des items sont les programmes officiels en vigueur à partir de la rentrée scolaire 2015-2016. Ceux-ci introduisent un découpage des cycles différents des périodes antérieures. Le cycle 3 se termine désormais en fin de sixième. Nous nous sommes donc basés sur les répartitions et les progressions en fin de CM2 pour positionner l'évaluation en fin d'école.

Les finalités de l'histoire et de la géographie sont rappelées dans l'introduction des programmes : "L'histoire et la géographie aident l'élève à construire une première intelligence du temps historique et de la diversité des espaces transformés par l'activité humaine. Elles lui donnent les références culturelles nécessaires pour que le monde des hommes commence à prendre sens pour lui. "

L'évaluation CÈDRE en fin d'école en histoire, géographie et enseignement moral et civique a pour objectif de faire le point des connaissances et des compétences des élèves tant sur le plan des savoirs que des savoir-faire d'une part, et d'autre part de mesurer l'évolution de ces connaissances et compétences entre 2006, 2012 et 2017. Les connaissances et compétences telles qu'elles sont définies dans les programmes officiels constituent le cadre de cette évaluation.

## Choix du périmètre de l'évaluation

Afin d'obtenir une couverture la plus large possible d'une discipline, il a été choisi de produire un grand nombre d'items regroupés par thématiques. Chacune d'elles donne lieu à un exercice comprenant des documents et des questions. Pour les évaluations nous employons un lexique spécifique:

L'unité est constituée de documents et d'items qui correspondent tous à un même thème. Le document est à interpréter d'une façon "extensible". Il regroupe des textes et des images reproduites sur un support "papier" mais aussi des documents sonores, visuels ou multimédia sur un support "numérique".

L'item quant à lui correspond à l'observable que l'on peut mesurer. Il ne se réduit pas nécessairement à la question posée.

En compilant l'ensemble des unités créées, nous disposons de près de sept heures d'évaluation. Un élève ne pouvant effectuer ce temps de passation, l'emploi d'une méthodologie combinatoire nous permet de répartir le matériel d'évaluation dans treize blocs de trente minutes eux-mêmes disposés dans treize cahiers (Figure 1). Chaque élève passe alors quatre blocs, soit deux heures d'évaluation.

## Le tableau de pilotage

L'évaluation CÈDRE se propose de mesurer les compétences des élèves (Figure 2). Celles-ci sont constituées de notions et d'habiletés. Les notions se référant aux thématiques et les habiletés au travail de l'historien ou du géographe.

Deux changements de programme ont eu lieu en onze ans, période séparant la première et la dernière prise d'information. En 2012, les aspects "notionnels" et "d'habiletés" ont été regroupés sous le terme générique de "compétence". Toutefois, la plupart des intitulés sont restés identiques entre les trois points de mesure ce qui permet d'assurer la comparaison entre les prises d'informations. Une même

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

grille de " compétences " a été utilisée pour les trois champs de cette évaluation : histoire, géographie et enseignement moral et civique; elle a constitué le tableau de pilotage.

# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

A noter que de nouveaux intitulés de compétences sont ajoutés pour la prise en compte :

- de l'enseignement moral et civique ;
- de nouvelles habiletés sur supports numériques (Accéder et s'approprier des informations et apprécier la pertinence de l'information) ;
- du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Pour ce dernier, il ne s'agit pas de quantifier la proportion d'élèves qui valident le socle mais bien d'éclairer sur les compétences du socle mises en jeu dans l'évaluation CÈDRE. Pour rappel, quatre domaines du socle sont convoqués dans ces disciplines (Figure 3)

## Comparaison temporelle

Afin de comparer les différents temps de passation, nous reprenons à l'identique une grande partie des items appelés dès lors "items d'ancrage" (Figure 4). En 2017, 132 items sur les 211 proposés aux élèves sont des items d'ancrage (89 items participent à l'ancrage entre les trois points de mesure et 43 avec l'évaluation de 2012).

## Les différents intervenants

Les items sont le fruit d'un travail collectif des concepteurs encadré par un chef de projet. Un item proposé par un concepteur, pédagogue de terrain ayant une bonne connaissance des pratiques de classe, fait l'objet d'une discussion jusqu'à aboutir à un consensus, au final validé par le chargé d'études. L'item fait alors l'objet d'un cobayage, c'est-à-dire d'une passation auprès d'une ou plusieurs classes pour estimer sa difficulté et recueillir les réactions des élèves.

## Difficulté et format d'item

Un équilibre de proportion entre les items considérés comme étant « faciles », « moyennement-faciles » ou "difficiles" est recherché.

Deux types de formats de questions sont utilisés : les questions fermées (QCM, QCM- images, série, série-images) et les questions ouvertes appelant une réponse écrite courte (un chiffre, un nombre) ou longue (production en autonomie de l'élève). Les réponses aux questions au format « fermé » sont saisies de manière automatisée à la fin de la passation ; les réponses aux questions au format « ouvert » sont corrigées par des experts.

## Les deux volets de l'évaluation

L'évaluation CÈDRE en histoire, géographie et enseignement moral et civique est pratiquée depuis son origine sur support papier. Toutefois, dans un souci de la prise en compte des nouveaux moyens d'accès à la connaissance une partie expérimentale numérique a été ajoutée.



# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

L'évaluation principale est complètement effectuée sur support "papier"; elle permet de faire l'état des lieux des acquis des élèves en 2017 et d'assurer la comparaison temporelle entre 2006, 2012 et 2017. C'est le premier volet de l'évaluation. L'évaluation se déroule en deux séquences d'une heure. Les élèves reçoivent des cahiers d'évaluation sur lesquels sont proposés les documents et les questions afférentes aux différents points des programmes.

L'expérimentation numérique est réalisée sur ordinateur. Elle permet de tester le transfert de quelques items du support "papier" vers le support "numérique" d'une part, et d'autre part, de proposer aux élèves des documents multimédias (vidéo ou interactions entre l'utilisateur et la machine). C'est le second volet de l'évaluation.

## Échantillonnage

Ces évaluations sont proposées à un échantillon représentatif d'élèves des classes de CM2 de la France métropolitaine qu'ils soient scolarisés dans le secteur public ou dans le secteur privé sous contrat. En 2017, 6 000 élèves ont été concernés. Afin de faciliter l'organisation d'un tel protocole, ce sont les élèves de toutes les classes de CM2 qui sont évalués lorsque l'école est tirée au sort. Au total, 326 écoles étaient concernées

Pour la partie "expérimentation numérique" un tirage au sort de neuf élèves au sein de chaque école a été réalisé localement afin de créer un sous-échantillon numérique.

## Passation

La passation de l'évaluation a eu lieu en mai 2017. Tous les élèves de l'échantillon passaient un cahier d'évaluation correspondant à deux séquences d'une heure d'évaluation seul les élèves faisant partie du « sous- échantillon numérique » passaient en supplément l'évaluation sur ordinateur en une séquence d'une heure.

## Recueil des résultats

À l'issue de la passation, les cahiers ont été renvoyés directement à la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse; aucune correction n'a été demandée aux enseignants des classes échantillonnées.

Tous les cahiers ont été numérisés; les questions de type QCM et tableaux-séries ont été codées automatiquement, celles de type champs-libres ont été transférées sous forme d'images à un groupe d'experts chargé de leur correction. À l'issue de cette correction, toutes les données ont été regroupées et traitées par le pôle statistique de la DEPP.

## Présentation des résultats

Afin de rendre compte finement du niveau des élèves, il faut pouvoir dissocier leur niveau de la difficulté des items. En effet, les élèves sont exposés à des items de difficultés variées.

Pour sérier les élèves il faut estimer leurs capacités bien qu'ils n'aient pas passé tous les items de l'évaluation.

Pour sérier les items, il faut estimer leurs difficultés bien que tous les élèves n'aient pas passé tous les items.

Par ailleurs, il faut vérifier que les élèves de faible niveau réussissent les items les plus faciles et d'une façon symétrique que les élèves de haut niveau de performance réussissent les items les plus difficiles de l'évaluation.

De façon à remplir ces exigences, une fois les données recueillies, une échelle de performances est élaborée en utilisant les modèles de réponse à l'item. Dans le cadre des évaluations des élèves conduites par la DEPP, un modèle de réponse à l'item à deux paramètres est utilisé : d'une part la difficulté et d'autre part la discrimination. Ce dernier paramètre mesure la propension d'un item à bien séparer les individus ayant tendance à réussir un item et ceux ayant tendance à l'échouer. Cette méthodologie permet de représenter l'aptitude des élèves et les difficultés des items sur une même échelle. De cette façon, il est possible de décrire les compétences d'un niveau donné en se servant des items correspondants comme descripteurs de ces compétences. (Figure 5).

Cette association permet une approche qualitative (connaître pour chaque élève son positionnement et en regard de celui-ci les compétences qu'il a atteintes) et quantitative (connaître en fonction d'une compétence le nombre d'élèves susceptibles de l'avoir acquise).

## Profils d'élèves et constitution des groupes de performance

Pour une analyse lisible des résultats, l'élaboration d'une échelle de performance a été choisie depuis le début du cycle CÈDRE. Cette échelle partage le continuum en six échelons. Elle permet d'établir pour chacun d'entre eux le profil des élèves (Groupes <1 à Groupe 5) et le pourcentage d'élèves associés à chaque échelon.

C'est la variation de la proportion d'élèves dans les échelons qui nous permet d'observer des évolutions d'un point de mesure à l'autre. C'est la description des items à l'intérieur des échelons qui permet de qualifier les compétences des élèves de chaque échelon.

Ce même principe a été repris pour les deux volets (papier et numérique) de l'évaluation.

**Figure 1 - Périmètre de l'évaluation**

N° du cahier	Séquence 1		Séquence 2	
	1 <sup>er</sup> bloc	2 <sup>ème</sup> bloc	3 <sup>ème</sup> bloc	4 <sup>ème</sup> bloc
1	<b>B5</b>	<b>B6</b>	<b>B12</b>	<b>B7</b>
2	<b>B4</b>	<b>B12</b>	<b>B3</b>	<b>B8</b>
3	<b>B6</b>	<b>B3</b>	<b>B2</b>	<b>B9</b>
4	<b>B12</b>	<b>B2</b>	<b>B1</b>	<b>B13</b>
5	<b>B3</b>	<b>B1</b>	<b>B7</b>	<b>B11</b>
6	<b>B2</b>	<b>B7</b>	<b>B8</b>	<b>B10</b>
7	<b>B1</b>	<b>B8</b>	<b>B9</b>	<b>B5</b>
8	<b>B7</b>	<b>B9</b>	<b>B13</b>	<b>B8</b>
9	<b>B8</b>	<b>B13</b>	<b>B11</b>	<b>B6</b>
10	<b>B9</b>	<b>B11</b>	<b>B10</b>	<b>B12</b>
11	<b>B13</b>	<b>B10</b>	<b>B5</b>	<b>B3</b>
12	<b>B11</b>	<b>B5</b>	<b>B4</b>	<b>B2</b>
13	<b>B10</b>	<b>B4</b>	<b>B6</b>	<b>B1</b>

**Figure 2 - Tableau de pilotage de l'évaluation CÈDRE**

	Histoire	Géographie	Enseignement moral et civique
Connaître la notion	NH	NG	NE
Savoir dater	DH		DE
Localiser		SG	
Utiliser les outils de la discipline	UH	UG	UE
Produire	PH	PG	PE
Lexique	LH	LG	LE
Accéder et s'approprier des informations	XH	XG	XE
Comprendre le sens général d'un document	CH	CG	CE
Apprécier la pertinence de l'information	IH	IG	IE
Justifier ses choix	JH	JG	JE
Mettre en relation deux documents	RH	RG	RE
Mobiliser des connaissances	MH	MG	ME

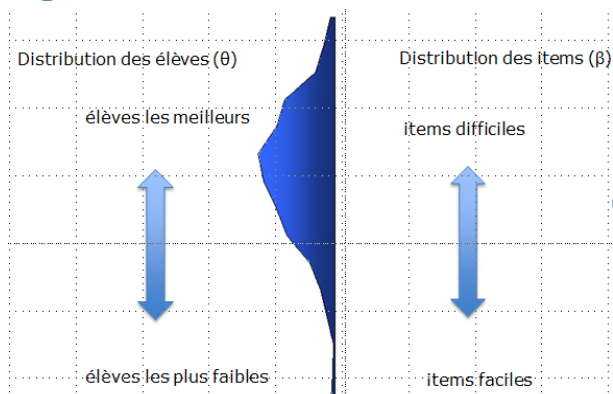
**Figure 3 - Les domaines du socle**

Domaine 1	Domaine 2	Domaine 3	Domaine 5
Comprendre le sens général d'un document	Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique	Formation de la personne et du citoyen	Localiser
Extraire les informations pertinentes pour répondre à une question	Identifier un document et savoir pourquoi il doit être identifié.		Situer des lieux les uns par rapport aux autres
S'approprier le lexique spécifique de la discipline	Méthode d'investigation (Se poser des questions, poser des questions, formuler des hypothèses, justifier, vérifier...)		Notion d'échelle
Réaliser des graphiques	Identifier une ressource numérique		Caractériser des espaces
Ecrire en histoire et géographie	Connaître différents systèmes d'information		Utiliser des cartes, des photos aériennes, des graphiques ...

**Fig. 4 - Comparaison temporelle**

<b>2006</b>	2006 <b>153 items</b>	Ancrage 2006-2012 <b>10 items</b>	Ancrage 2012-2017 <b>43 items</b>	Ancrage 2006-2012-2017 <b>89 items</b>
<b>2012</b>	2012 <b>43 items</b>			
<b>2017</b>	2017 <b>73 items</b>			

**Figure 5 - Distribution des items**



# L'évaluation 2017 sur support "papier"

---

## Compétences évaluées

Depuis 2006, il y a eu deux changements de programme avec des modifications notables. En 2006, les connaissances étaient dissociées des compétences; le protocole se déroulait selon deux temps : le premier favorisait l'appel à la mémoire des élèves et le second la capacité à utiliser des informations contenues dans des documents.

En 2012, le programme incitait à utiliser « les connaissances en action » ou en interaction avec les compétences; les compétences ne tournant pas à vide. Le protocole avait été fortement impacté avec un retrait d'un nombre important d'items. Par ailleurs nous avons introduit une partie tendant à évaluer l'histoire des arts.

En 2017, le programme en cours s'il n'a pas fortement bouleversé les contenus et l'approche en histoire porte un changement radical de paradigme pour la géographie. Le passage d'une géographie par domaines (physique, économique ...) à une géographie unifiée autour du concept de l' « habiter » à différentes échelles allant du quartier à l'échelle nationale ou internationale.

Six compétences ont été évaluées (Figure 1). Elles se répartissent selon les trois disciplines (Figure 2). A noter que depuis le début du cycle CÈDRE, l'histoire a donné lieu à un plus grand nombre d'items. En 2017, les concepteurs ont axé leur travail à un rééquilibrage en faveur de la géographie. Celui-ci ne s'opérera que lentement lors des prochaines reprises de cette évaluation. Un dernier constat est porté sur les formats d'items proposés aux élèves (Figure 3). Lors de la première prise d'information en 2006, seules les questions à format « fermé » étaient utilisées ; depuis 2012 nous introduisons des questions au format « ouvert » pour lesquelles les élèves doivent construire une réponse en autonomie ne faisant appel qu'à leurs connaissances acquises.

## Échantillon et Taux de retour

Le champ des évaluations CÈDRE à l'école est celui des élèves de CM2 scolarisés dans des écoles publiques et privées sous contrat de France métropolitaine. Pour des raisons de coût, les écoles ayant moins de 6 élèves de CM2 sont exclues du champ.

L'échantillon vise 6 000 élèves répartis proportionnellement selon les trois strates (Figure 4).

Le taux de retour pour les établissements est de 93,7 % (Figure 5) et pour les élèves de 90,1 % (Figure 6).

## Répartition selon les groupes

En 2017, le score moyen (Figure 7) est de 252,2 points et l'écart type de 52,5 points. Nous observons une légère augmentation de ces deux indicateurs vis-à-vis des prises d'information précédentes mais sans être statistiquement significative.

C'est la répartition des élèves au sein des groupes de niveaux (Figure 8) qui présente des fluctuations significatives : La baisse de l'effectif du groupe 3 et la hausse de celui du groupe 4. Ce phénomène se perpétue légèrement vers le groupe 5 en amont et vers le groupe 1 en aval. Ceci peut expliquer l'accroissement de l'écart-type de l'ensemble de l'échantillon.

## Répartition par caractéristiques

Garçons/Filles - Comme lors des précédentes évaluations CÈDRE en histoire, géographie et enseignement moral et civique, les garçons réussissent mieux que les filles et nous observons un écart de 4 points entre les deux scores moyens (Figure 9). En 2017, ces différences se caractérisent par une diminution de l'effectif du groupe 2 et une augmentation du groupe 4 pour les garçons (Figure 10). Dans le même temps, chez les filles, la proportion d'élèves dans le groupe 3 est en baisse (Figure 11).

Élève « à l'heure » ou « en retard » - En 2017, l'écart entre le score moyen des élèves « à l'heure » et celui des élèves « en retard » demeure très élevé (40 points) (Figure 12). Les élèves « en retard » représentent 9,1 % des élèves enquêtés, contre 12,6 % en 2012 (Figure 13). Leur score moyen n'a pas évolué de façon significative entre ces deux temps de mesure. Pour les élèves « à l'heure » nous observons cependant une baisse significative de l'effectif du groupe 3 (Figures 14 et 15).

Indice de position sociale - La DEPP a ainsi mis au point un indice de position sociale pour étudier l'évolution des performances des élèves selon le niveau social des écoles et des collèges. Pour les échantillons de 2006, 2012 et 2017, la moyenne de cet indice a été calculée pour chaque école évaluée. Quatre groupes égaux ont ensuite été constitués, des écoles accueillant les élèves les moins favorisés (premier quartile) à celles accueillant les élèves les plus favorisés (quatrième quartile). (Figure 16).

Deux constats :

- Les différences de niveaux restent très marquées par l'origine sociale des élèves, le score moyen progressant à mesure que le niveau social augmente.
- L'écart de niveau entre les élèves des écoles les plus favorisées socialement et ceux des écoles les moins favorisées reste identique depuis 2012, soit 38 points.

## Analyse des items de l'évaluation CÈDRE 2017

L'échelle de performance 2017 a été établie (Figure 17). Elle précise pour chaque échelon les pourcentages d'élèves concernés et décrit les connaissances et compétences maîtrisées. C'est une échelle cumulative ; c'est-à-dire que les élèves d'un niveau donné ont une probabilité très grande de réussir tous les items de cet échelon et une probabilité bien plus grande de réussir tous les items des échelons inférieurs. Le passage d'un échelon à l'échelon supérieur correspond au score seuil indiqué sur l'échelle.

Les élèves des groupes < 1 et 1 représentent 15,4% de l'ensemble. Ils répondent ponctuellement à quelques questions. Ils réussissent principalement les items relatifs à la préhistoire.

Les élèves du groupe 2 (26,4%) reconnaissent des personnages, des événements, des lieux sans nécessairement les associer aux périodes historiques correspondantes ou sans pouvoir les relier à une notion. Ils savent décrire un paysage en géographie mais ne sont pas encore capables de l'interpréter.

Les élèves du groupe 3 (27,3%) ont des connaissances au sujet de documents patrimoniaux. Ils se sont appropriés les outils de base de ces disciplines: repérer et utiliser une légende, lecture d'un tableau, d'un graphique...

Les élèves du groupe 4 (18,8%) identifient les personnages majeurs en histoire et leur rôle. Ils peuvent les situer dans leur époque.

Les élèves du groupe 5 (12,1%) sont capables de prendre du recul par rapport aux informations traitées et de faire le lien avec leurs connaissances. Ils savent catégoriser et replacer une notion dans son contexte.

En tenant compte des attendus du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, près de six élèves sur dix détiennent donc les acquis attendus en fin d'école (58,2%). Ils se répartissent dans les groupes 3, 4 et 5.

Toutefois, plus d'un élève sur quatre a beaucoup de mal à mobiliser des connaissances qui restent parcellaires (groupe 2, 26,4%) et 15,4% de l'échantillon (groupes < 1 et 1) sont en très grande difficulté dans ces disciplines.

## Nouveaux items intégrés à l'évaluation de 2017

Pour rappel, une évaluation de type "CÈDRE" vise deux buts : le constat des acquis des élèves en histoire, géographie et enseignement moral et civique d'une part, et d'autre part, la comparaison temporelle entre les deux points de mesure précédents (2006 et 2012).

L'élaboration des protocoles se réfère aux programmes officiels en vigueur au moment de l'évaluation. Il est donc important de pouvoir "coller" aux modifications qui ne manquent pas de se produire entre deux points de mesure. Il est donc proposé au groupe de concepteurs de créer de nouvelles unités afin de couvrir ces changements.

Les nouveaux items proposés correspondent :

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

- à l'histoire des arts (Il s'agit d'items qui ont été repris et remaniés depuis la dernière évaluation. Les changements apportés les disqualifient en items d'ancrage);
- à des compléments de thématique de l'évaluation (les premiers capétiens, les guerres de religion, géographie, éducation civique, ... ;
- au vocabulaire spécifique employé dans ces disciplines ;
- à l'élaboration de questions au format « ouvert » ;
- à l'utilisation de supports numériques. Ces items sont analysés dans la partie « Expérimentation numérique 2017».

Le groupe de concepteurs a créé soixante items sur support "papier". Dans les thématiques : "Les origines de la guerre de 100 ans, Guerre de 100 ans, Les guerres de religion et l'édit de Nantes et Histoire des arts" ; "Chichery" (en géographie) ; "Les droits et les devoirs, Les valeurs de la République" (en enseignement moral et civique) -; enfin nous avons complété des unités existantes - "Guerre de 1939- 1945 et Napoléon". (Figure 18).

### Recensement et analyse de ces items

A l'issue de la passation, nous avons fait un recensement des items en fonction de leur positionnement sur l'échelle CÈDRE. Notre analyse décrit ce que ces items apportent comme informations tant pour les connaissances que pour les compétences des élèves. Nous confrontons alors ce descriptif avec celui de l'échelle. (Figure 19).

Les items constitutifs des groupes <1 et 1. Nous constatons que nous n'avons pas d'item réussi au niveau du groupe <1 et seulement un seul item pour le groupe 1. Nous ne pouvons pas tirer de conclusions pour ces deux groupes.

#### Les items constitutifs du groupe 2

- Items traitant de connaissances

Trois items en "histoire des arts" qui traduisent des connaissances au sujet des gallo-romains, du moyen âge et de la monarchie absolue. Ils correspondent à des périodes bien connues des élèves. Les images à reconnaître font partie des documents courants dans les manuels d'histoire : le Colisée, la toge, le sesterce, Louis XIV (Figure 20).

Deux items pour l'unité "Guerre de 1939-1945" ; un tableau-série pour lequel les élèves répondent correctement aux cinq propositions pour obtenir le "crédit" (la bonne réponse). Un texte lacunaire qu'ils doivent compléter par des propositions correspondant à un résumé des documents proposés. Pour obtenir le « crédit », les élèves doivent compléter totalement le texte.

Un item pour l'unité "Les valeurs de la République" ; les élèves doivent écrire la devise. La réponse est considérée comme juste lorsque les trois termes sont présents et dans le bon ordre.

- Items traitant de compétences



# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

Deux items pour l'unité "Les origines de la guerre de 100 ans" ; les élèves prennent connaissance d'un texte. Les réponses attendues font référence à des informations explicitement données dans la première phrase.

Trois items pour l'unité « Les guerres de religion » et « l'Édit de Nantes » ; les élèves s'appuient sur une frise chronologique et prélèvent les informations explicites notées sur celle-ci.

Un item pour l'unité « Chichery » ; les élèves disposent d'un plan et d'une photo aérienne. Ils mettent en relation terme à terme ces deux documents afin de trouver à quoi correspondent des lieux pointés sur la carte aérienne. Ils écrivent alors le nombre correspondant à la légende dans un texte lacunaire. Cet item implique de nombreux allers-retours entre les deux documents. Pour obtenir le "crédit" les élèves doivent valider toutes les propositions.

L'analyse de ces items confirme le descriptif de l'échelle CÈDRE :

Les élèves de ce groupe utilisent de façon efficace leur mémoire de rappel. Celle-ci est soutenue par des documents qui privilégient les images ou les graphiques simples. Ils établissent des liens entre deux documents par une mise en relation terme à terme. Ils répondent aux questions mettant en jeu des consignes simples qui ont trait à des documents courts ou lorsque la réponse attendue fait référence aux premiers éléments d'un texte long.

## Les items constitutifs du groupe 3

- Items traitant de connaissances

Huit items en « histoire des arts » qui traduisent des connaissances sur les gallo-romains, le moyen âge et la monarchie absolue, la première guerre mondiale, la Renaissance et la Révolution française. Nous observons une plus grande amplitude de connaissance allant de l'antiquité au XXe siècle.

Trois items testant le lexique pour les périodes de la Renaissance, de la Révolution française et de la première guerre mondiale.

- Items traitant de compétences

Deux items pour l'unité « Guerre de 1939-1945 ». Les élèves montrent leur capacité à retrouver et à classer en ordre chronologique des événements à partir d'une liste. Ils choisissent une expression qui correspond à une synthèse d'un court texte.

Un item pour l'unité traitant « des droits et les devoirs ». Il s'agit ici d'un extrait d'une quinzaine de lignes issu du conte « Cendrillon ». Ce texte littéraire est pris ici comme prétexte pour interroger les droits de l'enfant. Les élèves doivent prendre de la distance par rapport au récit et choisissent une réponse qui traduit leur compréhension de ce qu'est un environnement favorable de vie.

Un item pour l'unité traitant « des guerres de religion » et « l'Édit de Nantes ». Les élèves prennent connaissance d'un texte de sept lignes dans un langage soutenu. Ils doivent répondre à une question mettant en jeu un tableau-série. Chaque proposition demande une compréhension fine du texte et nécessite la production d'une inférence.

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

Deux items pour l'unité « Les origines de la guerre de 100 ans ». Le premier item nécessite une lecture approfondie du texte ; le second propose la compréhension d'un organigramme au sujet des rois capétiens.

Un item pour l'unité « Napoléon ». Les élèves doivent positionner sur une frise chronologique, la période durant laquelle Napoléon a vécu. La difficulté est due au format de l'item qui représente une frise chronologique et sur laquelle le jalon 1789 partage deux périodes (Temps modernes et XIX<sup>ème</sup> siècle).

L'analyse de ces items confirme le descriptif de l'échelle CÈDRE :

Ces élèves utilisent leur capacité de mémorisation pour réactiver les notions vues antérieurement avec notamment les documents patrimoniaux. En histoire des arts, nous avons effectivement mis en avant des personnages, des œuvres d'art, des bâtiments et des éléments qui sont présents dans les manuels de classe. Par ailleurs les questions de lexique confirment des notions abordées antérieurement par les élèves.

Ces élèves montrent des habiletés à produire des inférences simples sur des informations explicites mais ils peinent cependant à effectuer un traitement pertinent pour accéder à la pleine compréhension d'un texte. Toutefois, nous avons observé ce type de compétence pour un item lié aux droits de l'enfant ; mais cette même unité comporte quatre autres items du même type qui ne sont pas réussis par les élèves de ce groupe.

Ces élèves sont capables d'analyser des images. L'organigramme proposé pour l'unité « Les origines de la guerre de 100 ans » est un type particulier d'image. Les élèves doivent comprendre les aspects fonctionnels de l'organigramme pour répondre aux questions. Ils réussissent le positionnement Napoléon sur la Frise chronologique ce qui traduit une lecture fine de celle-ci.

Par ailleurs, nous remarquons qu'ils ont accru leurs connaissances historiques.

### Les items constitutifs du groupe 4

- Items traitant de connaissances

Huit items en « l'histoire des arts » qui traduisent des connaissances sur les gallo-romains, le moyen âge et la monarchie absolue, la première guerre mondiale, la Renaissance et la Révolution française. Les éléments portés à leur jugement demandent une discrimination plus fine. Par exemple, il ne s'agit pas de reconnaître un masque à gaz parmi des objets ou une photographie de poilus dans une tranchée mais dans une œuvre d'art d'Otto Dix. Il est donc nécessaire que les élèves fassent appel à leurs connaissances tout en prenant un peu de recul pour répondre aux questions.

Un item pour l'unité « Chichery ». Les élèves sont capables d'indiquer deux éléments d'un milieu rural.

Deux items pour l'unité « Guerre de 1939-1945 ». Les élèves reconnaissent deux photographies du débarquement en Normandie.

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

Deux items pour l'unité « Les valeurs de la République ». Les élèves sont capables d'activer leurs connaissances sur ce sujet d'enseignement moral et civique et prendre du recul pour indiquer les propositions ayant trait à une République Laïque et à une République sociale.

- Items traitant de compétences

Deux items pour l'unité « Guerre de 1939-1945 ». Les élèves prélèvent des informations contenues dans la légende d'une image mais aussi dans un texte indiquant les actions des résistants durant la guerre.

Un item pour l'unité traitant « des droits et des devoirs ». Cet item concerne le droit d'assistance.

Un item pour l'unité traitant « des guerres de religion » et « l'Édit de Nantes ». Ils repèrent dans un texte les personnages à l'origine du protestantisme.

L'analyse de ces items confirme le descriptif de l'échelle CÈDRE :

Ces élèves manifestent des connaissances robustes en histoire et en géographie. Les items concernant « les valeurs de la République » traduisent notamment une très bonne capacité à conceptualiser.

### Les items constitutifs du groupe 5

- Items traitant de connaissances

Cinq items pour les unités en « histoire des arts ». Ce qui sépare ces élèves du groupe précédent c'est un niveau de finesse supplémentaire ou un niveau de connaissance plus grand. Par exemple, ils reconnaissent quatre couvertures de livres et les associent bien aux personnes et périodes.

Un item pour l'unité « Guerre de 1939-1945 ». Il s'agit de la frise chronologique. Celle-ci présente une particularité, c'est que nous disposons bien d'un jalon pour la première guerre mondiale mais que la suite du temps est représentée à sa droite avec comme catégorisation "Monde actuel". Ces élèves ont donc assez de recul pour associer cette dernière au XXe siècle et la choisir comme réponse.

- Items traitant de compétences

Deux items pour l'unité traitant « des droits et des devoirs » qui correspondent au droit au respect et au droit à l'assistance.

Deux items pour l'unité traitant « des origines de la guerre de 100 ans ». Les élèves prélèvent des informations dans un organigramme et ils sont capables d'organiser celles-ci au sein d'un texte produit en autonomie.

Un item pour l'unité « Les valeurs de la République ». Ces élèves sont capables d'activer leurs connaissances sur ce sujet d'enseignement moral et civique et prendre du recul, comme pour le groupe 4 Ici ils indiquent quelle proposition correspond à une République démocratique.

L'analyse de ces items confirme le descriptif de l'échelle CÈDRE :

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

Ces élèves affichent des réussites pour des questions demandant une réponse construite. Ils font preuve d'une capacité importante à discerner le degré de pertinence d'une réponse.

### Point d'étape - Évaluation support "papier"

Le descriptif de l'échelle CÈDRE des performances des élèves sur support « papier » est le même depuis la première prise d'information. C'est tout à fait normal car il se base en grande partie sur les items d'ancrage repris à l'identique d'un point de mesure au point suivant. Toutefois, l'évolution des programmes impose aux concepteurs de compléter ce corpus.

L'ensemble des nouveaux items créés pour l'évaluation CÈDRE 2017 vient confirmer les observations antérieures et parfois le compléter. Une grande partie de ces derniers a été conçue en géographie afin de rééquilibrer l'évaluation dans ce domaine.

Figure 1 - Compétences évaluées

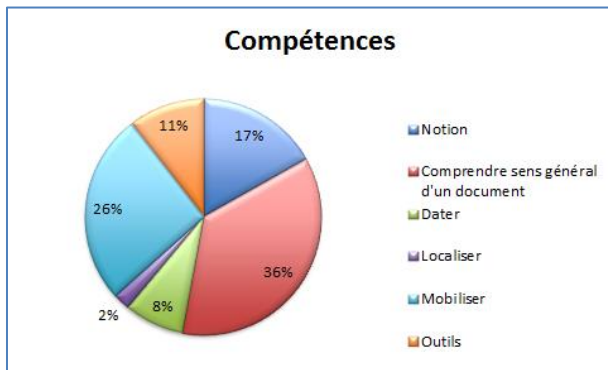


Figure 2 - Pourcentage d'items par disciplines

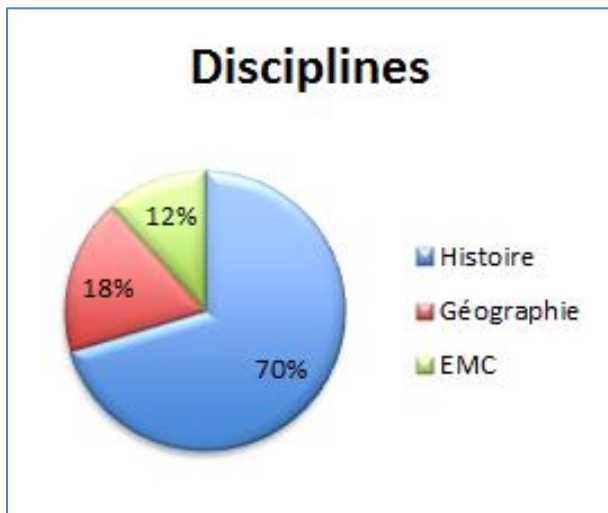


Figure 3 - Typologie des formats d'item utilisés

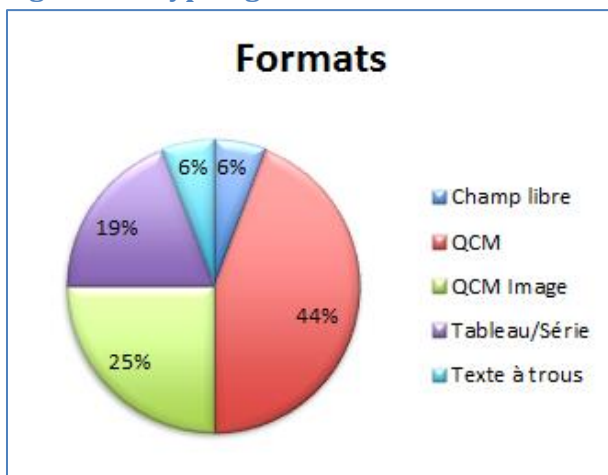


Figure 4 - Échantillon de l'évaluation CÈDRE

Strate	Établissements	Élèves
1. Public hors EP	166	4 236
2. EP	24	846
3. Privé	32	960
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>6 042</b>

**Figure 5 - Retours établissements**

Strate	Nb établissements attendus	Nb établissements répondants	% d'établissements répondants
1. Public hors EP	166	156	94 %
2. EP	24	20	83.3 %
3. Privé	32	32	100 %
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>208</b>	<b>93.7 %</b>

**Figure 6 - Retours élèves**

Strate	Nb élèves attendus	Nb élèves répondants	% d'élèves répondants
1. Public hors EP	4 236	3 857	91.1 %
2. EP	846	638	75.4 %
3. Privé	960	947	98.6 %
<b>Total</b>	<b>6 042</b>	<b>5 442</b>	<b>90.1 %</b>

**Figure 7 - Score moyen**

Année	Score moyen	Écart-type
2006	250	50
2012	250.7	51.9
2017	252.2	52.5

**Figure 8 - Répartition selon les groupes**

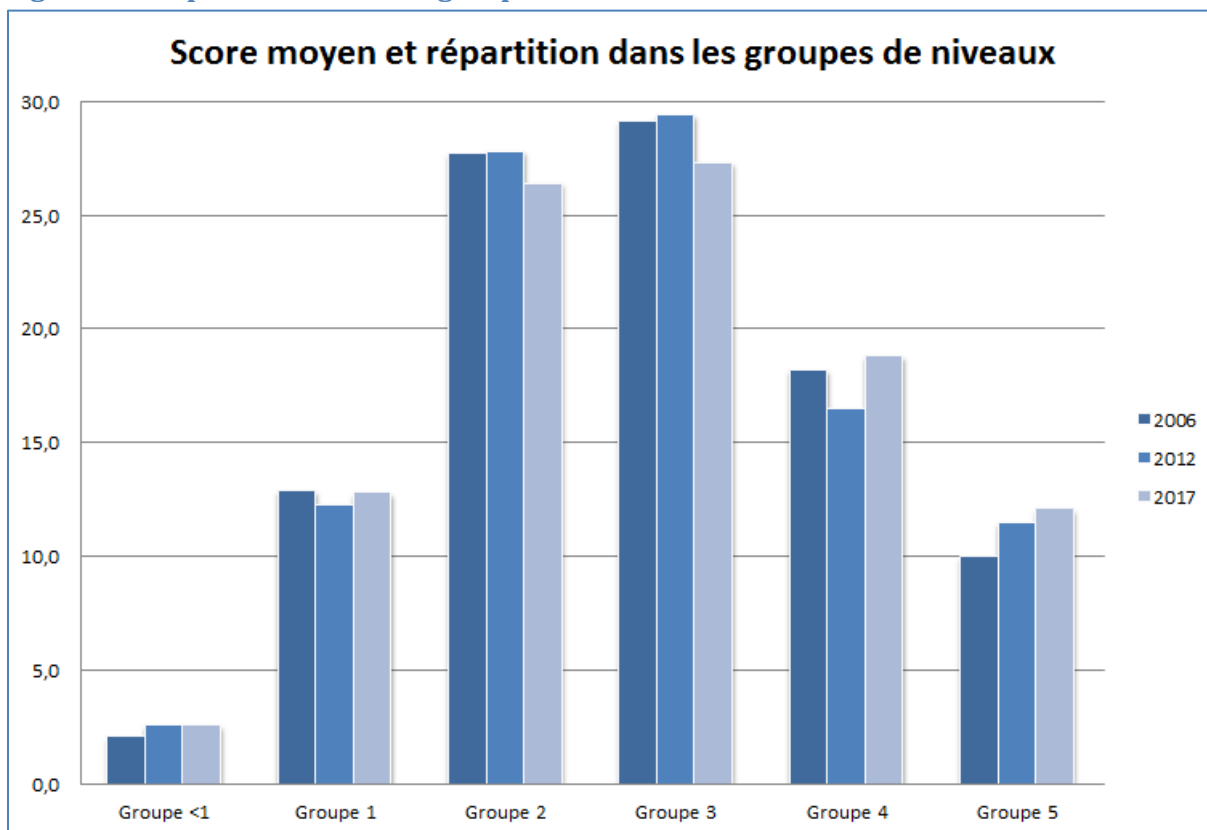


Figure 9 - Score comparé des filles et des garçons

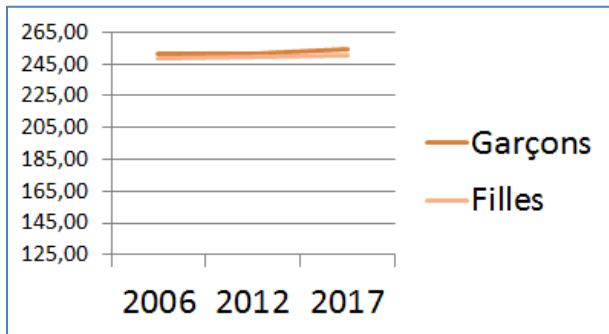


Figure 10 - Répartition des filles dans les groupes de niveaux

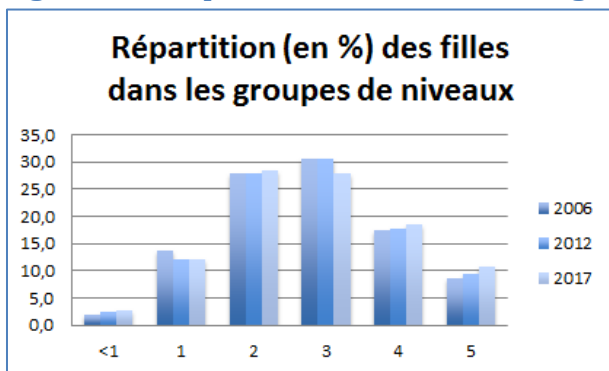


Figure 11 - Répartition des garçons dans les groupes de niveaux

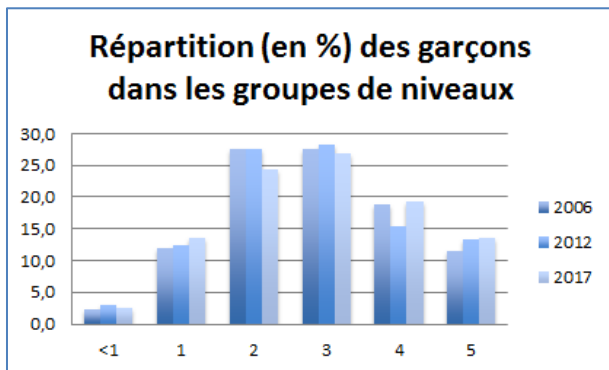


Figure 12 - Score comparé des élèves à l'heure et en retard

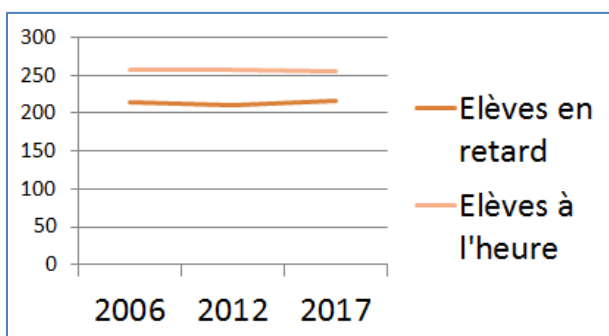


Figure 13 - Répartition des élèves à l'heure et en retard

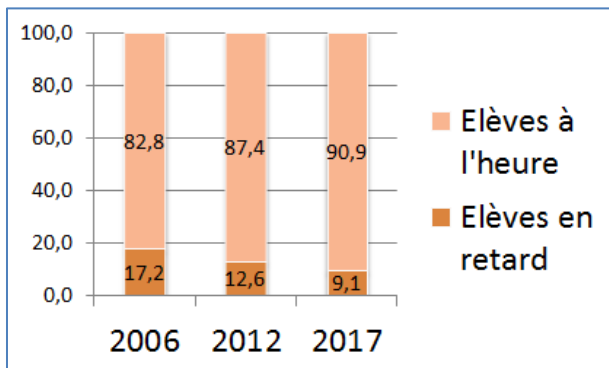
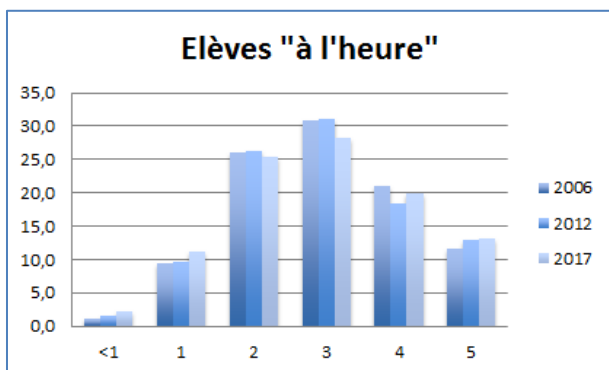


Figure 14 - Répartition des élèves en retard dans les groupes de niveaux



Figure 15 - Répartition des élèves à l'heure dans les groupes de niveaux





**Figure 16 - Score comparé selon l'indice de position sociale moyen de l'école**

Indice moyen de l'école	Année	Score moyen
Premier quart	2006	230
	2012	229
	2017	<b>237</b>
Deuxième quart	2006	245
	2012	250
	2017	<b>243</b>
Troisième quart	2006	257
	2012	258
	2017	254
Quatrième quart	2006	268
	2012	266
	2017	<b>275</b>

**Figure 17 - Échelle CÉDRE support "papier"**

% Population	
<b>Groupe 5</b> 12,1 %	315 488
	Ces élèves affichent des réussites systématiques aux questions demandant une réponse construite. Ils savent utiliser les connaissances historiques qu'ils ont assimilées pour catégoriser les documents proposés notamment dans le domaine de l'histoire des arts. Ils savent interpréter et intégrer des informations contenues dans des documents hétérogènes. 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 » (solides notions dans tous les domaines).
<b>Groupe 4</b> 18,8 %	276 315
	Ces élèves manifestent des compétences robustes en histoire et en géographie. Ils sont capables de mises en relation complexes entre deux documents pour accéder à une synthèse leur permettant de répondre à des questions exigeant un très bon niveau de maîtrise de la langue. 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).
<b>Groupe 3</b> 27,3 %	237 276
	Ces élèves utilisent leur capacité de mémorisation pour réactiver des notions vues antérieurement, notamment avec les documents patrimoniaux. Ils montrent des habiletés à produire des inférences simples sur les informations explicites, aisément repérables, contenues dans deux documents différents en prenant appui sur un vocabulaire courant. Ils peinent cependant à effectuer un traitement pertinent sur ces informations pour les interpréter et accéder à leur pleine 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).
<b>Groupe 2</b> 26,4 %	199 237
	Ces élèves sont capables d'utiliser les légendes accompagnant les documents proposés. Ils répondent aux questions mettant en jeu des consignes simples et qui ont trait à des documents courts facilement identifiables et dont le prélèvement d'informations est simple à réaliser. Ils butent sur 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).
<b>Groupe 1</b> 12,8 %	161 199
	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).
<b>Groupe &lt; 1</b> 2,6 %	161
	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. Ces élèves utilisent leurs compétences pour « mémoriser » (utilisation ponctuelle de la mémoire de rappel) et « analyser des images » (identification d'une image connue).

**Lecture :** la barre grisée symbolise l'étendue croissante de la maîtrise des compétences du groupe < 1 au groupe 5. Les élèves du groupe 3 (27,3 %) 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 bleue symbolise la plage de score du groupe.

**Source :** CEDRE, MEN-DEPP. Réf. : Note d'Information, n° 18.16. © DEPP









Figure 18 – thématiques abordées dans l'évaluation CÈDRE

Discipline	Thème	Discipline	Thème	Discipline	Thème
EMC	Ve république	Histoire	Commémorations	Histoire	Guerre 39/45
EMC	Droits de l'enfant	Histoire	Commémorations	Histoire	Révolution française
EMC	Droits de l'homme	Histoire	Les origines de la guerre de cent ans	Histoire	Guerre 14/19
EMC	Le vote	Histoire	Cinéma	Histoire	Les hommes célèbres
EMC	Les symboles de la république	Histoire	Commémorations	Histoire	Louis XIV
EMC	Ve république	Histoire	Esclavage	Histoire	Commémorations
EMC	Vote	Histoire	Charlemagne	Histoire	L'école de Jules Ferry
EMC	Les déchets	Histoire	La liberté guidant le peuple	Histoire	Les femmes célèbres
Géographie	Littoraux	Histoire	Antiquité Romaine	Histoire - Arts	Renaissance
Géographie	Construction européenne	Histoire	Commémorations	Histoire - Arts	Gallo-romains
Géographie	France administrative	Histoire	Cathédrales	Histoire - Arts	Monarchie absolue
Géographie	Ville	Histoire	Préhistoire	Histoire - Arts	Révolution française
Géographie	Climat	Histoire	Les guerres de religion	Histoire - Arts	Moyen âge
Géographie	Chichery	Histoire	Auschwitz	Histoire - Arts	La première guerre mondiale
Géographie	Les Alpes	Histoire	Napoléon		
Géographie	Les transports	Histoire	Au temps de la Révolution		

Figure 19 - Recensement et positionnement des nouveaux items

Groupe <1	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5
0	1	13	15	17	11

Figure 20 - Item « histoire des arts »

<p><b>Question 1</b></p> <p>Quelle monnaie utilise-t.</p> <p>1 <input type="checkbox"/> </p> <p>2 <input type="checkbox"/> </p> <p>3 <input type="checkbox"/> </p> <p>4 <input type="checkbox"/> </p>	<p><b>Question 2</b></p> <p>Quel bâtiment a été construit au Moyen Âge ?</p> <p>1 <input type="checkbox"/> </p> <p>2 <input type="checkbox"/> </p> <p>3 <input type="checkbox"/> </p> <p>4 <input type="checkbox"/> </p>
---	--

Question 3

Quel instrument de musique date du Moyen Âge ?

1



2



3



4



Question 4

Quelle œuvre d'art date du Moyen Âge ?

1



2



3



4





# Expérimentation 2017 sur support "numérique"

---

L'évaluation histoire, géographie et enseignement moral et civique en fin d'école comporte un volet numérique. Il a été soumis à un sous-échantillon d'élèves qui a également passé l'évaluation « papier ». Quatre compétences ont été mises en œuvre (Figure 1) qui se répartissent dans les trois disciplines (Figure 2).

Afin de positionner sur une échelle de performances les items numériques, nous postulons qu'un élève met en jeu les mêmes habiletés pour répondre aux questions quel que soit le support de passation de l'évaluation (papier ou numérique). Il est possible alors de classer les items numériques selon leur niveau de difficulté et de scinder ce continuum d'items numériques avec la même méthodologie ayant cours dans l'évaluation sur support « papier » ; soit six échelons (du groupe <1 au groupe 5). En procédant de la sorte, on « projette » les items passés sous format numérique sur l'échelle établie à partir de l'évaluation sur support papier. Pour chaque échelon, nous décrivons les connaissances et compétences acquises par les élèves.

L'analyse des acquis des élèves doit prendre en compte les spécificités induites par la technologie employée :

- une mise en forme particulière des documents proposés aux élèves ;
- l'utilisation de nouveaux formats d'items.

La note d'information n° 42 - Novembre 2015 - Lecture sur support numérique en fin d'école primaire, rappelait que « Les technologies de l'information et de la communication numériques apportent une nouvelle dimension à l'acte de lecture et modifient la nature des compétences mises en jeu dans les activités informationnelles. Nous constatons, en effet, que la maîtrise de la lecture sur support numérique requiert l'acquisition d'habiletés spécifiques pour accéder, sélectionner, comprendre et exploiter les contenus multimédias. »<sup>1</sup>

## Les formats d'items et de présentation des documents

Nous questionnons les élèves en employant les mêmes formats de question que ceux utilisés sur support papier avec en complément onze questions au format « Glisser-Déposer » (Figures 3 et 4).

Nous proposons quatre formes de présentation de l'information impliquant des habiletés d'accès spécifiques :

---

<sup>1</sup> L. Ben Ali, D. Leveillet, S. Pac, J.-M. Pastor et J. Schmitt, « Lecture sur support numérique en fin d'école primaire : un peu plus d'un élève sur deux est capable d'accéder à l'information et de la traiter », Note d'Information, n° 15.42, MENESR-DEPP

# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

- un blog - l'information est disposée dans un site Internet ne contenant qu'une seule page de longueur variable. Selon cette dernière, un ascenseur vertical permet de naviguer au sein du document ;
- une liseuse (Figure 5) - l'information est répartie dans trois onglets, l'ensemble du contenu d'un onglet est visible à l'écran. Dans cet espace spécifique, l'élève trouve une mise en page incluant un texte et une image. La navigation entre les trois onglets est assurée par un clic sur le nom de l'onglet. A noter que la question soumise aux élèves est toujours présente à l'écran ;
- un document interactif (Figure 6) - L'élève clique sur les boutons disponibles dans l'interface. Chaque bouton a une signification particulière et spécifique à l'unité concernée. Ceci implique que l'élève comprenne la signification des liens ou des actions mis à sa disposition lui permettant d'accéder à l'information ;
- une vidéo (Figure 7) - Il s'agit de courts enregistrements. Ils comportent une masse importante d'informations. L'information qui doit être vue et entendue d'une façon linéaire du début à la fin de l'extrait. Toutefois, les élèves peuvent rejouer la vidéo.

Une règle de conception a été établie de façon à ce que la première question posée ne nécessite jamais le recours à la navigation au sein du document.

## Analyse des items

La méthodologie employée consiste à observer le nombre d'items dans les différents échelons de l'échelle (Figure 8), de recenser pour chacun d'entre eux non seulement le type de document support mais aussi la tâche de l'élève.

Nous décrivons pour chaque niveau, les acquis des élèves en « numérique » en mettant en regard les compétences observées sur le format « papier ».

### Les items constitutifs des groupes <1 et 1

Rappel de la description de l'échelle "papier"

*« Ces élèves utilisent leurs compétences pour « 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). »*

Trois items seulement caractérisent ces deux groupes.

- Connaissances

Ces élèves reconnaissent le tableau « La Joconde » et connaissent son auteur Léonard de Vinci. Ils prélèvent et retiennent une information présente dès le début d'une vidéo et entendue plusieurs fois dans celle-ci (Figure 9).

Nous ne disposons que de trop peu d'items pour ces deux groupes de bas niveaux, il est donc difficile de tirer des conclusions. Nous pouvons toutefois être surpris car les élèves de ces groupes ont bien

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

activé leur mémoire pour reconnaître un document patrimonial très largement diffusé dans les écoles : le tableau de la « Joconde ». En revanche, ils n'ont pas pu mettre à profit leurs compétences de reconnaissance pour d'autres items qui nécessitent une navigation au sein d'un document pour atteindre l'information attendue. Par exemple, dans l'unité « Les paysans au moyen âge » où une gravure représentait la période des semailles avec des oiseaux chassés par les paysans, les élèves doivent observer la scène et trouver la bonne réponse dans une QCM. Si cet item semble largement à leur portée, il nécessite une navigation dans la liseuse à l'aide des onglets ; ce qui a été un frein pour leur réussite.

### Les items constitutifs du groupe 2

Rappel de la description de l'échelle "papier"

*« Ces élèves utilisent leurs compétences pour « établir des liens » (mise en relation de deux documents par la liaison terme à terme. »*

Quinze items sont représentatifs des acquis des élèves de ce groupe.

- Connaissances

Ces élèves connaissent les différents types de graphiques utilisés dans ces disciplines. Ils comprennent la « métaphore de l'araignée » qui symbolise le Web et savent que la principale application du Web est la recherche. En histoire, ils associent correctement « La Joconde » à sa période de création.

- Compétences

Les élèves sont capables de comparer deux courbes de températures et de repérer l'écart le plus important entre celles-ci mais ils n'ont pas été en mesure de trouver l'écart minimal entre ces deux courbes. Ils prélèvent une information explicite dans un texte sans navigation. Ils sont par ailleurs capables de prélever une information explicite dans une frise chronologique. Ils complètent une carte simple par une légende. Cet item nécessite de nombreux allers-retours entre la question et le document afin d'associer les étiquettes à leurs légendes. Ils trouvent l'information au sein d'un document multimédia lorsque celle-ci a été guidée par la consigne. Par exemple, « à l'aide de l'onglet 3, cherche... ». Comme les élèves du groupe précédent, ils n'ont pas pu prendre appui sur certaines de leurs compétences car la navigation a été un frein à leur recherche. Par exemple, dans l'unité « Le tour du Monde en 80 jours », deux questions portaient sur une association terme à terme : « Indique pour chaque numéro, la ville correspondante » ou « Associe chaque ville à son continent ». Les consignes ne précisent pas l'emplacement où se situe l'information, nous constatons des échecs.

## Les items constitutifs du groupe 3

Rappel de la description de l'échelle "papier"

*« Ces élèves ont des connaissances au sujet de documents patrimoniaux. Ils se sont approprié les outils de base de ces disciplines: repérer et utiliser une légende, lecture d'un tableau, d'un graphique... »*

Soixante-huit items sont représentatifs des acquis des élèves de ce groupe.

- Connaissances

En géographie, ils comprennent la tendance d'une courbe simple (hausse, baisse, stagnation), les massifs montagneux, les plaines et la notion de frontières... En histoire, ils font preuve d'une bonne connaissance de documents patrimoniaux. Par exemple, les items ayant trait à l'histoire des arts pointent un personnage célèbre et questionnent les élèves de la façon suivante : "Quelle œuvre d'art date de l'époque de ... ? Quel bâtiment date de ... ? Quel instrument de musique date de ... ? Quel objet vestimentaire date de ... ? (Figure 10). La plupart des items correspondant à l'histoire des arts et mettant en jeu ce type de documents visuels se trouvent positionnés à ce niveau de performance.

- Compétences

Ces élèves sont capables d'effectuer des prélèvements d'information(s) explicite(s) dans un document réparti sur plusieurs onglets. Ils montrent leur capacité à naviguer dans un document multimédia. Ils sont capables de prendre en compte une navigation particulière afin de trouver les informations demandées. Ils prélèvent de multiples informations dans une infographie ou sur une carte interactive (Figures 11 et 12). Ils pratiquent des inférences simples ; par exemple, dans l'unité « Camp de Drancy », le texte de la liseuse indique « Les 9/10 des déportés » tandis que la question propose « La majorité des déportés ». Ces élèves sont capables de repérer les dates importantes dans un document et de les remettre en ordre chronologique. Ils choisissent dans une liste de résultats de recherche (type Internet) l'occurrence la plus pertinente. Ils comparent des éléments positionnés dans les différents onglets de la liseuse et ils sont capables de faire des mises en relation entre ces éléments ; par exemple, dans l'unité « Saint-Nazaire », ils relient bien une représentation aérienne et un plan (lorsque tous les éléments sont bien distingués).

A noter, l'accès à l'information semble ne pas avoir posé de problème aux élèves de ce groupe, d'ailleurs nous ne trouvons pas de différences significatives entre les passations réalisées aux formats « papier » ou « numérique ».



# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

## Les items constitutifs du groupe 4

Rappel de la description de l'échelle « papier »

*« Ces élèves identifient les personnages majeurs en histoire et leur rôle. Ils peuvent les situer dans leur époque. »*

Vingt items sont représentatifs des acquis des élèves de ce groupe.

- Connaissances

En géographie, ces élèves ont une connaissance de la « géographie physique » de la France ainsi qu'une connaissance des zones climatiques.

- Compétences

Ces élèves pratiquent toutes formes d'inférences (simples ou complexes). Par exemple, une unité propose un planisphère aux élèves et demande de nommer les océans. Les élèves ont compris que la Terre étant ronde l'océan reproduit à gauche est le même qu'à droite (Océan Pacifique). Ils mettent en relations deux éléments qui peuvent être forts éloignés dans un site Internet et font preuve d'une réelle capacité de navigation au sein d'un document Multimédia. Ils répondent à des questions nécessitant la production écrite d'une réponse courte sans développement argumentatif. Ces élèves ont une bonne compréhension générale de tous les documents proposés et font preuve d'esprit critique. Ils sont capables de mises en relations entre une carte aérienne et un plan même si les éléments sont difficiles à trouver ou que les légendes sont à chercher en dehors de la zone concernée.

Comme pour les élèves du groupe précédent nous n'observons pas de différences notables des acquis selon le support utilisé. Les items constitutifs du groupe 5

Rappel de la description de l'échelle « papier »

*« Ces élèves sont capables de prendre du recul par rapport aux informations traitées et de faire le lien avec leurs connaissances. Ils savent catégoriser et replacer une notion dans son contexte. »*

Dix items sont représentatifs des acquis des élèves de ce groupe.

Ces élèves en plus de bénéficier de nombreuses connaissances montrent des habiletés assurées.

Ces élèves écoutent et regardent attentivement les vidéos qui leur sont proposées et répondent aux questions même sur des éléments portant sur des passages fugaces.

Ils font preuve de recul pour répondre aux questions demandant de dépasser la seule compréhension générale.

Ils prélèvent des éléments dans des documents complexes et ils sont capables de les légenter. Ils répondent à des questions nécessitant une production écrite longue développant une argumentation (Figures 13 et 14). Pour cet item, il faut comprendre que les lignes imaginaires entourent la Terre et

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

que leur projection sur un planisphère apporte une distorsion, excepté au centre. L'argument principal attendu par les correcteurs est celui de la Terre sphérique (Cf. exemples)

Ces élèves font preuve d'un grand sens de la précision les engageant jusqu'au bout des tâches; mêmes les plus ardues.

### Items hors échelle

Quinze items n'ont pas été ventilés dans cette échelle. Cela signifie, que les élèves du groupe 5 (les plus performants en fin d'école) ont moins d'une chance sur deux de les réussir. Ces items semblent au-dessus des capacités des élèves. Il pointe une limite atteinte par ces derniers en fin de CM2. Ces items apportent une information complémentaire dans l'optique de la continuité du cycle 3 en sixième.

- Connaissances

Onze items concernant le lexique sont positionnés dans cette catégorie. Ce format d'item est très exigeant (tableau-série). Ici, les élèves doivent répondre correctement aux six propositions pour avoir le crédit (la bonne réponse). C'est la répétition de la tâche et l'exigence de réussite qui pénalise sans doute les élèves même les plus compétents.

- Compétences

Huit productions écrites sont positionnées dans cette catégorie. Quatre sont associées à des prélèvements de multiples informations dans des documents complexes avant que les élèves ne produisent en autonomie une réponse. Cette tâche préalable a sans doute constitué l'obstacle majeur à la réussite. Les quatre suivantes, nécessitent une compréhension globale de l'ensemble des documents et le recul réflexif afin de répondre à la question. L'item « les amis » (Figures 15 et 16), implique que les élèves lisent et s'approprient le texte, qu'ils s'en détachent (notamment en faisant abstraction de ce qu'ils pensent) et fassent un relevé d'arguments avant de pouvoir répondre à la question. Cette tâche complexe nous a incités à faire un relevé de réponses (Figure 17). Ce type de compétence fait partie des attendu de la sixième

## Items passés à l'identique sur les deux supports

Trente-six items ont été proposés sur les deux supports « Papier » et « Numérique ». Ils correspondent à des QCM, QCM-images, Tableau-série et Champ libre (Figure 18). Nous tentons d'observer comment s'opère le transfert des items d'un support à l'autre. Le sujet n'est pas celui de réaliser une étude comparative entre les deux supports. Une telle étude demande une méthodologie particulière permettant en toute fin de déterminer les différences de performances sur les deux supports et d'en calculer un facteur de comparaison. Toutefois, le relevé de constatation permet quelques remarques qui sont autant de pistes pour une intégration des nouveaux supports dans un protocole d'évaluation.

Les unités proposées aux élèves comportent de nombreux documents de nature différente. Nous trouvons des textes, des tableaux, des images, des cartes. Les élèves sont amenés à prélever des informations dans ces documents et parfois faire le lien entre deux textes, deux images ou un texte et une image afin de préparer leur réponse.

Sur le support « papier », ces éléments sont mis en page, numérotés et légendés. Les élèves ont acquis cette façon d'aborder les documents depuis le début de leur scolarité. La seule compétence de navigation au sein d'un tel corpus est de tourner les pages des cahiers en aller-retour pour trouver les éléments cherchés.

Sur le support numérique la mise en page ne peut être identique. De plus, elle est dépendante du matériel mis en œuvre; en effet, un texte n'aura pas la même mise en page sur un écran de 17 pouces et sur un écran de 20 pouces. Nous avons opté pour une mise en page structurée avec à gauche un espace dans lequel les élèves trouvent les documents et à droite la question. Lorsque nous proposons plusieurs documents ceux-ci sont organisés dans une « liseuse »" comportant plusieurs onglets. L'onglet n°1 est toujours affiché, l'élève clique sur les suivants pour accéder aux différentes pages. La réalisation de documents multipages nécessite donc une navigation. Il s'agit clairement d'une nouvelle compétence que les élèves doivent acquérir pour accéder aux informations. Les noms des onglets, des liens, des catégories, des menus, doivent être compris afin que l'élève choisisse l'action adaptée pour accéder à l'information. Les élèves des groupes de bas niveau de l'échelle CÈDRE sont pénalisés par cette nouvelle compétence.

## Quelques constats

**QCM** Ce type d'interaction nous a conduit à transformer les cases à cocher (Support « papier ») en boutons radio (support « Numérique »). Sur le support « papier » les élèves cochent une case ; s'ils se trompent ils doivent indiquer leur nouveau choix et cela conduit parfois à une ambiguïté lors de la saisie des résultats. Sur le support « numérique », les élèves appuient sur un bouton radio. S'ils se trompent un nouvel appui annule et remplace le premier choix.

Pour les items de ce type, quand ils sont utilisés pour répondre à un stimulus direct, les résultats sont identiques sur les deux supports. Par exemple : « indique la date de la bataille de Marignan » avec en choix « 1415, 1515, 1615 et 1715 ». En revanche, lorsque ces items nécessitent une recherche d'information, les résultats s'avèrent bien meilleurs sur le support « papier ». La compétence « accéder à l'information » s'avère être un frein aux performances des élèves. Ce constat se confirme pour chaque « question 1 » du protocole « numérique » qui ne met pas en jeu la navigation au sein d'une liseuse ; les performances sont alors très proches entre les deux supports.

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

Vingt « QCM-image » proposent aux élèves un choix parmi quatre imagerie. Ces items ne comportent pas de document. Ils mesurent des connaissances mémorisées par les élèves. Sur le support « papier » les élèves cochent une case comme pour une QCM classique. Sur le support « numérique » les élèves cliquent directement sur l'imagerie pour valider leurs réponses. Sur le support « Papier », les imagerie sont de petite taille et imprimées en noir et blanc, tandis que sur le support « Numérique » les imagerie sont en couleur et remplissent l'écran. La visibilité est donc en faveur du second support et logiquement les résultats sont meilleurs.

Huit « Tableau-série » sont proposés sur les deux supports. En rappel, pour chaque ligne du tableau les élèves doivent indiquer s'ils sont d'accord ou non avec la proposition donnée. Sur le support « Numérique » chaque ligne correspond à un bouton radio. Dans le cas présent, il faut distinguer deux modalités :

Trois items se basent sur des documents que les élèves observent. Chaque proposition peut être considérée comme un guide d'observation pour lequel les élèves indiquent s'il s'agit d'une proposition "Vraie" ou "Fausse". Un item est favorable au support « Papier », l'accès à l'information nécessitant une navigation au sein des onglets de la liseuse. Les deux autres sont réussis de façon identique sur les deux supports ; les informations se situant sur le premier onglet de la liseuse sans nécessité de navigation.

Cinq items testent les connaissances lexicales des élèves sur une période donnée de l'histoire. Ils sont tous mieux réussis sur le support « Papier » alors que la tâche demandée à l'élève est identique sur les deux supports. C'est sans doute l'aspect répétitif de la tâche qui dégrade les performances des élèves.

Un « Champ libre ». Il est mieux réussi sur le support « Papier ». Il n'est pas possible de tirer des conclusions à partir de ce seul exemple. Toutefois, il faut le remettre en perspective des autres items passés sous ce format. Tous ces items sont mieux réussis sur support « Papier » et souvent positionnés hors de l'échelle CÈDRE.

### Point d'étape - Expérimentation sur support "numérique"

L'évaluation CÈDRE sur support numérique montre des acquis similaires au support papier à partir du groupe 3. L'analyse montre, que les performances moindres constatées pour les groupes de bas niveaux de performance correspondent essentiellement à l'accès à l'information ; en d'autres termes les habiletés des élèves à naviguer au sein d'un outil multimédia et à comprendre son fonctionnement. Cliquer sur un lien ou un onglet, sélectionner une occurrence dans une liste, parcourir un site sont autant d'actions qui mobilisent la compréhension et parfois nécessitent une inférence pour guider un choix. L'élève doit être tout autant attentif à son parcours qu'au contenu informationnel tout en gardant à l'esprit la question posée afin d'y apporter une réponse. Cette charge cognitive est trop importante pour les élèves de bas niveau de performance.

Une réflexion est à mener en ce qui concerne les productions écrites dans ce type de protocole. Elles sont systématiquement positionnées dans les groupes de plus hauts niveaux de performance et pour l'évaluation sur support numérique, la plupart des items de production se situent hors de l'échelle. Pour ces mêmes questions, nous constatons une montée de la « non-réponse » qui restait très mesurée dans les protocoles « papier » dans le premier degré. (Près de 3 élèves sur 10 ne répondent pas à ce type de question). Cela peut traduire une pratique défailante de l'activité de production quel que soit le support et/ou une difficulté à traduire sa pensée en travaillant directement à partir d'un clavier d'ordinateur.

Figure 1 - Compétences évaluées

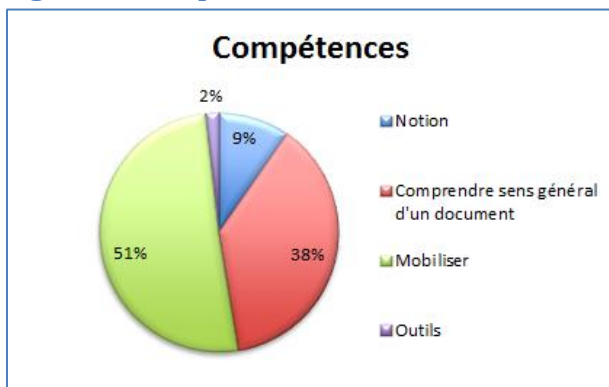


Figure 2 - Pourcentage d'items par disciplines

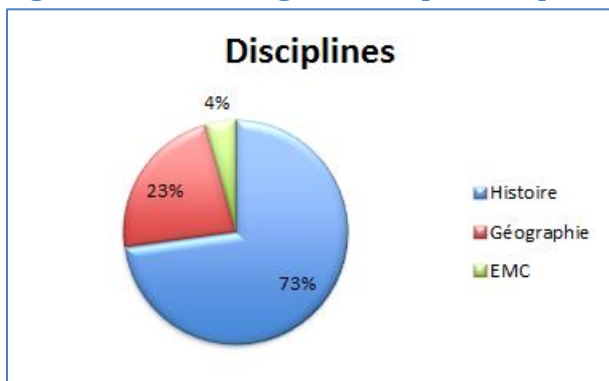


Figure 3 - Typologie des formats d'item utilisés

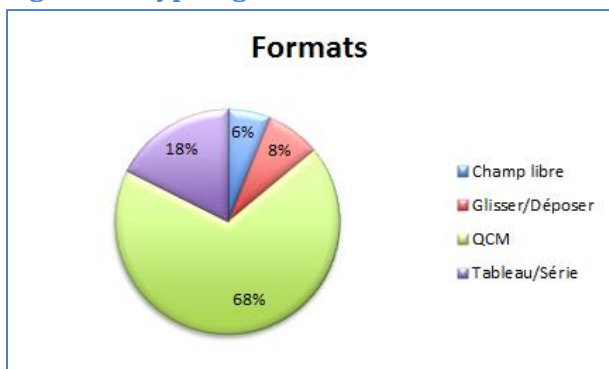


Figure 4 - Question au format "glisser/déposer"

**Question**  
A l'aide de l'onglet 3 de la liseuse, complète la légende.

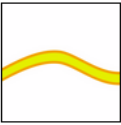


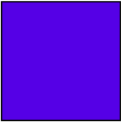
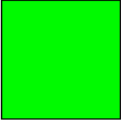
1		Glisser ici	Zone d'habitation
2		Glisser ici	Zone industrielle
3		Glisser ici	Fleuve
4		Glisser ici	Zone cultivable
5		Glisser ici	Routes et autoroutes

Figure 5 - Liseuse - onglets 1, 2 et 3


<p>1.</p> 	<p>2.</p> <p>La participation des femmes aux événements révolutionnaires est incontestable. Certaines manifestent lors des grandes journées révolutionnaires comme le 14 juillet 1789 ou bien les 5 et 6 octobre 1789, d'autres s'engagent dans le combat politique pour défendre des idées nouvelles. C'est le cas de Marie Gouze plus connue sous le nom d'Olympe de Gouges.</p> <p>Son écrit politique le plus célèbre est un projet de «déclaration des droits de la femme et de la citoyenne» adressé, en 1791, à la reine Marie- Antoinette, où elle demande qu'on accorde aux femmes les mêmes droits civiques et politiques inscrits dans la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.</p>
<p>3.</p> <p>Née à Montauban en 1748, Olympe de Gouges monte à Paris en 1766 et devient très rapidement une femme de lettres qui va écrire et publier de nombreux romans ainsi que des pièces de théâtre.</p> <p>Au début de la Révolution, elle mène un combat pour l'abolition de l'esclavage. Elle revendique surtout une égalité des droits entre les hommes et les femmes qui passe par : la suppression du mariage, la mise en place d'une loi sur le divorce et surtout le droit de vote accordé aux femmes.</p> <p>Son audace et son courage vont lui attirer beaucoup d'ennemis et notamment Robespierre. Elle est poursuivie et arrêtée pour ses écrits sur l'égalité des sexes. Jugée coupable, pendant la Terreur, le 2 novembre 1793 par le tribunal révolutionnaire, elle est guillotinée le lendemain.</p>	

Figure 6 - Document interactif

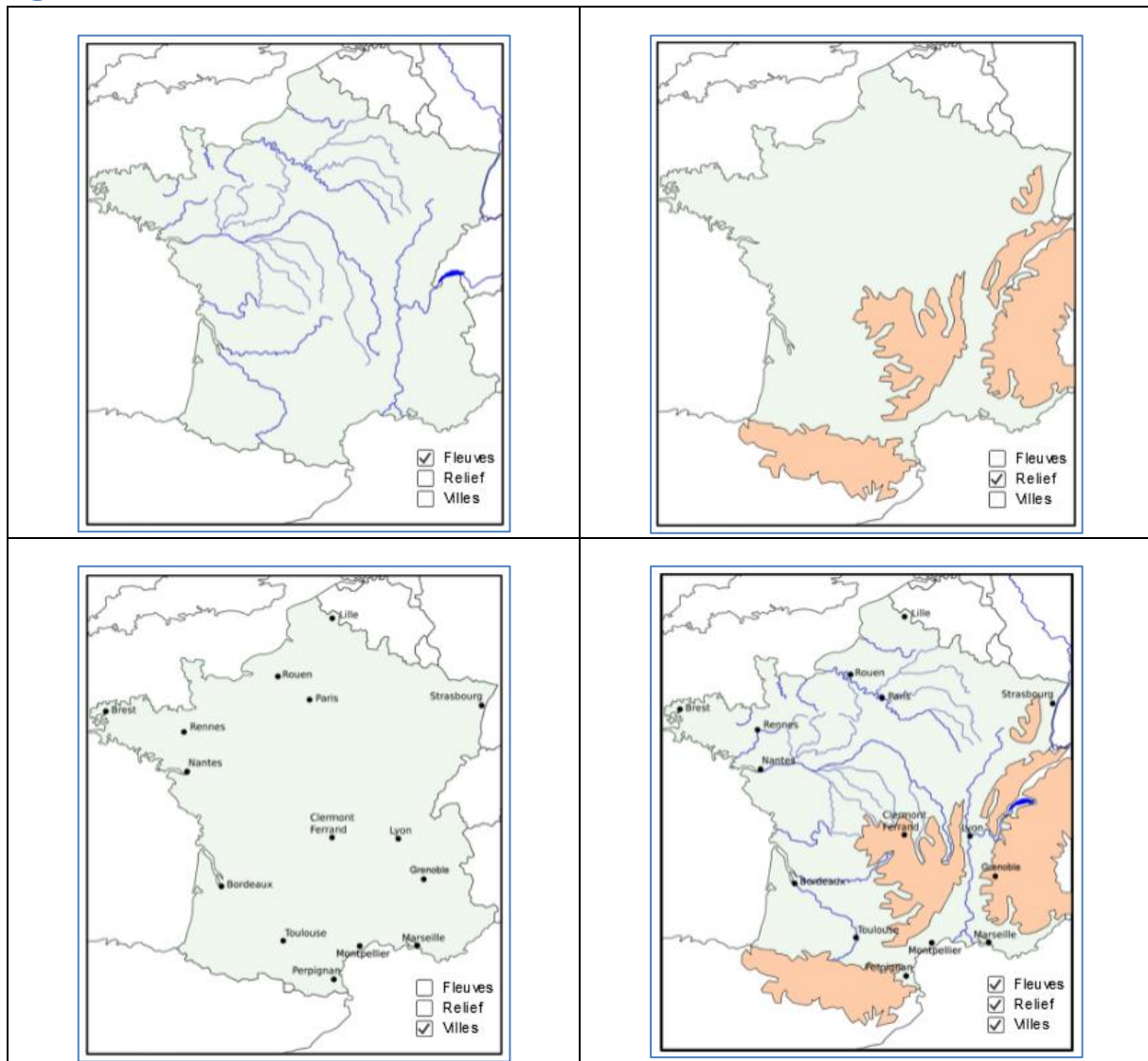


Figure 7 - Support vidéo

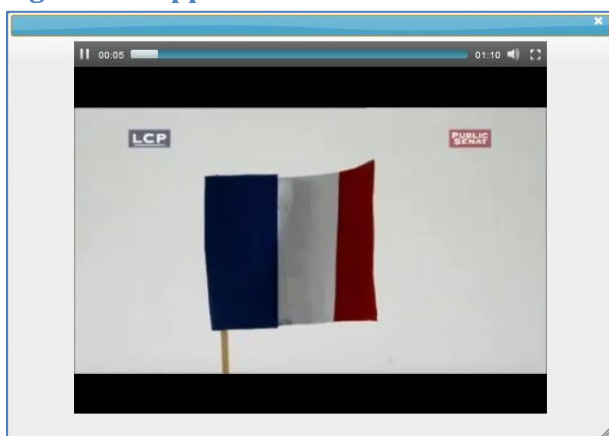




Figure 8 - Répartition des items dans les groupes de niveaux

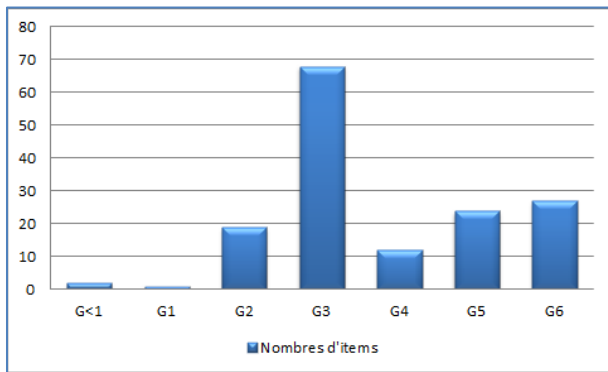


Figure 9 - Question suite à la visualisation d'une vidéo

Question  
Quelle couleur symbolise la monarchie dans le drapeau français ?

1  Bleu

2  Blanc

3  Rouge

Figure 10 - Question suite à la visualisation d'une vidéo

Question 1  
Quel bâtiment a été construit à l'époque de François 1er ?

1  

2  

3  

4  

Figure 11 - Carte interactive

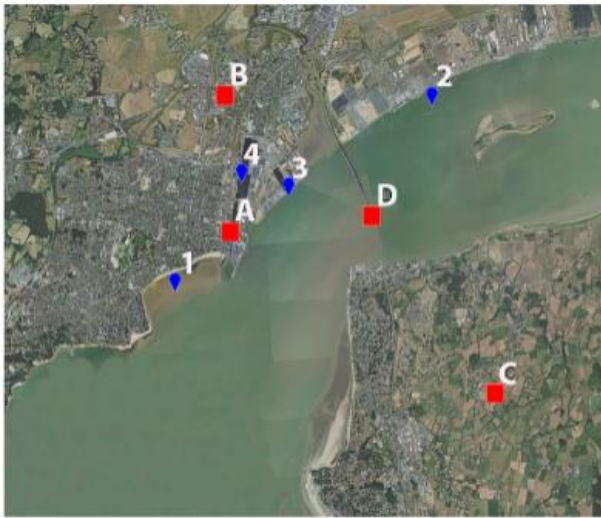
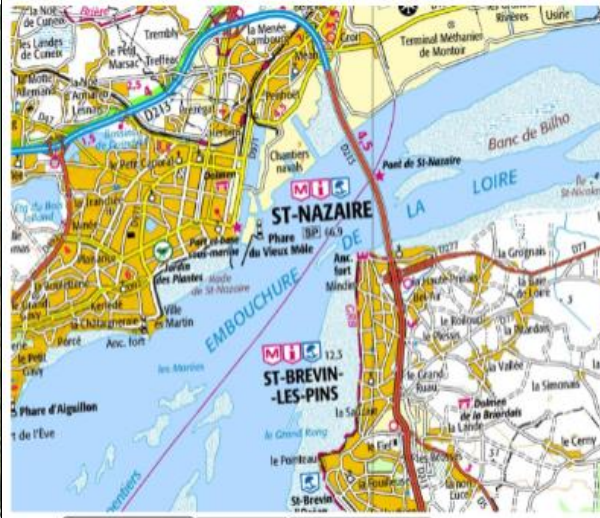
	
Onglet 1 - Image aérienne	Onglet 2 - Plan

Figure 12 - Question associée à la carte interactive

**Question**

Quelle route doit-on emprunter pour aller de Saint-Nazaire à Saint-Brevin-Les-Pins ?

- 1  La Sauzaie
- 2  La route 4,5
- 3  La D213
- 4  La route du Vieux Môle
- 5  L'autoroute

Figure 13 - Production en autonomie d'une réponse

**Question**

L'équateur est représenté par une droite. Les autres lignes imaginaires sont des courbes. Explique pourquoi en quelques mots.

Figure 14 - Production en autonomie d'une réponse ; arguments présentés

« Car le monde est rond »
« Parce que la terre est ronde et le planisphère est une représentation à plat. »

« Parce que la terre est ronde donc ce sont des courbes. »
"Car la terre est ronde et on la voit aplatie. »
« Les autres sont des courbes car la Terre est ronde. »
« L'équateur est représenté par une droite et les autres lignes sont en courbes parce que Terre est ronde. »
« Parce que l'équateur est en plein milieu de la Terre que les autres lignes qui sont en haut ou en bas sont plus arrondies.»
« Parce que la Terre est ronde et vu que l'équateur est au milieu si on aplatit la carte l'équateur est une droite et les autres lignes imaginaires sont plus hautes et plus basses. »
« L'équateur est représenté par une droite car comme la Terre est ronde le centre est représenté par des droites car il est plat alors que les courbes en haut et en bas sont courbées car c'est le haut de la Terre. »
« Elles sont courbées parce que la Terre est ronde, l'équateur est au milieu de la terre du coup c'est une droite. Les autres sont courbées parce qu'elles sont sur les côtés ce qui les arrondi. »

## Figure 15 - Texte « les amis »

Selon une étude\* publiée dans le journal Royal Society, le nombre maximum de personnes avec lesquels nous pouvons entretenir des relations sincères et fortes est d'environ 150 amis. Cette limite serait liée à la taille de notre cerveau et aux impératifs de temps car entretenir de vraies relations amicales prend du temps.

Ainsi, nos connaissances peuvent être classées par niveau d'affinité : amis intimes, meilleurs amis, bons amis, amis et enfin les personnes que nous connaissons de vue.

Selon cette étude, les nouveaux outils de communication (comme Facebook) facilitent l'entretien des liens amicaux mais ne permettent pas de dépasser le nombre de 150. Et de toute façon, pour que les amitiés « en ligne » soient durables, il faut se voir de temps en temps!

*\*Robin Dunbar, professeur de psychologie à l'université d'Oxford.*

## Figure 16 - Texte « les amis »

### Question

Lis le document de l'onglet 3 de la liseuse.

Selon cette étude publiée dans le journal Royal Society, personne ne peut avoir plus de 150 **vrais amis**.

Note ci-dessous les arguments qui justifient cette affirmation.

**Figure 17 - Texte « les amis »**

« C'est faux car il n'y pas de limite pour avoir des amis. »
« Si des personnes peuvent avoir 150 amis, car par Internet en jouant à des jeux tu peux te faire des amis. »
« Oui parce que sur Internet se sont des amis virtuels. »
« Oui, on peut avoir plus de 150 vrais amis car les amis de mes amis sont mes amis. »
« Je trouve que c'est faux parce qu'il y a des personnes qui peuvent avoir plus de 150 vrais amis ou même plus parce que si tu te fais des amis facilement il n'y a pas de problème. »
<b>Arguments qui attestent</b>
« C'est vrai parce que pour moi quand on n'a de vrais amis : on les voit, on joue avec eux, ce n'est pas pareil que les amis d'Internet parce que les amis d'Internet tu les aimes comme amis parce que ton amis d'école a dit de te le mettre mais tu ne le connais pas très bien en vrai. »
« On ne peut pas avoir plus de 150 amis parce qu'on ne les connaît pas vraiment. »
« Parce qu'il y a d'autres personnes qui ne sont pas tes vrais amis et qui sont juste là pour ... »
« Si on avait plus de 150 amis, on ne saurait plus où donner la tête. »
« Car sinon il y aurait trop d'histoires puis nous ne pouvons pas rester tous en même temps car 150 ça fait un peu beaucoup. »

**Figure 18 - Nombre d'items identiques sur les supports « papier » et « numérique »**

	QCM	QCM-Images	Tableau-série
items mieux réussis sur support "Papier"	5	5	6
item mieux réussi sur support "Numérique"	0	13	1
items réussis de façon identique	2	2	1

## Socle de connaissances, de compétences et de culture

---

Les items de l'évaluation CÈDRE ont été créés sur la base de compétences qui regroupent des connaissances et des habiletés. Celles-ci sont regroupées dans le tableau de pilotage. Ce dernier nous permet lors de l'analyse de porter notre regard sur les différents regroupements proposés; par exemple la notion « Dater » en histoire ou celle « Localiser » en géographie.

Toutefois, il est possible d'observer a posteriori ces mêmes items avec un autre prisme; celui du socle commun. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est segmenté en cinq domaines dont l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique participent pour quatre d'entre- eux :

- Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer;
- Domaine 2 : les méthodes et les outils pour apprendre;
- Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen;
- Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine.

A noter : cette étude intègre tous les items qu'ils soient au format "papier" ou "numérique".

La démarche de cette analyse consiste à prendre les items un à un et à les classer dans les différents domaines. Très rapidement, ce travail s'est avéré délicat, car en l'espèce, un item peut abonder plusieurs domaines du socle.

Par exemple la tâche des élèves est assez complexe pour la situation « Planisphère » (Figure 1)

Ils disposent d'une carte interactive. A l'aide de boutons, ils affichent des types de légendes (lignes imaginaires, délimitations climatiques et noms). Une des questions posée est la suivante : « Quel océan doit-on traverser pour aller de l'Afrique en Antarctique ? ». Ils doivent alors :

- Avoir une compréhension globale du contexte dans lequel la question est posée (domaine 1);
- Comprendre comment fonctionne l'outil proposé (domaine 2);
- Afficher la légende nécessaire (domaine 1);
- Être capable de localiser les éléments sur la carte interactive (domaine 5) ;
- Extraire l'information pertinente (domaine 1) ;
- Choisir la proposition adéquate (domaine 1).

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

Cet item participe à trois domaines du socle. Il est donc difficile de lui attribuer une seule occurrence. Nous avons décidé de répertorier pour chaque item sa participation aux différents domaines du socle. Ce nouveau regard permet de quantifier pour chaque domaine le nombre d'items concerné et leur ventilation au sein des différents groupes de l'échelle CÈDRE. Bien évidemment cela ne permet en aucune façon de répondre à la question du nombre d'élève ayant validé le socle de connaissances, de compétences et de culture en fin d'école pour deux raisons : la première concerne le caractère local de cette validation et la seconde concerne le positionnement de l'évaluation CÈDRE en fin d'école alors que le cycle trois se termine en fin de sixième, depuis 2015.

### Analyse globale (Figure 2)

Pour décrire l'évolution des acquis des élèves, une échelle distinguant six niveaux de performance est utilisée. Nous en reprenons les éléments et les croisons avec les différents domaines du socle.

Les domaines 1 et 5 sont les plus représentés; ce n'est pas une surprise. En effet, le matériel utilisé en histoire, géographie et enseignement moral et civique est largement dépendant de documents écrits qu'il est nécessaire de comprendre (domaine 1). La maîtrise de la langue est incontournable dans ces disciplines. Par ailleurs, il est logique que les items spécifiques d'histoire et de géographie soient classés dans les représentations du monde et l'activité humaine (domaine 5). Dans ces disciplines, les élèves doivent mémoriser et mobiliser les repères historiques ou géographiques, caractériser des espaces; dater et localiser.

Cette première approche permet de pointer le périmètre de l'évaluation au regard du socle de connaissances, de compétences et de culture et de noter quelques manques qui seront autant de points d'appui pour la reprise de cette évaluation. Nous en avons relevé trois :

-En histoire, nous n'avons pas créé d'items correspondant à la reconnaissance explicite d'un récit historique. Le groupe de concepteur a eu de nombreux débats sur le sujet. La difficulté réside ici dans le statut d'un récit historique.

-En géographie, les notions d'échelles ont été peu abordées. Il s'agit ici non pas de la cartographie et donc de la relation métrique mais plus spécifiquement de l'emboîtement des éléments dans la nouvelle approche proposée par le programme de 2015. Par exemple : passer de l'observation de son quartier, à la ville puis à la région tout en convoquant les concepts d'aménagement du territoire par les hommes, les aspects physiques, climatiques et écologiques.

-En enseignement moral et civique, tout ce qui concerne « Réflexion et discernement » pour lesquels les élèves doivent être attentifs à la portée de leurs paroles et à la responsabilité de leurs actes. Cette approche notamment avec les réseaux sociaux nous semble primordiale à l'avenir.

## Analyse par domaine

- Domaine 1 - « Langages pour penser et communiquer » (Figure 3)

Ce domaine est constitué de 290 items dont 26 de compréhension globale, 230 de prélèvement d'informations, 22 de lexique et 12 de production écrite.

La compréhension globale nécessite de la part des élèves la prise en compte du contexte de la situation. Il n'y a pas de prise d'information spécifique mais le choix opéré par les élèves dans les propositions qui leur sont données prouve qu'ils ont une compréhension globale de la situation. Dès le groupe <1 nous observons des réussites en compréhension globale. Nous retrouvons ici les items de l'échelle CÈDRE correspondant à des situations maintes fois vues en classe et pour lesquelles tous les élèves ont des connaissances avérées.

Prélèvement d'informations demandent le développement d'habiletés. Les élèves doivent avoir une idée générale du contexte, très souvent prendre connaissance des documents intégrés à la situation, se référer aux propositions de réponse, enfin extraire les informations pertinentes afin d'opérer un choix prouvant leur compréhension fine. C'est à partir du groupe 3 que nous observons plus d'un item sur deux réussi.

Le lexique. Les élèves choisissent dans une liste de termes ceux qui correspondent au sujet traité. Pour chaque liste des distracteurs forts sont proposés, le crédit total (bonne réponse) est donné lorsque l'élève répond correctement à toutes les propositions. C'est à partir du groupe 3 que nous observons plus d'un item sur deux réussi. (Figure 4)

Production écrite. Les élèves doivent prendre appui sur les documents proposés. Ils doivent ensuite construire leurs réponses en autonomie. Ces items montrent les habiletés des élèves à produire un écrit. Ce n'est qu'à partir du groupe 4 qu'un item sur deux est réussi par les élèves

- Domaine 2 - « les méthodes et outils pour apprendre » (Figure 5)

Ce domaine est constitué de 58 items dont 36 items correspondant à trouver, à sélectionner et à exploiter des informations dans une ressource numérique, 12 items pour identifier un document, huit items pour la méthode d'investigation et deux items pour identifier une ressource numérique. L'identification d'un document à caractères historique ou géographique ainsi que l'identification d'une ressource numérique sont des compétences accessibles dès les groupes de bas niveaux de performance. En revanche, la recherche et la sélection d'informations au sein d'une base de données ainsi que les méthodes d'investigation ne sont réussies qu'à partir du groupe 3.

# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

- Domaine 3 - « la formation de la personne et du citoyen » (Figure 6)

Ce domaine est constitué de 28 items. Ils correspondent à ce qui était nommée anciennement Éducation civique. Les items interrogent les élèves sur les valeurs de la République, les symboles associés à celle-ci, le vote, le droit de l'homme et le droit des enfants. Comme pour les domaines précédents, c'est à partir du groupe 3 que nous constatons que plus d'un item sur deux est réussi par les élèves. (Figure 7)

- Domaine 5 - « les représentations du monde et l'activité humaine » (Figure 8)

Ce domaine est constitué de 178 items dont 114 pour les repères en histoire, quinze pour les repères en géographie et 48 pour les outils de ces disciplines. Comme nous l'avons constaté pour le domaine 1, nous observons des réussites dès le groupe <1 au sujet de thématiques très souvent vues en classe. Ce n'est qu'à partir du groupe 3 que nous trouvons des items relatifs à la géographie et qu'un item sur deux est réussi par les élèves.

- Les items « hors échelle »

29 items se placent « hors échelle CÈDRE »; cela signifie que même les élèves du groupe 5 ont une probabilité inférieure à 50% de réussir ces items.

Pour le domaine 1, ils sont essentiellement positionnés en production écrite et plus spécifiquement sur support numérique. Il semble qu'écrire dans un champ libre numérique soit plus difficile que sur le support papier. En détaillant les tâches demandées aux élèves, nous constatons une succession d'actions qui entraîne une charge de travail importante et met les élèves en difficulté.

Par exemple, en analysant l'unité « Les amis » (Figure 9) nous déroulons les différentes tâches que doivent accomplir les élèves :

Ils disposent d'un texte inséré dans une liseuse. Ce texte est relativement difficile à appréhender. Il faut en avoir une lecture globale pour comprendre le contexte et l'argumentaire développé.

La question posée : « Selon une étude publiée dans le journal Royal Society, il n'est pas possible d'avoir plus de 150 amis. Écris les arguments qui justifient cette affirmation. » Les élèves doivent comprendre que ce qui leur est demandé n'est pas leur avis mais bien un relevé des arguments organisé en un texte.

Les élèves lisent à nouveau le texte et relèvent les arguments (taille du cerveau, temps consacré pour entretenir de vraies relations et se rencontrer). Ils transcrivent leur réponse sous forme d'une production écrite. Ce type de tâche est plus souvent réussi par les élèves de haut niveau de performance.

Au regard des trois points précédents, il est donc assez logique que cet item se place dans les groupes de plus haut niveau de performance. Nous avons essayé d'analyser pourquoi cet item se situe hors de



## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

l'échelle CÈDRE. La phrase clef de l'item - « Il n'est pas possible d'avoir plus de 150 amis » - pose un problème lié au vécu des élèves. Nous les avons interrogés lors de la phase de préparation de l'évaluation et ceux-ci n'admettaient pas qu'il puisse y avoir une limite au nombre d'amis. Cette affirmation « contre-intuitive » nécessite de leur part une prise de recul par rapport à leur croyance et un retour au texte pour relever les arguments accréditant cette thèse. Cette posture de décentrement est difficile pour les élèves de CM2.

### Pour le domaine 2,

Douze items sur support « Numérique » nécessitant tous une navigation au sein des onglets de la liseuse pour accéder à l'information.

Un item sur support « Papier » (Figure 10) propose une mise en forme particulière de l'information. Ce type d'organigramme n'est sans doute pas très usité en classe. Les élèves doivent comprendre le fonctionnement de l'organigramme : associer les traits aux liens de parenté et les couleurs aux deux pays.

Ces deux cas montrent qu'au-delà de la connaissance il y a une nécessaire appropriation de l'outil mis à la disposition de l'élève pour « attester » leurs connaissances. Nous avons constaté à plusieurs reprises dans cette étude que les élèves du groupe 3 font preuve de connaissances et de compétences. Celles proposées dans ces items ne sont pas hors de portée de ces élèves mais l'accès à l'information les freine. Ici, le support « Papier » propose une mise en page particulière et les supports « Numériques » une navigation nécessaire au sein de l'interface.

Pour le domaine 5, nous observons seize items sur support « numérique » et un seul sur support « papier ». La plupart des items questionnent l'histoire des arts. Ils se basent sur les connaissances des élèves et leur capacité à relier des tableaux, des sculptures, des monuments, des bâtiments ou des objets usuels à leur époque. Cette tâche se double d'un format d'item « Tableau-série » qui impose aux élèves de distinguer pour chaque proposition si elle est juste ou fautive afin d'obtenir le crédit total. Il s'agit donc d'une tâche répétitive et complexe.

### **Point d'étape**

Le regard porté sur les items par le prisme du socle commun confirme les analyses de l'échelle CÈDRE et pointe le groupe 3 (le groupe médian) comme celui de « bascule » en deçà duquel les élèves sont en difficulté voire en très grande difficulté et au-delà duquel les réussites s'affirment

La maîtrise du langage dans ces disciplines est incontournable et les élèves qui éprouvent des difficultés dans sa maîtrise sont pénalisés pour répondre à des questions du domaine 5 qui sont à leur portée.

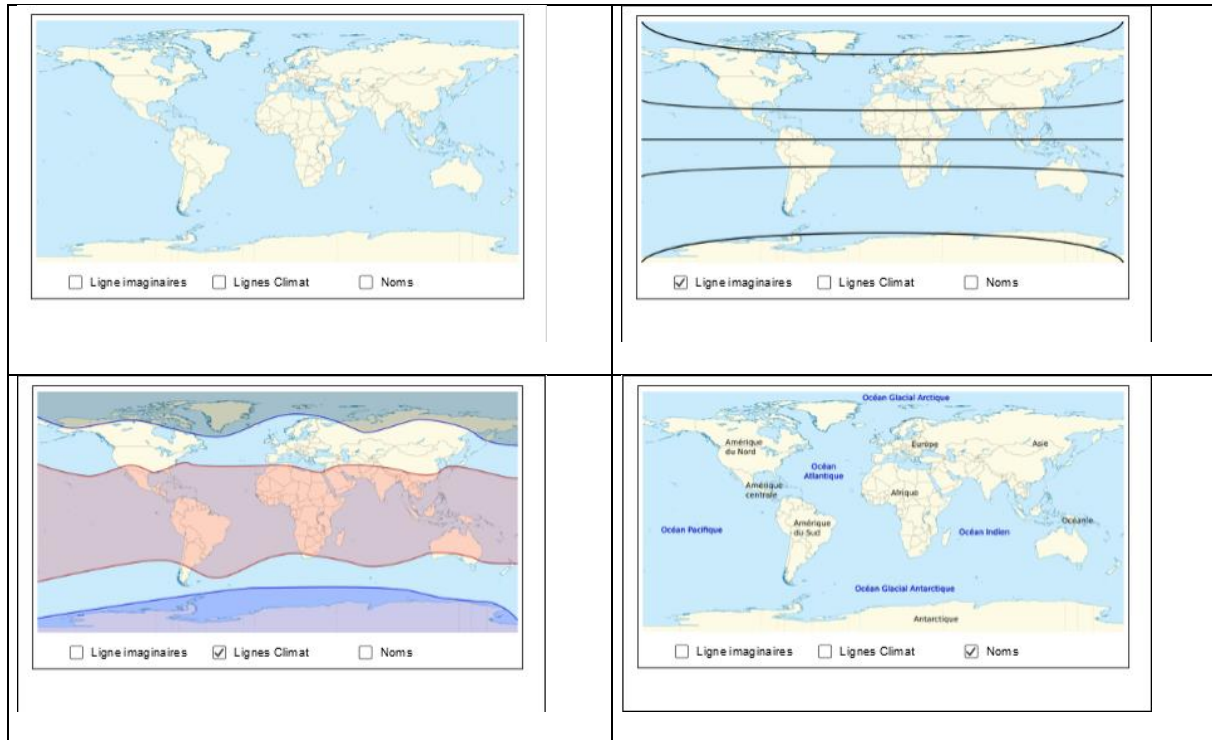
## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

La place de la production écrite, même si elle n'est pas omniprésente dans cette étude pose un point de bascule au niveau du groupe 4. Cela doit être un signal car les élèves du groupe 3 montrent des compétences avérées dans le domaine 5 mais n'arrivent pas nécessairement à les transcrire à l'écrit.

Les items hors échelle CÈDRE montrent quant à eux certaines limites concernant la posture de l'élève et la prise de recul nécessaire pour répondre à certaines questions, dont celles relative à l'accès aux données, notamment sur support numérique.

Figure 1 - Planisphère



## Le planisphère

Le planisphère sur lequel est tracé le voyage de Philéas Fogg ne comporte pas de légende.

Complète la légende.

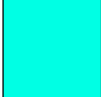
1		Glisser ici	Voyage en train
2		Glisser ici	Voyage en bateau
3		Glisser ici	Ville
4		Glisser ici	Mer

Figure 2 - Répartition des items en fonction du socle

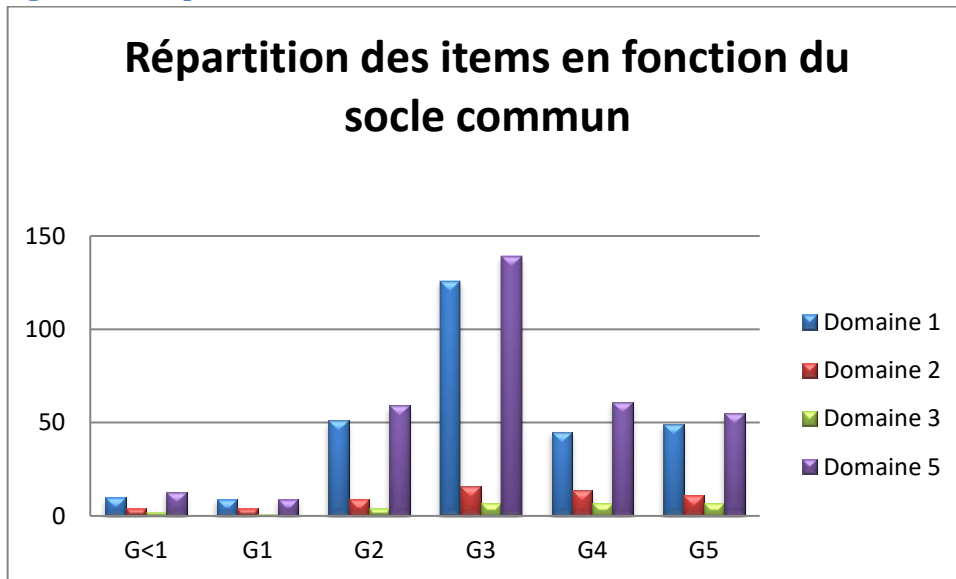


Figure 3 - Domaine 1

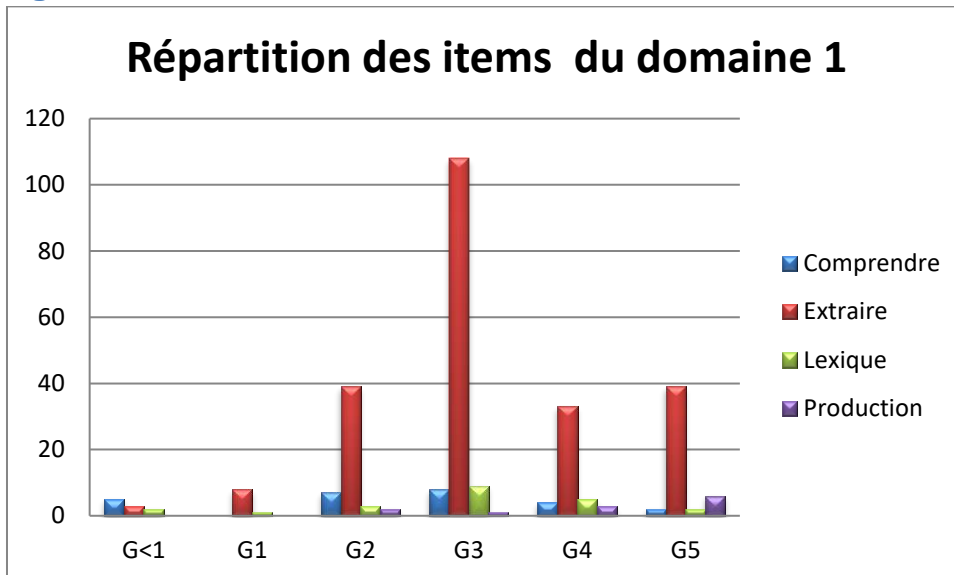


Figure 4 - Lexique

Indique pour chaque mot, s'il a un rapport avec l'époque de François 1er ?

	Vrai	Faux
Moyen âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Waterloo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Léonard de Vinci	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Renaissance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Picasso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marignan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 5 - domaine 2

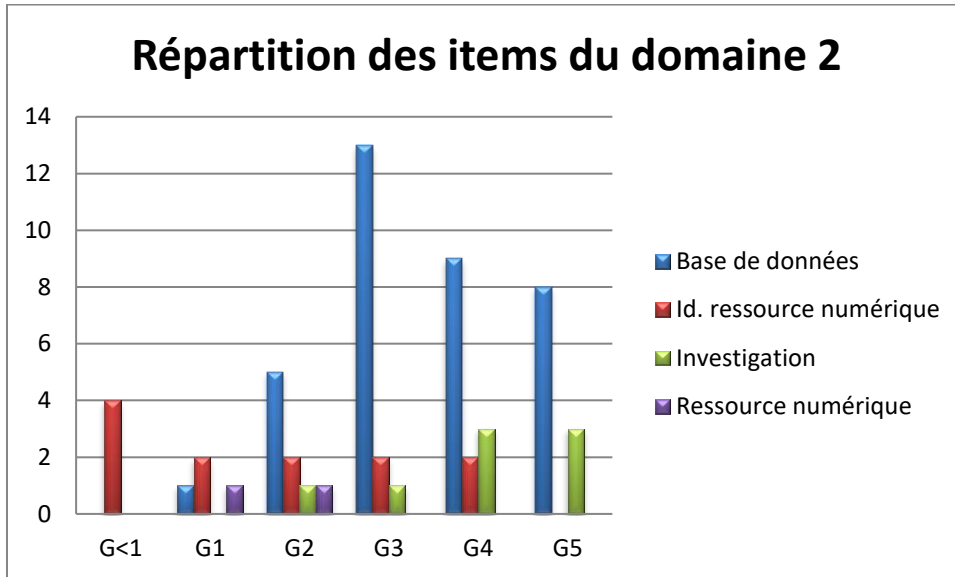


Figure 6 - Domaine 3

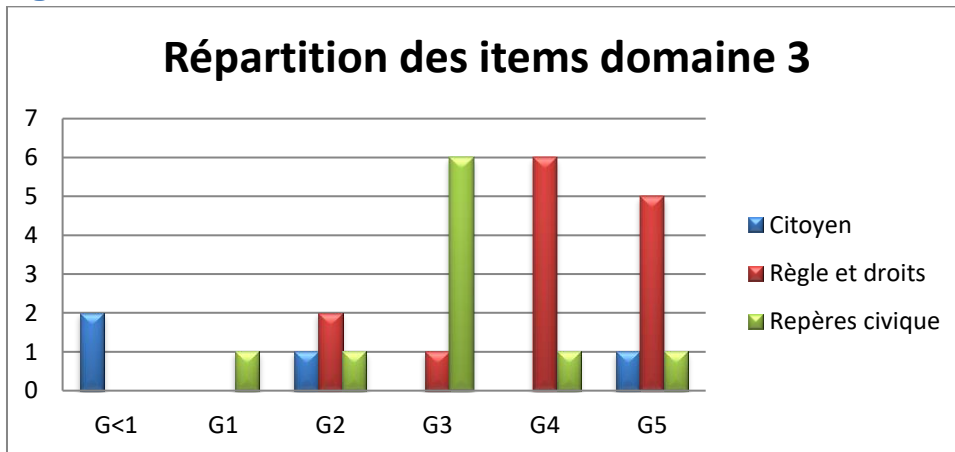
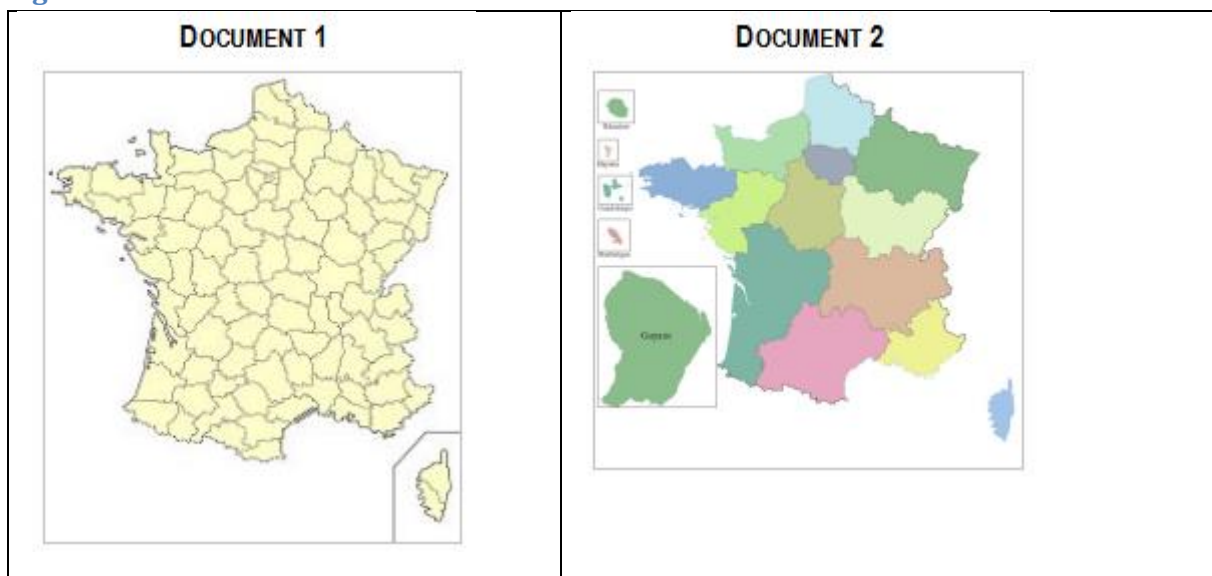



Figure 7 - France administrative



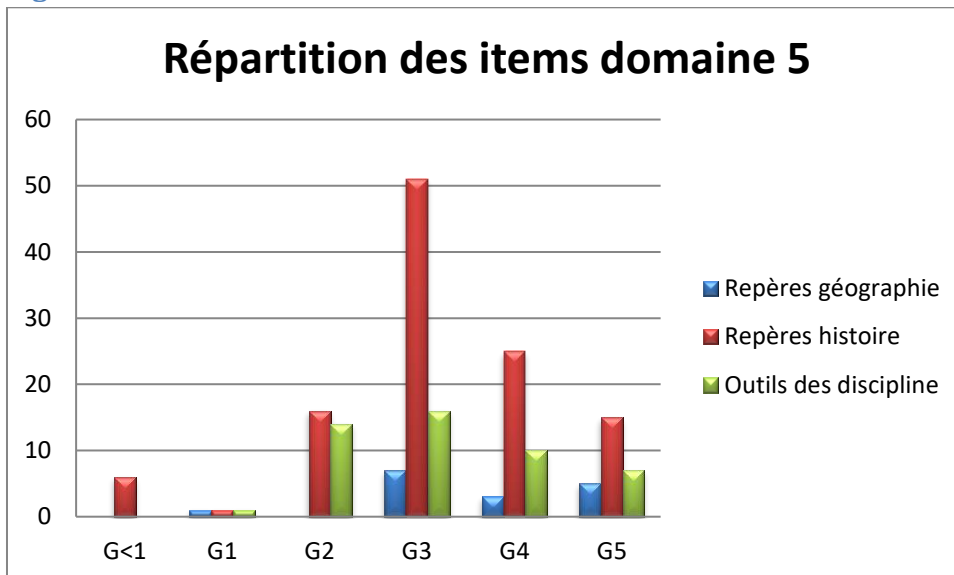
**DOCUMENT 3**



Choisis à quel thème de géographie associerais-tu les documents 1, 2 et 3 ?

- 1  le découpage administratif de la France
- 2  les activités économiques de la France
- 3  l'agriculture en France
- 4  la répartition de la population en France
- 5  les paysages en France

Figure 8 - Domaine 5



## Figure 9 - Les amis

1.

Selon une étude\* publiée dans le journal Royal Society, le nombre maximum de personnes avec lesquels nous pouvons entretenir des relations sincères et fortes est d'environ 150 amis. Cette limite serait liée à la taille de notre cerveau et aux impératifs de temps car entretenir de vraies relations amicales prend du temps.

Ainsi, nos connaissances peuvent être classées par niveau d'affinité : amis intimes, meilleurs amis, bons amis, amis et enfin les personnes que nous connaissons de vue.

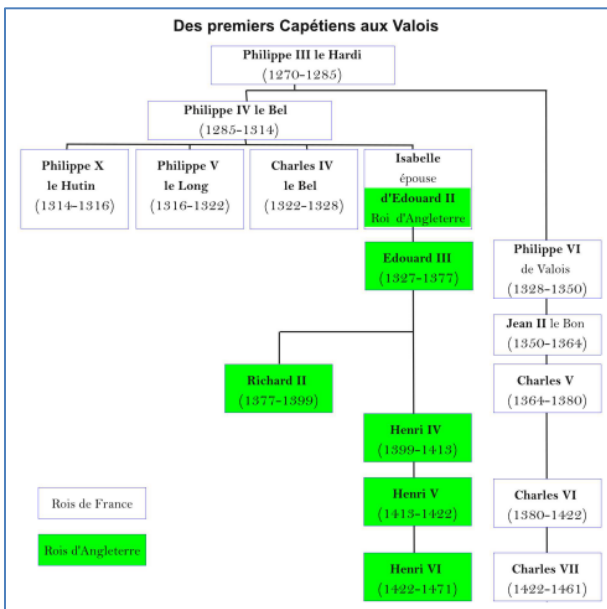
Selon cette étude, les nouveaux outils de communication (comme Facebook) facilitent l'entretien des liens amicaux mais ne permettent pas de dépasser le nombre de 150. Et de toute façon, pour que les amitiés « en ligne » soient durables, il faut se voir de temps en temps!

*\*Robin Dunbar, professeur de psychologie à l'université d'Oxford.*

### Question

Selon une étude\* publiée dans le journal Royal Society, il n'est pas possible d'avoir plus de 150 amis.  
Ecris les arguments qui justifient cette affirmation.

## Figure 10 - Des premiers Capétiens aux Valois



Que serait-il arrivé au royaume de France si Edouard III avait accédé au trône ?  
Explique en quelques mots.




## Facteurs de difficulté

---

A l'instar de l'approche du socle de connaissances, de compétences et de culture pour lequel nous avons reclassé les items en fonction des domaines, nous avons défini pour chaque item des facteurs qui expliquent leur difficulté.

Nous proposons de mettre le focus sur quatre facteurs: ***l'énonciation, le(s) document(s) proposé(s) aux élèves, la connaissance mise en jeu et la tâche demandée aux élèves***. Pour chacun d'eux nous établissons une hiérarchie permettant d'estimer la difficulté croissante

L'énonciation; c'est l'ensemble des termes nécessaires pour amener l'élève à comprendre ce que l'on attend de lui. Nous incluons dans ce facteur : la consigne, l'énoncé de la tâche et les propositions de réponses soumises aux élèves. Trois degrés de difficulté sont convoqués : l'énonciation ***simple*** (Figure 1) propose aux élèves une consigne utilisant une phrase simple, directe et injonctive. L'énonciation ***délicate*** (Figure 2) est basée sur une phrase comportant des liaisons grammaticales entre les éléments. Les élèves doivent comprendre que les propositions sont autant de fins de phrases disponibles. L'énonciation ***complexe*** (Figure 3) met en jeu un texte informatif long. Nécessitant d'en faire une lecture fine.

Les documents proposés; sont de nature très différente dans ces disciplines. Il peut s'agir de textes, d'images, d'une combinaison des deux mais aussi de documents multimédia depuis l'avènement du numérique. Dans l'évaluation CÈDRE, le recensement des documents montre des images seules ou groupées, des textes seuls ou multiples, des associations de texte(s) et d'image(s), de carte(s), de chronologies, de frises, de listes, d'organigrammes, de sites Internet, de liseuses simples, de cartes interactives et de vidéos.

Ces disciplines font appel à des connaissances apprises par les élèves depuis les cycles précédents. Ces connaissances sont mesurées dans l'évaluation CÈDRE par un questionnaire de type QCM ou champ libre. Le premier type permet d'investiguer un large champ de connaissances tout en garantissant une correction fiable et standard; le second demande aux élèves de faire appel à leur mémoire et à leur capacité de construire leurs réponses en autonomie. La connaissance directe mesurée dans ce QCM (Figure 4) impose à l'élève de choisir une proposition parmi les six disponibles. Elles reprennent le découpage de l'histoire utilisé en classe. Le support permet à l'élève de convoquer ses connaissances et de solliciter sa mémoire de rappel. La connaissance directe mesurée par le champ libre (Figure 5) impose cette fois à l'élève de solliciter uniquement les connaissances apprises; le support n'apporte aucune aide, aucun indice.

Tâche de l'élève. C'est le degré de familiarité de l'action demandée à l'élève pour indiquer sa réponse qui est observé. Nous distinguons des tâches usuelles, peu fréquentes, guidées ou inédites. ***La tâche guidée*** (Figure 6) essaie de palier à la difficulté qu'ont les élèves à relater un événement. Dans le cas présent, l'élève doit choisir parmi les fins de phrases proposées celle qui correspond à l'étape du processus. L'ensemble de ces phrases constitue un texte cohérent décrivant le parcours d'un électeur le jour d'un vote. Pour que l'élève obtienne le crédit (la bonne réponse), il doit avoir validé toutes les propositions exactes. ***La tâche inédite*** (Figure 7) propose sur support numérique aux élèves une liseuse de trois onglets. Les onglets sont constitués par une vue aérienne de Saint Nazaire, une carte IGN et

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

une carte muette. Les questions imposent à l'élève de naviguer au sein de cette liseuse afin de mettre en relation les différentes cartes.

Remarque. Il est parfois difficile de dissocier un facteur d'un autre. Dans les documents proposés aux élèves, la maîtrise de la langue intervient dans tous les documents (Facteur 1). Pour comprendre un document, il faut parfois que les élèves fassent référence à leurs connaissances (Facteur 2) pour en appréhender les subtilités. Enfin une tâche que nous pouvons considérer comme usuelle s'avérera inédite pour certains élèves (Facteur 3). Toutefois, cette approche multicritères apporte un nouveau regard sur l'évaluation CÈDRE

- **Analyse des facteurs de difficulté**

Nous avons choisi de mettre en œuvre des graphiques cumulés pour chaque typologie. La base de notre calcul pointe le groupe 5 comme réussissant 100 % des items. La comparaison porte alors sur les proportions des différents types de facteurs d'une part, et, d'autre part sur le nombre d'items réussis.

### Regard porté sur l'énonciation (Figure 8)

335 items

Les élèves des **groupes <1 et 1** réussissent globalement très peu d'items, respectivement 13/335 et 22/235. Un seul item d'énonciation complexe est réussi par le Groupe 1.

Les élèves du **groupe 2** réussissent des items dans toutes les catégories 81/335 items. Les réussites sont constatées plus sur les énonciations « simples » et « délicates » et que sur les « complexes ».

Les élèves des **groupes 3, 4 et 5** réussissent dans les mêmes proportions les items mettant en jeu les trois types d'énonciation avec respectivement 220, 281 et 335 items réussis. Nous remarquons un accroissement du nombre d'items d'énonciation « délicate » et « complexe » du groupe 3 au groupe 5.

### Regard porté sur les documents (Figure 9)

335 items

Les documents proposés aux élèves ont été classés en distinguant les aspects picturaux de ceux scripturaux ainsi que le nombre de ces éléments dans un item. Par ailleurs ils peuvent être scindés en deux groupes : les items classiques sur support « papier » (Texte, image, cartes et chronologie) et les items sur support « numérique » (vidéo, cartes interactives, liseuse, liste de recherches et site).

Les **groupes <1 et 1** réussissent presque exclusivement les items mettant en jeu une ou plusieurs images, une association de texte et d'image. Ils réussissent quelques items ne mettant en jeu aucun document et nécessitant une connaissance apprise antérieurement.

**Les élèves du groupe 2** présentent des réussites essentiellement basées sur des documents classiques utilisés en classe (46 items) mais ils réussissent trente-cinq items mettant en jeu des supports variés.

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

C'est à partir **du groupe 3** que nous observons tous les types de documents qu'ils soient présents sur support « papier » ou « numérique ».

La proportion des items sur support « papier » décroît du G<1 au groupe 5 tandis que celle des items sur support « numérique » augmente du groupe 2 au groupe 5.

### Regard porté sur les connaissances (Figure 10)

212 items (Tous les items ne mettent pas en jeu des connaissances.)

La qualification de la difficulté supposée des items est établie avant la passation de l'évaluation. L'échelle CÈDRE permet de positionner les items selon un niveau de difficulté calculé. Le graphique confirme que la gradation de l'échelle et notamment son aspect cumulatif. Plus on s'élève dans celle-ci et plus les connaissances sont nombreuses. La part des items « faciles » diminue tandis que celle des items « difficiles » augmente. Cette correspondance valide ce facteur de difficulté.

### Regard porté sur les tâches proposées aux élèves (Figure 11)

135 items

Comme pour le point précédent, ce graphique correspond au positionnement préalable des items selon le facteur de difficulté de la tâche de l'élève. Les élèves de bas niveau de performance réussissent uniquement des items correspondant à des tâches usuelles voire peu fréquentes. C'est à partir du groupe 2 qu'apparaissent les quatre catégories de tâche. Nous remarquons aussi un accroissement du nombre de tâches peu fréquentes, inédites ou guidées du groupe 2 au groupe 5.

### **Point d'étape concernant les facteurs de difficulté**

Ces facteurs de difficulté tout en confirmant les résultats de l'évaluation CÈDRE pointent deux grands groupes d'élèves.

Les élèves des groupes de bas niveau de compétences montrent des réussites lorsqu'ils sont en présence d'une énonciation simple, avec des documents peu nombreux qu'ils ont l'habitude de manier en classe. Par ailleurs, ces items mettent en jeu des connaissances simples se basant sur des tâches usuelles. Il nous semble important d'alerter les enseignants sur ce profil. Ces élèves devront être d'autant plus stimulés pour aller au-delà de leurs premières réussites; en proposant des supports et des approches variés. Il nous a semblé paradoxal de ne comptabiliser très peu de réussite sur support « numérique » à ce niveau de l'échelle CÈDRE alors que ces élèves évoluent dans un « bain numérique » quasi permanent.

Les élèves des groupes 3, 4 et 5 réussissent dans les mêmes proportions les items. C'est sans doute l'association de plusieurs facteurs qui joue sur la position de ces items dans l'échelle de performances CÈDRE. Cette observation est très encourageante car elle montre que les élèves de ces groupes ont des connaissances (perfectibles) et les outils pour accéder à de nouvelles informations (développement de compétences pour l'accès aux médias).

# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

Ces facteurs pointent assez clairement les élèves du groupe 2 pour lesquels « la bascule » vers les compétences attendues n'est pas encore faite. Nous observons les prémices de ces compétences et connaissances. C'est sans doute sur ce groupe qu'il faut focaliser son attention afin de « tirer vers le haut » les élèves et par voie de conséquence les élèves des deux groupes de niveau inférieur.

Figure 1 - Énonciation simple

Entoure le numéro correspondant à la baie de Somme :

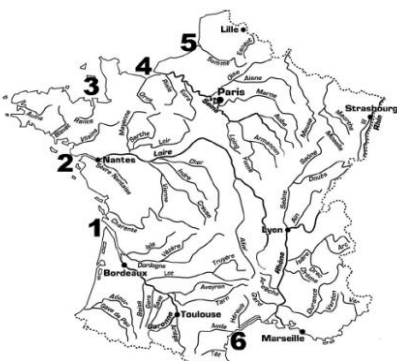


Figure 2 - Énonciation délicate


La vallée de ChamoniX s'est développée au cours de ces dernières années parce qu'...

- 1  elle était proche de la mer.
- 2  elle avait des montagnes peu élevées.
- 3  elle avait un climat méditerranéen.
- 4  elle permettait de développer le tourisme en hiver.
- 5  elle permettait de développer le travail en usine.

Figure 3 - Énonciation complexe

Numérote dans l'ordre chronologique les étapes du développement de la plage de Boucan Canot.

**Document 2**



En s'ouvrant sur le monde, l'île de la Réunion a fait rêver des millions de personnes désireuses de découvrir le « joyau de l'océan » baignant dans les eaux les plus chaudes du monde. Contrairement à sa « petite sœur » l'île Maurice, la Réunion ne possède que peu de plages, 25 km de lagon au total, dont l'une des plus belles est celle de Boucan Canot. Gilles Launay, venu de métropole, fut le premier à s'installer sur ce territoire. Boucan Canot signifie « cabana à canot ». Les pêcheurs de l'île s'en servaient pour abriter leur outil de travail et leur pêche ou bien encore les riches baigneurs les utilisaient comme cabine de plage... Le petit rassemblement de pêcheurs vit arriver ponctuellement de nombreux Saint-Paulois venant profiter du douceur de l'air et de l'abondance des poissons... Depuis, le nombre de baigneurs n'a jamais cessé d'augmenter. Si Boucan Canot a toujours attiré les sportifs, les promeneurs et les touristes, il aura fallu attendre 1999 pour que la plage soit enfin à la hauteur de sa réputation. En effet, une grande campagne de réaménagement et d'embellissement a donné un tout autre visage au front de mer longtemps masqué par les automobiles garées en rang.

**CARTE DE VISITE**  
**Boucan Canot, commune de Saint-Paul**  
 Date d'apparition : 1968  
 Situation : côte ouest, front de mer  
 Habitants : les Saint-Paulois  
 Projets : aménagement du front de mer et des routes le longeant, aménagement des espaces verts, courant 2001-2002, reconstruction du local des M.N.S. (maîtres nageurs sauveteurs) et des douches publiques sur la plage.  
 Commerces : tous commerces  
 Manifestation phare : le tournoi de Beach Volley qui se déroule en août.

- 1  Il aura fallu attendre 1999 pour que la plage soit enfin à la hauteur de sa fréquentation.
- 2  Les pêcheurs de l'île s'en servaient pour abriter leur outil de travail.
- 3  Le petit rassemblement de pêcheurs vit arriver ponctuellement de nombreux Saint-Paulois.
- 4  Gilles Launay, venu de métropole, fut le premier à s'installer sur ce territoire.

Figure 4 - Évaluation d'une connaissance à l'aide d'une QCM

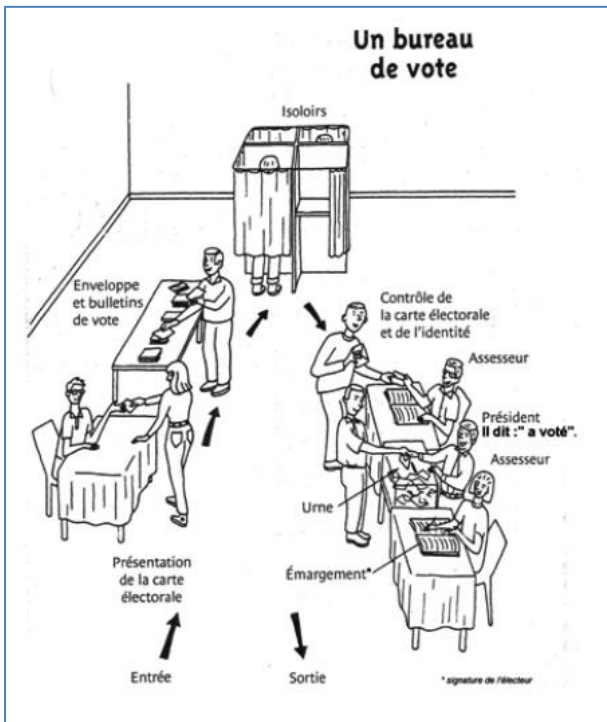
Le document 1 représente Charlemagne. A quelle époque a-t-il vécu ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Préhistoire	Antiquité	Moyen-Age	Temps Modernes	Epoque contemporaine XIX <sup>e</sup> siècle - Monde actuel	
- 3 500 Apparition de l'écriture	476 Fin de l'Empire romain d'Occident	1492 Découverte de l'Amérique	1789 Révolution française	1914-1918 1 <sup>re</sup> guerre mondiale	

Figure 5 - Évaluation d'une connaissance à l'aide d'un champ libre

A quelle année fait référence la commémoration du 8 mai ?

Figure 6 - Tâche guidée




Choisis chaque fin de phrase.

Le citoyen présente sa ...	1 carte bancaire.	<input type="checkbox"/>
	2 carte électorale.	<input type="checkbox"/>
	3 carte d'identité.	<input type="checkbox"/>
Puis il prend ...	1 les bulletins et une enveloppe.	<input type="checkbox"/>
	2 les bulletins et les enveloppes.	<input type="checkbox"/>
	3 un bulletin et les enveloppes.	<input type="checkbox"/>
Pour faire son choix, il se rend dans ...	1 la salle d'attente.	<input type="checkbox"/>
	2 l'isoloir.	<input type="checkbox"/>
	3 l'urne.	<input type="checkbox"/>
Il présente sa pièce d'identité et dépose son vote dans ...	1 l'enveloppe.	<input type="checkbox"/>
	2 l'isoloir.	<input type="checkbox"/>
	3 l'urne.	<input type="checkbox"/>
Enfin, pour prouver qu'il a accompli son devoir de citoyen, il signe la ...	1 carte électorale.	<input type="checkbox"/>
	2 feuille de pétition.	<input type="checkbox"/>
	3 feuille d'émargement.	<input type="checkbox"/>

Figure 7 - Tâche inédite

Liseuse







**Question**

En t'aident de la carte indique à quoi correspond la lettre A sur la photo aérienne ?

- 1  Une plage
- 2  Un aéroport
- 3  Un chantier naval
- 4  Un fort
- 5  Un port



Figure 8 - Énonciation - Graphique cumulé

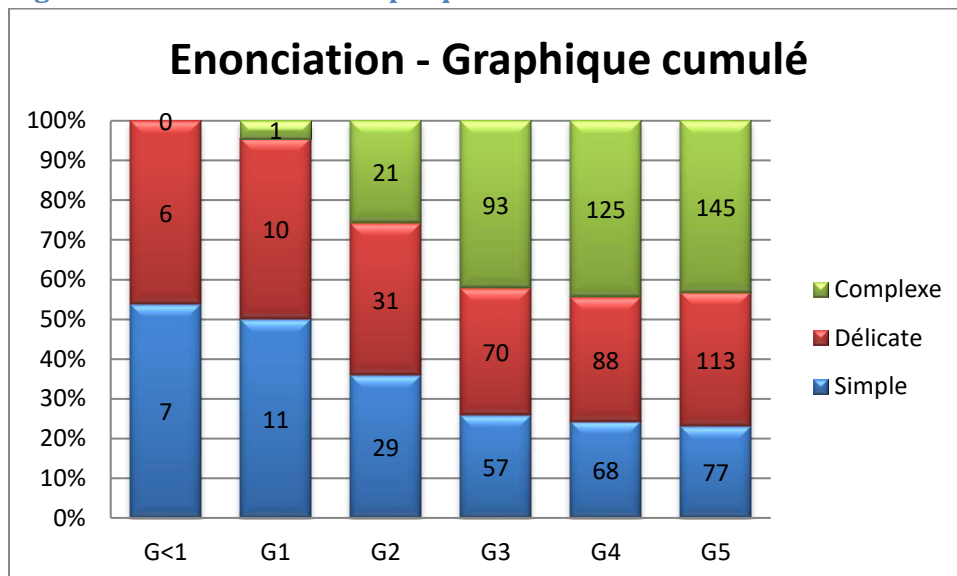


Figure 9 - Typologie de documents - Graphique cumulé

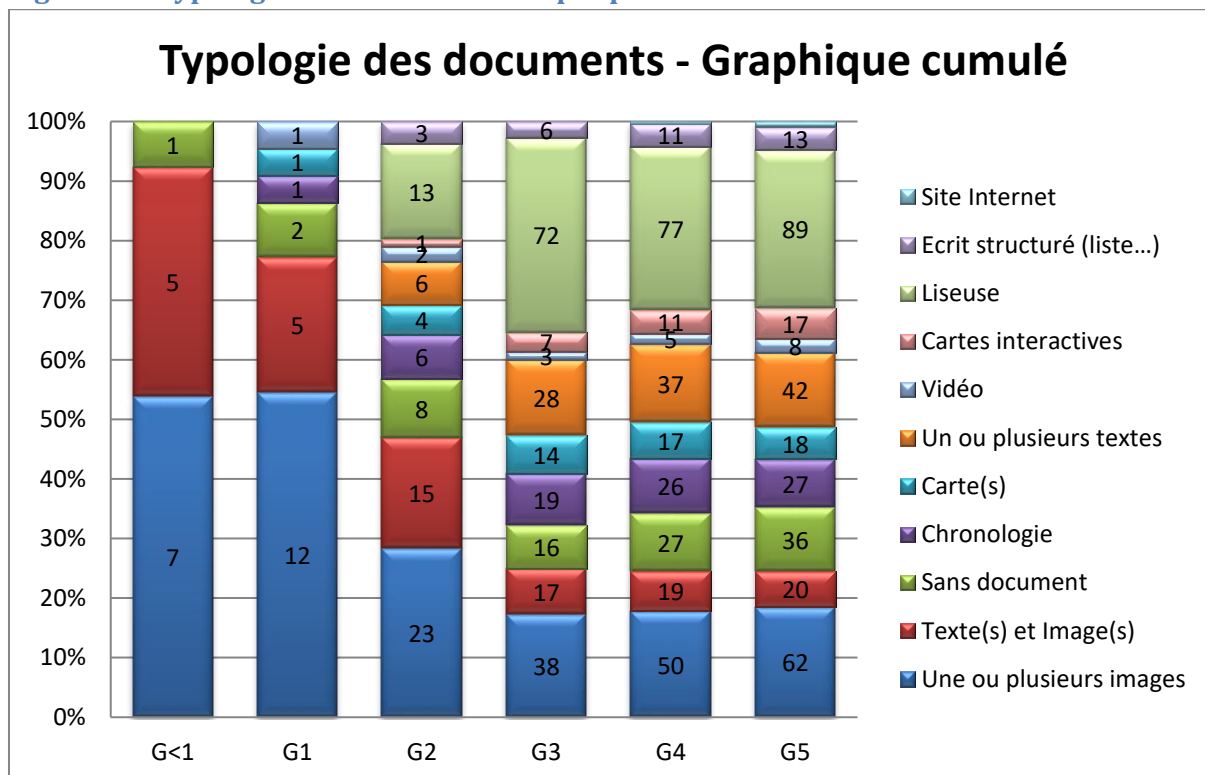


Figure 10 - Connaissances - Graphique cumulé

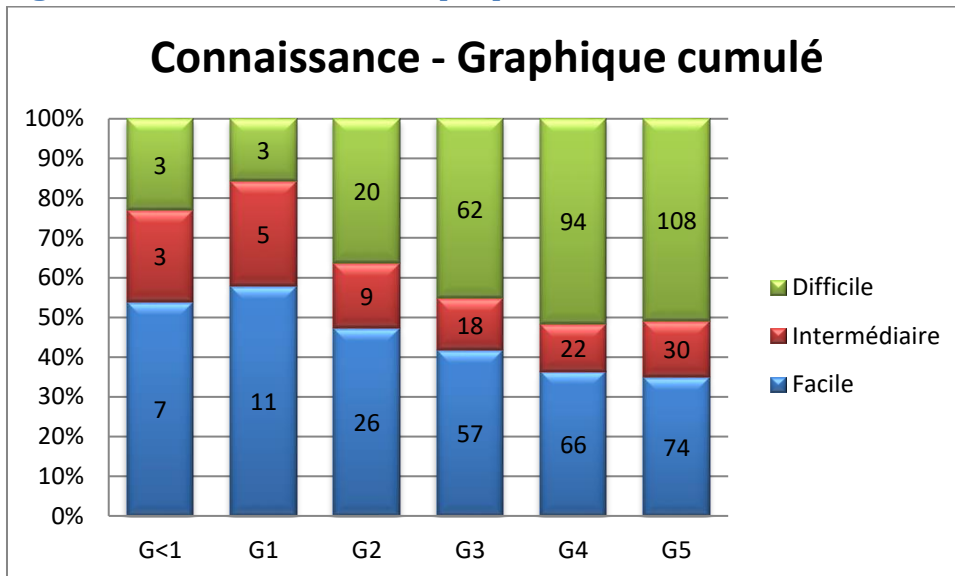
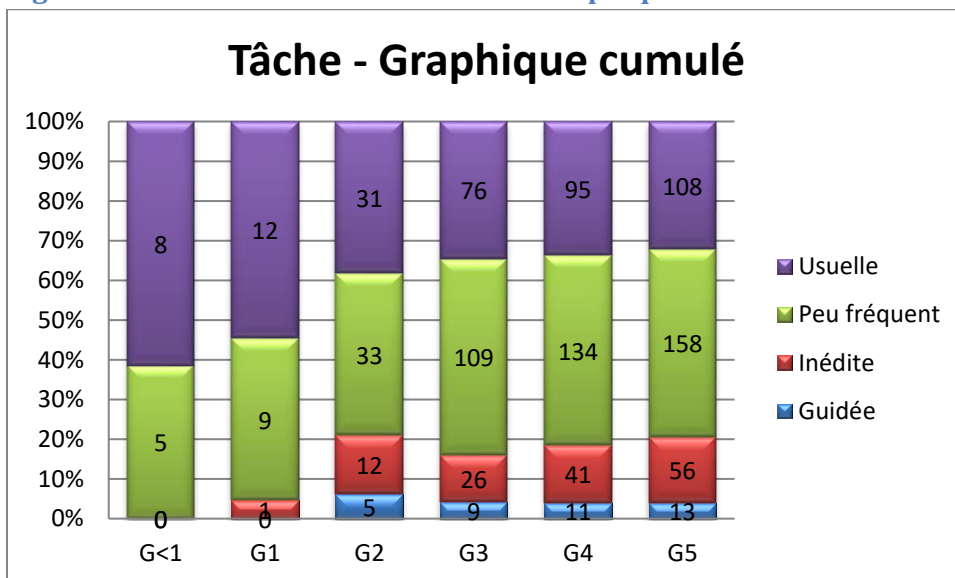


Figure 11 - Tâche demandée à l'élève - Graphique cumulé





## Analyse d'une question « ouverte »

---

### Les questions ouvertes

Nous avons proposé dans ce protocole des questions ouvertes. Elles sont de deux ordres : celles pour lesquelles nous attendons une réponse courte (une lettre, un mot, un chiffre ou un nombre) et celles pour lesquelles l'élève doit construire sa réponse. Ce dernier type peut être analysé tant du point de vue du contenu que de l'expression écrite. C'est l'occasion d'investiguer sur la place de l'écrit dans ces disciplines.

### Question "Joconde"

Une question était posée aux élèves leur demandant d'écrire un texte à partir du choix d'une œuvre parmi quatre inspirées de la Joconde de Léonard de Vinci. (Figure 1)

La consigne proposée : « Choisis une des quatre œuvres. Écris un texte dans lequel tu donneras un titre, une description et ce que tu aimes dans cette œuvre. »

Pas de « bonne réponse » pour cet item, seule l'expression écrite des élèves dans le champ de l'histoire des arts est observée.

Nous avons collecté les productions de 664 élèves. L'exigence pour corriger et analyser ces productions consiste à valider au moins deux phrases ou une construction complexe dans la production récupérée. Nous avons au final analysé 469 productions.

Nos premiers constats montrent une production moyenne de vingt-cinq mots par texte avec un écart type de onze mots. Nous avons été surpris par la faible production des élèves. Le sujet de cette situation joue sur leur curiosité à regarder une œuvre et déclencher un récit. Une des hypothèses du peu de production est sans doute la référence aux émotions « ce que tu aimes dans cette œuvre » qui a pu bloquer certains élèves.

### Analyse critériée (Figure 2)

Notre seconde approche a été d'analyser les textes un à un en se servant de quatre critères définis ci-dessous.

Ponctuation ; les élèves utilisent-ils à bon escient la majuscule et le point pour baliser les phrases ?

Syntaxe; le découpage du texte est-il réalisé en fonction des informations fournies ?

Propos; est-il cohérent et le lecteur comprend-il ce que l'auteur a voulu exprimer ?

Accords; les élèves accordent-ils bien les sujets et les verbes d'une part et d'autre part les noms et leurs compléments?

Ces critères ont été formulés sous forme de questions « fermées » afin de faciliter la correction. Cette approche nécessite une grande exigence; en effet un critère est validé si tous les éléments d'un texte

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

répondent à chaque critère. Par exemple, un texte de trois phrases doit présenter 3 couples « majuscule-point » afin de valider le critère ponctuation.

Nous constatons que plus de six élèves sur dix ont un propos cohérent. Ils sont moins de quatre sur dix à marquer la ponctuation forte d'une phrase; ils ne sont qu'un peu plus de deux sur dix à utiliser une syntaxe en phase avec les informations données dans le texte et plus de un sur dix à maîtriser les accords « sujet-verbe » ou « nom complément ».

A partir de ces quatre critères, nous définissons six ensembles allant de la validation de tous les critères de notre grille d'observation à quelques-uns.

**L'ensemble 6** est le plus important. Il est constitué des élèves n'ayant pas répondu (près de 3 sur dix) et des élèves pour lesquels il n'a pas été possible d'observer un écrit selon nos exigences (2 phrases ou une phrase complexe.). C'est donc près de quatre élèves sur dix qui n'ont pas produit un écrit cohérent permettant d'observer les critères mis en jeu.

**L'ensemble 5** comprend les élèves qui ont écrit des propos cohérent mais sans tenir compte de la syntaxe, des accords ou ponctuation forte. Exemple : « L'œuvre s'appelle la fille coloré elle est très fade et elle a des cheveux noire les couleurs a cote son très coloré »

**L'ensemble 4** se caractérise par un propos cohérent et la maîtrise de la ponctuation forte. Exemple : «Elle est bien centré qu'on dirai qu'elle nous regarde à chaque endroit de la pièce où on la vois. »

**L'ensemble 3** se caractérise par une syntaxe non maîtrisée. Exemple : « La goutte de sang. La goutte de sang est une oeuvre qui ressemble vaguement a « La Joconde » de Léonard de Vinci. Dans cette oeuvre, on y voit que 4 couleurs : le vert, le rose, le noir et la petite goutte de sang qui est rouge (d'ou elle porte son nom). »

**L'ensemble 2** se caractérise par la non maîtrise des accords. Exemple : «La joconde verte ! sur cette oeuvre je ne vois pas beaucoup de couleur : vert - noir - violet et une petite goutte de rouge. Elle ressemble vraiment a la joconde mais pas avec ses vrai couleur . Je l'aime bien elle est vraiment très belle ! »

**L'ensemble 1** compte moins d'un élève sur dix capable d'écrire un propos cohérent en tenant compte de la ponctuation forte, de la syntaxe et des accords. Exemple « Le titre que je donnerai c'est la dame "Noiche" un mélange des 2 mots noir et blanc Elle a le corps à moitié coupé : d'un coté le noir et de l'autre le blanc. Autour d'elle il y a des couleurs vives .Je l'aime bien parce que son corps a des formes bizarres. »

### Analyse textuelle

A ce stade de notre analyse, il nous a semblé intéressant de regarder l'ensemble des mots utilisés par les élèves et d'approcher le lexique employé.

Ces textes sont écrits avec des mots et nous distinguons : Les formes semblables qui se retrouvent dans le texte, par exemple « Joconde » 386 fois, « aimer » 306 fois ou « couleur » 199 fois,

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

« des Hapax » (mots ne se trouvant qu'une seule fois dans le texte) exemple : « cubisme, culture ou célèbre ».

Le nombre de formes distinctes et utilisées fréquemment dans le texte est de 1134.

Le nombre d'Hapax est de 628. C'est un nombre très important. Parfois cette ampleur correspond à une richesse du vocabulaire employé par les différents auteurs; ici, il s'agit plus exactement d'une très grande variété de graphies pour un même mot! Par exemple, le terme « Joconde » est orthographié sous les formes « Jocombre, Joco, Jeconde, Jécombe, Jaucombe... »

Si l'on observe les mots les plus employés dans cet item; en fixant un seuil de 100 occurrences; nous trouvons :

Verbes : être (526), avoir (381), aimer (306) et faire (103) ;

Noms : Joconde (386), couleur (199), œuvre (140) et tableau (122) ;

Adjectifs : vert (148) et noir (141).

Nous rappelons pour commencer notre surprise du faible volume de productions récupérées; trois élèves sur dix n'ont pas répondu!

Nous observons des productions peu denses. Notre attente correspond à des textes et nous obtenons très souvent l'association de deux phrases ou une phrase complexe avec deux verbes coordonnée par un pronom relatif. Par ailleurs, nous constatons des productions de « piètre qualité ». Plus de trois élèves sur dix répondent à cet item avec un propos cohérent mais ne l'expriment pas dans une syntaxe appropriée, ne se préoccupent pas de la ponctuation forte ni des règles d'accord.

Cet item est proposé sous forme « numérique ». Les élèves ont le droit d'utiliser un brouillon pour faire un premier jet s'ils le souhaitent. Au regard des éléments collectés, il semble peu probable que cette possibilité soit utilisée. Le format « numérique » induit sans doute des réponses rapides. Les élèves ne perçoivent pas la nécessité de recourir à un brouillon afin de construire leur texte. Les productions observées montrent des propos cohérents, des idées et de judicieuses remarques. Toutefois elles sont écrites sans structure dans le « champ libre » de l'interface d'évaluation. Nous obtenons alors une sorte de « premier jet » qui nécessiterait une relecture et des amendements pour correspondre aux textes attendus en fin d'école.

En observant nos propres pratiques informatiques, nous savons que nous transformons nos premiers jets d'écriture. Nous en faisons de multiples lectures. Nous changeons des positions de paragraphes, des mots ou des tournures de phrases. Il n'est pas possible aux élèves, dans une évaluation de mettre en œuvre une telle stratégie.

Ces stratégies sont rappelées dans le programme de maîtrise de la langue : « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre, produire des écrits variés, réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte »; ainsi que dans les compétences du socle « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit. »

Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue.

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

Si L'histoire des arts nous semble une bonne entrée pour générer ce type d'écrit. Il est nécessaire de proposer aux élèves une interface les incitant à revoir leur premier jet avant de valider une réponse. Ils pourraient alors vérifier la construction de leur propos et avec l'association d'un correcteur orthographique valider les accords.

**Figure 1 - Quatre tableaux**



**Figure 2 - Pourcentage de réussite en fonction des exigences**

Critère	% réussite
Propos	62,7
Ponctuation	28,8
Syntaxe	22
Accords	13,6

Figure 3 - Classification taux de réussite critères

	Propos	Ponctuation	Syntaxe	Accords	% population
Ensemble 1	1	1	1	1	5,4
Ensemble 2	1	1	1		7,5
Ensemble 3	1	1		1	1,7
Ensemble 4	1	1			12,0
Ensemble 5	1				35,8
Ensemble 6					37,5



## Commémorations

---

**Trois items** indépendants des unités thématiques de l'évaluation CÈDRE sont proposés aux élèves. Ils correspondent à trois commémorations : le 14 juillet, le 8 mai et le 11 novembre.

Les formulations sont respectivement :

« Explique pourquoi le 14 juillet est la fête nationale en France ? » ;

« Explique pourquoi le 8 mai est une commémoration en France ? » ;

« Explique pourquoi le 11 novembre est une commémoration en France ? ».

Ces items impliquent la production d'une réponse écrite en autonomie. Nous savons que ce type d'item ne favorise pas les élèves ayant un faible niveau de performance dans le domaine de la maîtrise de la langue. Toutefois, ce qui nous importe est la justification plus que la mise en mots. Dans cet esprit, la correction de ces items n'a pas pris en compte les exigences de syntaxe et d'orthographe.

Les réponses attendues:

14 juillet - référence à la prise de la Bastille à la Révolution française ...

8 mai - référence à la fin de la seconde guerre mondiale...

11 novembre - référence à l'armistice, à la fin de la première guerre mondiale...

Nous avons accepté comme justes, les réponses faisant référence à un hommage aux morts, au souvenir ou au devoir de mémoire pour les deux guerres mondiales.

Les données statistiques recueillies confirment la difficulté de ces items :

Les taux de réussite des élèves ayant passé ces items sont respectivement de 32,3% pour le 14 juillet, 32,4% pour le 8 mai et 35% pour le 11 novembre.

Ces mêmes items rapportés à l'ensemble de l'évaluation sont par ailleurs bien discriminants, c'est à dire qu'ils séparent bien les élèves qui ont tendance à réussir des élèves qui ont tendance à échouer les items de cette étude. Ces trois items se situent dans le groupe 5 de l'échelle des acquis des élèves; soit le groupe le plus élevé.

La méthodologie employée dans les évaluations CÈDRE n'implique pas que tous les élèves passent tous les items de l'évaluation. Seuls 3700 élèves ont passé ces trois items. L'analyse ci-dessous se base sur ces élèves et donc le raisonnement s'appuie uniquement sur les pourcentages de réussite.

### Analyse globale de ces trois items (Figure 1)

# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

Une première approche est celle qui considère les réussites et les erreurs. Nous observons :

51 % de réussite qui au regard du descriptif des items montre que ces élèves connaissent ces repères. Exemple pour la référence au devoir de mémoire : « Pour rendre hommage à ceux qui sont tués pendant la guerre de 1945 ».

20% de réponses erronées traduisant une « confusion » entre ces trois dates d'une part et, d'autre part, un « mélange » avec d'autres événements plus proches. Exemple : « Le 11 novembre c'est la victoire de la guerre de 1945. »

8% de réponses erronées traduisant des imprécisions. Les élèves ont des notions concernant la période mais n'ont pas une réponse « stable ». Exemple : « Parce que la France à fait la guerre et elle a gagnée contre l'Allemagne ».

14% de réponses erronées ne pouvant être caractérisées. Exemple : « Parce l'armée française faisait son défilé ».

7% de non-réponse ce qui est important pour ce type d'évaluation à l'école

## Catégorisation des réponses (Figure 2)

Pour cette approche, nous avons regroupé ces trois items qui apportent selon nous une idée sur la connaissance de trois repères historiques. En effet, ces items proposent une date aux élèves et leur demandent de mobiliser leurs connaissances historiques et de les mettre en œuvre pour apporter une justification.

Cette catégorisation a permis d'affiner la première approche. Nous retrouvons un élève sur deux qui donne une réponse correcte (Réponse attendue et référence à l'hommage). Un élève sur dix qui ne répond pas ou indique « Je ne sais pas ».

La confusion entre les deux guerres mondiales concerne 5% des élèves mais entre la Révolution française et les deux guerres 12%. La confusion avec d'autres événements touche 3% des élèves.

Les imprécisions concernant la première guerre mondiale concerne 2% des élèves, pour la seconde guerre mondiale 5% et pour la Révolution française 2%.

Un élève sur dix répond par une proposition non caractérisable.

Un élève sur cent fait référence à la fête. Exemple : « Il y a le feu d'artifices et la fête partout ».



Figure 1 - codage en "réussite/erreur"

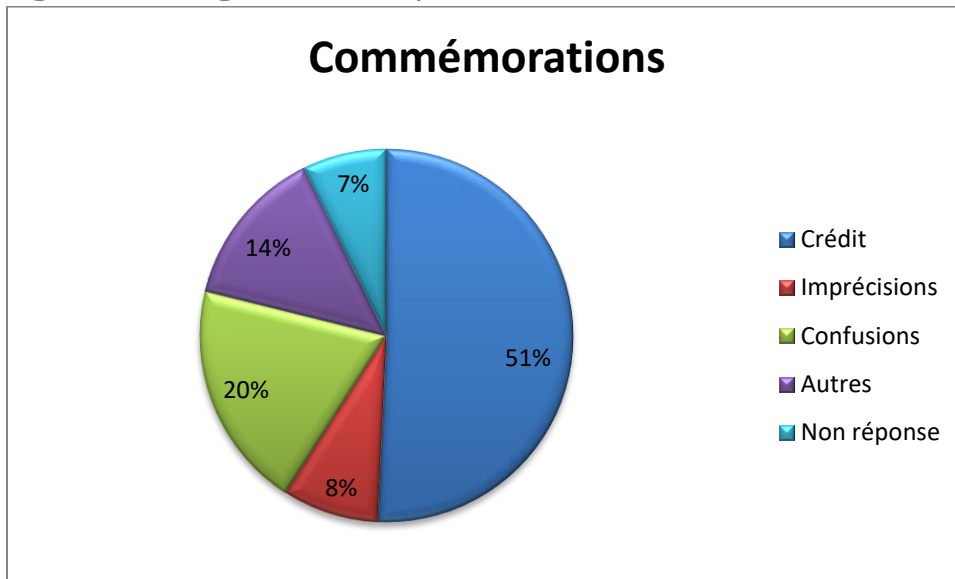
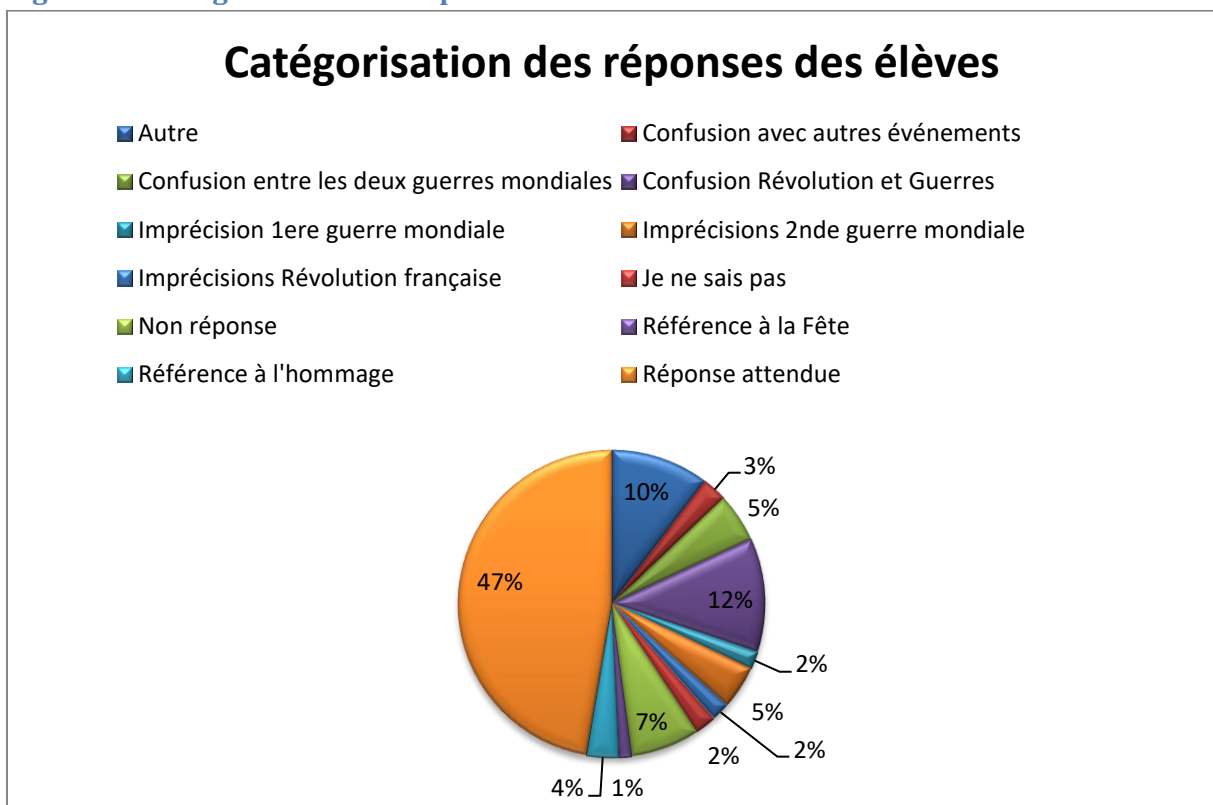


Figure 2 - Catégorisation des réponses des élèves





## Première guerre mondiale

---

Plusieurs thématiques sont abordées dans l'évaluation CÈDRE. La première guerre mondiale en fait partie et propose aux élèves plusieurs items pour lesquels ils doivent se référer à leurs connaissances ou faire preuve de compétence pour analyser les documents soumis à leur observation. Bien évidemment tous ces items non pas la prétention de couvrir tout le champ de cette période mais ils donnent un aperçu de ce que les élèves ont appris en fin d'école.

### Ces items sont caractérisés par :

Un item de connaissance « sèche » (Figure 1). Les élèves doivent faire uniquement à leur connaissance mémorisée de cette période.

Cinq items de connaissance se basant sur un support. Le support est ici un prétexte. Il peut réactiver la mémoire de l'élève. (Figures 2 et 3)

Un item de connaissance, basé sur un support visuel, avec un guidage par la question. (Figure 4)

Deux items de lecture compréhension. Les élèves lisent un texte contenu dans une liseuse et doivent prélever les informations pertinentes pour choisir l'une des propositions des QCM. (Figure 5)

Un item concernant le lexique. Pour chaque mot proposé, les élèves doivent choisir si le mot correspond à la période de la première guerre mondiale. (Figure 6)

Trois items de production écrite (l'un analysé dans l'article précédent) ; le deuxième avec l'obligation d'utiliser les mots : « tranchée, Poilu et obus » et le troisième une production écrite nécessitant une prise de recul.

### Analyse de ces items

Deux items positionnés à l'échelon 2 de l'échelle CÈDRE. Ils correspondent à une identification de la guerre de 14-18 d'une part, et d'autre part, à la prise d'information sur une image. Ils sont réussis respectivement à 83,5% et 63,8%

Deux items à l'échelon 3. Ils correspondent à une identification d'éléments de l'époque de la première guerre mondiale. Les élèves sont capables non seulement de reconnaître mais de faire le lien avec l'époque considérée.

Trois items à l'échelon 4. Ils correspondent à une lecture fine des documents proposés et à discrimination plus poussés des éléments constitutifs d'une époque.

Six items de l'échelon 5. Ils correspondent à des connaissances avérées et à une prise de distance vis-à-vis des documents proposés afin d'en tirer les conclusions attendues.

Nous retrouvons ici la gradation des acquis des élèves de l'échelle CÈDRE. L'identification, parfois soutenue par un document iconographique est la compétence la plus réussie par les groupes de bas niveaux de performances. Ensuite, viennent les acquis qui nécessitent de faire des liens et des

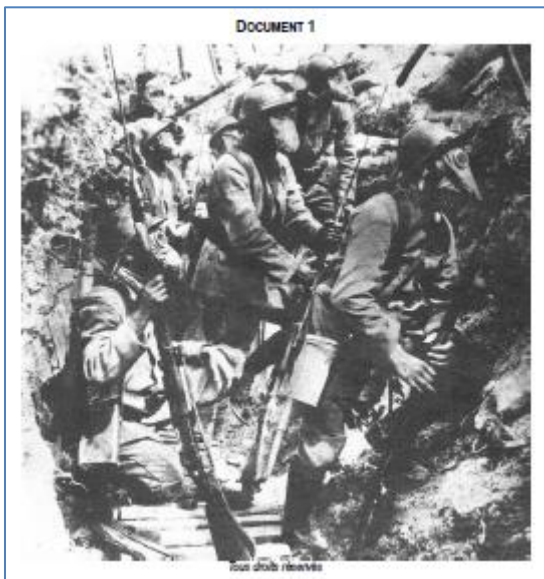
rapports à une époque ; donc d'avoir une idée du contexte général de la situation proposée. Au niveau supérieur, nous trouvons des items qui impliquent une analyse fine des documents et enfin ceux qui demandent à l'élève de produire une réponse.

## Figure 1 - Connaissance sèche

A quelle année associes-tu la commémoration du 11 novembre ?

--	--	--	--	--	--

## Figure 2 - Connaissance avec support



Cette photographie a été prise pendant :

- 1  la guerre de Cent Ans
- 2  la Première Guerre mondiale
- 3  la Seconde Guerre mondiale
- 4  la guerre en Irak

Figure 3 - Connaissance avec support

**Question 1**

Quelle œuvre d'art date de l'époque de la première guerre mondiale ?

1  

2  

3  

4  

**Question 2**

Quel monument date de l'époque de la première guerre mondiale ?

1  


2  


3  


4  


**Question 3**

Quel bâtiment date de l'époque de la première guerre mondiale ?

1  

2  


3  

4  


**Question 4**

Quel moyen de transport date de l'époque de la première guerre mondiale ?


1



2



3



4


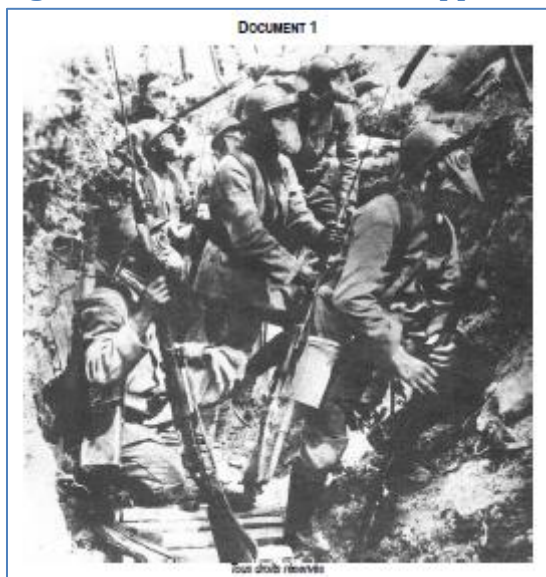


Figure 4 - Connaissance avec support et guidage



**Observe le document 1.**

Que portent les hommes au combat ?

	Vrai	Faux
un bouclier	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
une armure	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
un masque à gaz	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
une baïonnette	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

## Figure 5 - Lecture/compréhension

Que devait faire le soldat Henri B ?

- 1  Commander son escouade
- 2  Donner les munitions à ses camarades.
- 3  Apporter de la nourriture et de l'eau.
- 4  Récupérer les blessés.

Combien de temps les hommes passaient-ils au front puis au cantonnement ?

- 1  Un jour sur deux sur le front
- 2  Un jour au front et six jours de repos
- 3  Six jours au front et six jours de repos
- 4  Six jours au front et un jour de repos

## Figure 6 - Lexique

Indique pour chaque mot, s'il a un rapport avec l'époque de la première guerre mondiale.

	Vrai	Faux
Arbalète	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
Armure	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
Masque à gaz	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
Baïonnette	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>
Bombe atomique	<input type="checkbox"/> <sub>1</sub>	<input type="checkbox"/> <sub>2</sub>

## Figure 7 - Connaissance époque

Explique pourquoi le 11 novembre est une commémoration en France ?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------------

## Figure 8 - Écrit contraint

Ecris le récit d'une attaque menée par les camarades d'Henri B.

Utilise les mots : tranchée, Poilu et obus.

## Léonard Figure 9 - Prise de distance

Pourquoi le blog du soldat Henri B. n'est-il pas complètement authentique ?

- 1  Parce que le texte qu'il a écrit est faux.
- 2  Parce que c'est tout le temps lui qui va chercher le ravitaillement.
- 3  Parce qu'il y a plein d'autres personnes qui ont écrits un texte comme lui.
- 4  Parce qu'Internet et les blogs n'existaient pas.
- 5  Parce que son texte ne sert à rien.



**Figure 10 - Taux de réussite et positionnement dans l'échelle CÈDRE**

Item	Taux de réussite	Position dans l'échelle CÈDRE
Connaissance sèche (fig. 1)	68,1 %	Niveau 5
Connaissance avec support (fig. 2/3/4)	63,8 %	Niveau 2
	83,5 %	Niveau 2
Lecture/compréhension (fig. 5)	44,2 %	Niveau 4
	38,4 %	Niveau 5
Lexique (fig. 6)	64,4 %	Niveau 5
Connaissance époque (fig. 7)	35 %	Niveau 5
	51,5 %	Niveau 4
	64,1 %	Niveau 3
	60,3 %	Niveau 3
	47,7 %	Niveau 4
Prise de distance (fig. 9)	26,7 %	Niveau 5
	38,2 %	Niveau 5



## Histoire des arts

---

Ces items ont été construits sur le même modèle et ils tentent de mesurer les connaissances des élèves à plusieurs époques de l'histoire. Il s'agit d'une approche particulière qui convoque les connaissances des élèves sur une période donnée.

L'architecture d'une unité est systématiquement la même :

- un contexte - les gallo-romains, le moyen âge, la monarchie absolue, la première guerre mondiale, la Renaissance,... -
- quatre items, sous la forme d'un QCM-images, questionnent les élèves au sujet des personnages, des œuvres d'art, des bâtiments emblématiques, des objets du quotidien qui correspondent à l'époque des gallo-romains, de la monarchie absolue ...
- un item, sous forme d'un tableau-série proposant 5 mots de lexique. Pour chacun d'eux ils doivent indiquer si ce mot correspond à l'époque des gallo-romains, de la monarchie absolue, etc. Pour ce dernier type d'item, l'élève doit valider toutes les propositions; aucune erreur n'est acceptée. Ceci pour garantir la bonne connaissance du sujet par l'élève. Par exemple : lorsque nous demandons si « Arbalète Armure, Masque à gaz, Baïonnette et Bombe atomique » correspondent à la première guerre mondiale ? Nous proposons trois distracteurs. Si nous acceptons une erreur de choix (Masque à gaz ou Baïonnette), nous pourrions être en présence d'élèves auxquels nous attribuons la bonne réponse bien qu'ils aient une erreur majeure aux propositions.

Ci-dessous nous déroulons les résultats de ces items.

### **Mots caractéristiques de l'époque des gallo-romains - Groupe 4 de l'échelle CÈDRE**

	VRAI	FAUX
Tournois de chevaliers	55,5	34,9
Lascaux	14,2	74,5
Guerre des Gaules	76,9	12,9
Guerre de cent ans	18,4	70,7
Alésia	68,4	21

Moins d'un élève sur trois valident toutes les propositions de cet item.

Taux de réussite global : 54.4 %

Moins d'un élève sur six ne valident aucune des propositions de cet item.

Le distracteur "Tournois de chevaliers" a été choisi par plus d'un élève sur deux.

## Mots caractéristiques du moyen âge - Groupe 4 de l'échelle CÈDRE

	VRAI	FAUX
Seigneur	90,7	6
Verdun	25,5	68,7
Citoyen	40,2	54,7
Druides	41,4	52,6
Croisades	61	34,2

Moins d'un élève sur trois valident toutes les propositions de cet item.

Taux de réussite global : 50.1 %

Moins d'un élève sur dix ne valident aucune des propositions de cet item.

Les deux distracteurs "Citoyen" et "Druides" ont été choisis par plus quatre élèves sur dix.

## Mots caractéristiques de l'époque de la Renaissance - Groupe 3 de l'échelle CÈDRE

	VRAI	FAUX
Alésia	22,7	64,7
Waterloo	28,9	57,8
Léonard de Vinci	74,6	14,5
Picasso	36,7	51
Marignan	36,6	49,3

Près de six élèves sur dix valident toutes les propositions de cet item.

Taux de réussite global : 64.6 %

Moins d'un élève sur six ne valident aucune des propositions de cet item.

"Marignan" n'est pas associée à cette période pour plus d'un élève sur trois.

Les deux distracteurs "Picasso" et "Waterloo" ont été choisis par près d'un élève sur trois.

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

### **Mots caractéristiques de l'époque de la monarchie absolue - Groupe 4 de l'échelle CÈDRE**

	VRAI	FAUX
La Tour Eiffel	10	81,3
Victor Hugo	45,8	45,2
Versailles	72,9	18,4
Citoyen	38,2	52,5
Sujet du roi	69,6	21,8

Moins d'un élève sur trois valident toutes les propositions de cet item.

Taux de réussite global : 50.7 %

Un élève sur dix ne valide aucune des propositions de cet item.

Le distracteur "Victor Hugo" a été choisi par près d'un élève sur deux.

### **Mots caractéristiques de l'époque de la Révolution française - Groupe 3 de l'échelle CÈDRE**

	VRAI	FAUX
Olympe de Gouge	27,3	65,3
Les poilus	34,4	60
le tiers état	69,1	24,3
Catherine de Médicis	33,5	58,8
Le gouvernement de Vichy	39,7	52,3

Près de six élèves sur dix valident toutes les propositions de cet item.

Taux de réussite global : 59.6 %

Moins d'un élève sur quatre ne valident aucune des propositions de cet item.

"Olympe de Gouge" n'est pas associée à cette période pour près de deux élèves sur trois.

Les trois distracteurs "Les poilus", "Catherine de Médicis" et "Le gouvernement de Vichy" ont été choisis par plus d'un élève sur trois.

## Mots caractéristiques de l'époque de la première guerre mondiale - Groupe 3 de l'échelle CÈDRE

	VRAI	FAUX
Arbalète	27,3	67,2
Armure	39,7	55,8
Masque à gaz	70,6	24,1
Baïonnette	61,5	31,3
Bombe atomique	52,8	41,8

Près de six élèves sur dix valident toutes les propositions de cet item.

Taux de réussite global : 64.4 %

Moins d'un élève sur quatre ne valident aucune des propositions de cet item.

Les deux distracteurs "Arbalète" et "Armure" ont été choisis par près d'un élève sur trois; "Bombe atomique" par plus d'un élève sur deux.

A noter que tous les élèves du groupe 5 ont une probabilité très forte de valider l'ensemble de ces items de lexique; ils représentent 12. % de la population.

En histoire des arts, nous proposons aux élèves pour une période donnée de repérer les éléments d'architecture, d'œuvres d'art, de véhicules, de vêtements, de personnages, de métiers, d'artistes... L'idée sous-jacente était de pointer ce que les élèves "connaissent" sur une période. S'ils étaient amenés à voir tel ou tel élément, l'associeraient-ils à la période adéquate. Nous nous sommes donc basés uniquement sur des visuels à identifier en faisant appel autant que possible à des documents patrimoniaux ou très fréquemment utilisés en classe. Les tableaux ci-dessous sont transposés en textes pour le besoin de transcription des résultats.

A noter, les items de l'histoire des arts impliquent une inférence nécessaire. En effet, nous proposons des éléments caractéristiques d'une période ou d'un personnage. Par exemple, au temps de la monarchie nous demandons de choisir entre : « Château Gaillard, Chenonceau, Versailles et Bercy » et nous attendons la réponse « Versailles » bien que les deux premiers monuments existent mais sont caractéristiques d'une autre période.

## Au temps des Gallo-Romains

E5HMH590101 - G2	
Notre Dame	3,4
Opéra Garnier	1,3
Arènes Nîmes	77,3
Stonehenge	13,9

E5HMH590201 - G5	
Venus Préhistorique	45,4
Compressions de César	3,4
L'enfant Romain	42,1
L'homme qui marche de Giacometti	5,3

E5HMH590301 - G3	
Draisienne	10,3
Carrosse	11,5
Char romain	67
Véhicule vapeur	8,1

E5HMH590401 - G2	
Un moine	5,9
Un tribun	82,8
Un mannequin	2
Une révolutionnaire	6,3

Les élèves identifient bien pour cette période des arènes, un char romain ainsi que le tribun. Ils se répartissent entre la vénus préhistorique et l'enfant romain. Ces deux sculptures présentes des similitudes et semblent être de la même époque. Les élèves qui ont choisi la vénus préhistorique ne l'avaient sans doute pas vu auparavant dans leur manuel scolaire.

## Au temps de la monarchie absolue

E5HMH57011 - G	
Château Gaillard	24,7
Chenonceau	31,2
Versailles	35,8
Bercy	1,4

E5HMH57021 - G2	
François 1er	14,9
Louis XIV	65,1
Louis IX	5,3
Napoléon	9,5

E5HMH570301 - G3	
Carrosse	58,4
Char	16,6
Taxi de la marne	20,5
2 CV	1,3

E5HMH570401 - G5	
Le roman de renard	34,9
Le petit prince	3,3
Les misérables	21,8
Jules Vernes	35

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

Les élèves identifient bien les éléments correspondant à l'époque de la monarchie absolue. Les réponses sont moins tranchées en ce qui concerne les bâtiments ainsi que les romans.

Au temps du Moyen-âge

E5HMH560101 - G2	
Napoléon (pièce)	14,3
Euro (pièce)	0,1
Franc (pièce)	12,1
Louis (pièce)	71,4

E5HMH560201 - G5	
Cathédrale Évry	0,3
Sacré cœur	7,5
Sainte chapelle	35,2
Parthénon	53,2

E5HMH560401- G4	
Dîner à la cour de Philippe le bon	48,8
Déjeuner sur l'herbe de Manet	9,1
Le repas de Gauguin	3,1
Après dîner de Louis le Nain	34,2

Les élèves des groupes les plus élevés sont capable de positionner la Sainte Chapelle dans la bonne période. L'image du Parthénon en ruine participe peut-être du choix des élèves de plus faible compétence pour ce bâtiment.



# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

## Au temps de la Renaissance

E5HMH550101 - G5	
Vincennes	19,4
Chambord	38,3
Opéra Garnier	12,1
Élysée	21,3

E5HMH550301 - G5	
Scribe	35,6
Copiste	41,7
Imprimerie	4,7
Numérique	11,9

E5HMH560401- G3	
François 1er	10,6
Louis XIV	15,8
Louis IX	55,5
Napoléon	11,5

E5HMH560401 - Item rejeté	
La Joconde	78,1

Comme pour la période précédente, nous avons des choix qui montrent la difficulté à discriminer facilement des éléments. La Renaissance correspond à la fin du moyen âge. Les choix tel que Louis IX et Copiste sont antérieurs à la période considérée.

## Au temps de la Révolution

E5HMH540101 - G1	
Picasso	4,5
Rembrandt	14,8
Art pariétal	3,2
Jeu de paume	73,7

E5HMH540301 - G4	
Bastille	37,1
Château fort	47,1
Azay le rideau	2,1
Beaubourg	10,4

E5HMH540401- G4	
Viole	32,4
Clavecin	9,2
Batterie	8,8
Saxophone	44,5

Même constatation que précédemment...

Au temps de la première guerre mondiale

E5HMH580101 - G4	
Saint Barthélemy	26,8
Tranchées	51,5
Revol. espagnole	12,7
Guerre moyen âge	5,6

E5HMH580201 - G4	
Menhir	14
Statue liberté	8,6
Victoire Samothrace	10
Monument aux morts	64,1

E5HMH580301- G3	
Opéra Bercy	0,7
Gare St Lazare	60,3
Arènes Nîmes	24
Château de Blois	12,5

E5HMH580401 - G3	
TGV	0,9
404 Peugeot	5,7
Taxi de la Marne	47,7
Carrosse	42,8

Pour cette partie, nous n'observons pas d'ambiguïté. Nous pouvons penser que les élèves ont été largement exposés à cette période en 2018 pour le centenaire de la fin de la grande guerre.

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

Probabilité de réussir ces items

	G<1	G1	G2	G3	G4	G5
Nb d'items	0	1	4	9	15	21

Le regard porté sur le positionnement dans les groupes de performance de l'échelle CÈDRE montre que ces items sont très peu réussis par les groupes de faible niveau de performance. En effet, ils mettent en jeu des connaissances qui doivent être intégrées et projetées sur une grille de lecture temporelle. De plus, certains de ces items demandent une discrimination fine entre plusieurs propositions.

L'observation de ces items montre que les connaissances acquises par les élèves de haut niveau de performance leur permettent de faire des liens entre les différents éléments proposés d'une époque donnée et de répondre très efficacement à toutes ces questions qui mettent en jeu des connaissances intégrées.



## Les acteurs et actrices de l'histoire

---

Ces deux items avaient pour but d'essayer de pointer les personnages masculins ou féminins qui ont marqué l'histoire. Cette mini-liste ne prétend pas à l'exhaustivité mais elle donne un aperçu des rencontres que les élèves ont fait avec les « acteurs » et les « actrices » de l'histoire.

Nous observons que les hommes sont plus grandement cités que les femmes.

Excepté « Pasteur » et « Jean Moulin » les acteurs proposés sont connus par près des 2/3 des élèves; cette proportion est presque inverse pour les actrices de l'histoire.

La question associée à ce listing porte sur la source qui a permis cette connaissance. C'est très largement la leçon d'histoire en classe qui prédomine avec 85,8 % de citation pour les acteurs et 64,4 % pour les actrices de l'histoire. Toutes les autres propositions sont choisies autour du 30 % (sorties, bibliothèque, télévision, Internet).

### Acteurs de l'histoire

	VRAI	FAUX
Vercingétorix	70	28,8
Charlemagne	92,3	6,8
Clovis	78	20,6
Pasteur	42,1	56
Napoléon	94,1	4,9
Louis XIV	91,7	6,9
Jean Moulin	20,9	76,2
Général de Gaulle	75	23,3
De la leçon d'histoire en classe	85,8	10,2
Du livre d'histoire de la classe	29,4	61,1
D'autres lectures (livres, magazines ...)	30,7	60,5
D'un film documentaire vu à la télévision	30,5	60,8
De ce qu'on m'a raconté dans ma famille	34,4	56,3
D'une visite dans un musée, un monument...	25,1	65,5
D'une recherche sur Internet	30,6	60

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

### Actrices de l'histoire

	VRAI	FAUX
Simone Veil	8,3	89,7
Jeanne d'Arc	83,9	15
Catherine de Médicis	34,7	62,9
Marie-Antoinette	77,6	20,6
Olympe de Gouges	13,2	84,6
Louise Michel	11,7	85,7
Marie Curie	54,3	44,3
Lucie Aubrac	15,1	82,9
De la leçon d'histoire en classe	64,4	26,7
Du livre d'histoire de la classe	25,9	59,2
D'autres lectures (livres, magazines ...)	31,2	54,8
D'un film documentaire vu à la télévision	28,5	57,3
De ce qu'on m'a raconté dans ma famille	32,1	54,1
D'une visite dans un musée, un monument...	21,2	64,5
D'une recherche sur Internet	26,3	59,5

# Questionnaires de contexte

---

Dans le cadre du dispositif CÈDRE, les élèves et les enseignants des classes interrogées sont amenés à répondre à des questionnaires de contexte. Leur dépouillement éclaire les performances des élèves et apporte des pistes explicatives aux performances de ces derniers.

### Que disent les élèves ?

Les questionnaires posés aux élèves de l'évaluation CÈDRE permettent d'approcher le contexte dans lequel ils évoluent tant à l'école qu'à la maison. Nous cherchons à approcher la manière dont les élèves perçoivent ces disciplines; l'intérêt qu'ils leur porte, le plaisir à apprendre et les moyens utilisés. Les questions posées aux élèves en 2017 sont les mêmes que celles proposées en 2012, permettant ainsi de s'intéresser aux évolutions entre les deux temps de mesure.

#### A l'école, durant les cours (Figures 1 et 2)

Le questionnaire caractérise à gros traits deux aspects de ces disciplines. Le premier concerne le nécessaire travail d'apprentissage; le second, celui de l'utilisation de documents.

- Plus de sept élèves sur dix « aiment faire des recherches de documents » et un peu moins de sept sur dix « aiment apprendre leurs leçons ».
- Plus de huit élèves sur dix « aiment "participer en classe » dans ces disciplines dans les mêmes proportions, « ils se sentent bien en classe »

Ce descriptif dégage un portrait d'élèves qui se sentent bien à l'école et apprécient l'histoire et la géographie. Ils aiment participer dans ces disciplines. Nous faisons l'hypothèse que leur perception de l'histoire et de la géographie est moins « scolaire » que les disciplines dites « fondamentales ». La pression de l'évaluation y est moindre. Ces disciplines répondent sans doute à leur « soif » de curiosité. De plus, les modalités de mise en œuvre comme la recherche de documents, la description ou l'analyse de ceux-ci en classe peuvent motiver les élèves et les inciter à participer.

A noter, que ces quatre prises d'informations évoluent peu entre les deux points de mesure. Toutefois, le regard en creux indique que près de deux élèves sur dix « n'aiment pas faire de recherches de documents » et près d'un tiers « ne pas apprendre leurs leçons ». Pour près d'un tiers des élèves, cela pointe le travail personnel moins apprécié. Cela peut traduire un désintérêt pour ces disciplines, une désaffection pour le travail individuel voire un manque d'autonomie. C'est un point préoccupant qu'il est nécessaire d'investiguer 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 personnel.

## A la maison (Figure 3).

- Plus de sept élèves sur dix indiquent qu'un adulte vérifie que leur travail est terminé ;
- Plus d'un élève sur deux déclare qu'un adulte lui donne des explications pour répondre aux questions qu'il se pose ;
- Un élève sur deux dit qu'un adulte *vérifie son cahier* de texte ;
- Près d'un élève sur deux attend l'injonction d'un adulte pour se mettre au travail

Ces quatre propositions montrent une évolution importante entre les deux points de mesure avec une baisse d'accord variant de 10 à 13 points. Cela brosse un tableau d'élèves laissés de plus en plus à eux-mêmes et devant se prendre en charge seuls. « Ce déclaratif » peut traduire deux réalités : des élèves très autonomes qui se mettent au travail sans attendre une quelconque injonction ou, d'autre part, des élèves peu intéressés par « la chose scolaire » et qui échappent à leur travail. Ce second cas est inquiétant au regard des travaux qui attendent les élèves pour les cycles du collège. Il semble important que les élèves de onze ans soient accompagnés dans leurs leçons par un adulte.

## Comment les élèves s'intéressent-ils à l'histoire et à la géographie ? (Figure 4).

L'intérêt pour l'histoire et la géographie se manifeste pour :

- Plus de six élèves sur dix « En regardant des documentaires à la télévision. » ;
- Plus de la moitié des élèves « En visitant des musées ou des lieux historiques ou géographiques. » ;
- Plus de la moitié des élèves « En cherchant des documents sur Internet. » ;
- Moins d'un élève sur deux « En lisant des livres, des magazines ou des journaux. ».

Ce descriptif établit une sorte de hiérarchie dans les « vecteurs » utilisés pour l'histoire et la géographie. Avec par ordre de préférence : la télévision, Internet, la visite et le livre.

La télévision diffuse de nombreux documentaires ayant pour thème l'histoire ou la géographie. Il serait intéressant d'investiguer plus avant sur ce que recoupe le terme « documentaire » pour les élèves de l'échantillon ? 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).

Internet est le plus souvent associé au terme « recherche » quel que soit le domaine concerné. Pour ces élèves, nés avec le numérique, tout se passe comme si « tout se trouve sur le net » et qu'il ne suffit que de disposer d'une connexion pour trouver. La Note d'information<sup>2</sup> consacrée à l'expérimentation 2017 autour de la lecture sur support "numérique" montre les limites de ce postulat. La mise en jeu

---

<sup>2</sup> Ben Ali, D. Leveillet, S. Pac, J.-M. Pastor et J. Schmitt, « Lecture sur support numérique en fin d'école primaire : un peu plus d'un élève sur deux est capable d'accéder à l'information et de la traiter », Note d'Information, n° 15.42, MENESR-DEPP



## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

de nouvelles compétences pour accéder à l'information pénalise les élèves de bas niveau de performances.

Les musées, lieux historiques ou géographique sont associés aux visites organisées par les parents ou le système scolaire. Les élèves « de onze ans » dépendent complètement de leurs choix. L'expérience bien que riche et associée correctement à un cumul de savoir dans ces disciplines touche aux limites des visites réalisables dans le cadre d'une année (au regard de l'étendue du programme de cycle 3).

Les livres, les magazines ou les journaux sont positionnés en fin de classement. Ils sont moins perçus comme une source pour ces disciplines. Il serait intéressant de questionner la place "du document papier" aujourd'hui à l'école. Le manuel scolaire (s'il existe) est-il perçu comme une source de savoir dans ces disciplines ? Cette question peut être étendue aux journaux et magazines spécialisés. L'accès à ces documents est-il efficace ? Existe-t-il une bibliothèque de classe, d'école ou de la commune ? Les élèves sont-ils entraînés à une recherche dans les rayons de ces lieux ? La classe ou école sont-elles abonnées à des revues spécialisées ou à des journaux scolaires ?

Ce descriptif établit une seconde hiérarchie qui semble correspondre à « une loi du moindre effort ».

La télévision, permet un accès à des programmes qu'il est possible aujourd'hui de regarder en de multiples diffusions. La seule action nécessaire et de savoir « zapper » pour passer d'une chaîne à une autre afin de trouver une émission à caractère historique ou géographique.

Internet, permet un accès à l'information par l'intermédiaire d'un moteur de recherche. Tout se passe devant un écran. La recherche s'effectue en « langage naturel ». La liste des sites proposés oblige l'enfant à des choix pour atteindre les documents. Là aussi, une stratégie de « zapping » d'un document à l'autre permet d'atteindre l'information recherchée.

Les visites de musées, de lieux historique ou géographique, comme nous l'avons indiqué plus haut, ne dépendent pas directement des élèves. Leur intérêt n'est pas feint car ils choisissent majoritairement la proposition concernant ces visites. Toutefois, il serait là aussi intéressant de connaître comment sont préparées les visites et ce qu'il en reste en terme de connaissances dans ces disciplines.

« La recherche de livres dans un centre de documentation ou plus largement une bibliothèque » est l'activité qui nécessite sans doute le plus d'efforts pour les élèves : Ils doivent, à partir de leur idée de recherche s'appuyer sur une classification, trouver les livres puis les parcourir afin de faire un choix pertinent.

En prenant un peu de recul par rapport aux types de documents proposés dans cette partie, nous concevons une confusion légitime chez les élèves. Aujourd'hui, les types de documents se confondent. 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. L'expérience intime d'une visite n'est pas remplaçable, tous les livres ou les manuels ne sont pas disponibles gratuitement sur le net et les documentaires vidéo de qualité ne sont pas forcément libres d'accès.

## Comment l'élève se perçoit-il dans son groupe d'amis ? (Figure 5)

Concernant « le groupe d'amis » les élèves, se positionnent comme suit :

- Près de sept élèves sur dix « Tu arrives à faire accepter ton point de vue. »
- Près de six élèves sur dix « Tes amis te choisiraient. »
- Près de six élèves sur dix « Tu essaies de convaincre. »
- Un élève sur deux « C'est toi qui arrives à calmer les autres. »
- Un élève sur dix « Tu es le chef tu décides. »

Les élèves se perçoivent comme force de proposition (arriver à faire accepter son point de vue) avec les compétences adaptées pour arriver à leurs fins (faire accepter son point de vue et essayer de convaincre). Ils pensent aussi pouvoir être un représentant de leur groupe (Choix des amis) mais sans pour autant en être le chef.

## Regard porté sur l'évaluation CÈDRE et implication dans le travail (Figures 6 et 7).

Les élèves sont plus de huit sur dix à indiquer qu'ils se sont appliqués pour répondre à cette évaluation. Nous comptons sept élèves sur dix qui précisent qu'ils se sont autant investis que pour le travail quotidien en classe ; seul un élève sur cinq ne s'est pas plus appliqué que dans le travail scolaire quotidien.

La question concernant la difficulté perçue de l'évaluation montre que plus d'un élève sur deux juge les exercices faciles voire très faciles. Le protocole CÈDRE, nous semble assez complexe, puisqu'il propose en fin d'année scolaire, un questionnaire sur l'ensemble des connaissances et des compétences des classes de CM1 et de CM2. Les élèves, en fonction des questions posées, 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. Le protocole CÈDRE est dans sa presque totalité constitué de QCM. Ce format de question favorise sans doute un positionnement pour le choix facile ou très facile.

## Intérêt pour ces disciplines (Figure 8)

Plus d'un élève sur deux aimerait faire plus d'histoire ou plus de géographie en classe. A noter que la question est posée avec la même formulation tant en histoire qu'en géographie. Nous constatons un « calque » presque parfait des réponses des élèves pour ces deux disciplines. Ceci traduit toutefois une réalité de la classe : ces deux disciplines sont souvent présentées ensemble dans la plage de l'emploi du temps des classes, toujours ensemble, comme si elles étaient interchangeables.

### Point d'étape - « Questionnaire des élèves »

Nous sommes en présence d'enfants « à l'aise en classe » et voulant bénéficier de plus de temps d'exposition à l'histoire et la géographie car ils « aiment » ces disciplines.

Toutefois, les différentes rubriques de ce questionnaire doivent nous alerter. L'histoire et la géographie nécessitent deux approches complémentaires l'une participant à l'accroissement de connaissances et l'autre à l'acquisition de compétences. Les élèves doivent être en mesure de mémoriser des jalons et d'intégrer le lexique spécifique à ces disciplines. Par ailleurs, ils doivent mettre en œuvre des stratégies de recherche pour prélever et comprendre des informations contenues dans les documents mis à leur disposition. Ces deux grandes approches impliquent un travail personnel incontournable.

Les réponses issues de ce questionnaire montrent des élèves qui sont de plus en plus laissés à eux-mêmes. Ils ne peuvent compter que sur leur seule autonomie. Le questionnaire pointe aussi des parents qui vérifient la fin de travail de leur enfant sans parfois apporter les explications nécessaires ou le soutien indispensable. Par ailleurs, les sources d'informations disponibles dans ces domaines se réduisent aux médias disponibles (télévision et Internet). La télévision offre des documentaires de qualité mais comment les élèves s'en saisissent-ils ? Quelle construction de connaissances ? Internet propose « tout sur tout » à condition de pouvoir y accéder. L'étude de la partie numérique montre que deux compétences sont en jeu sur ce type de média : « accéder et choisir ». La première fait référence à la navigation nécessaire pour atteindre l'information ; la seconde aux choix successifs que les élèves rencontrent pour qualifier l'information.

Notre inquiétude se nourrit de ces remarques. Pour progresser au collège, les élèves devront être plus autonomes et prodiguer des efforts individuels plus intenses... deux qualités qui semblent baisser dans le relevé de ce questionnaire.

Figure 1 - Deux caractéristiques de tâches nécessaires en histoire et géographie

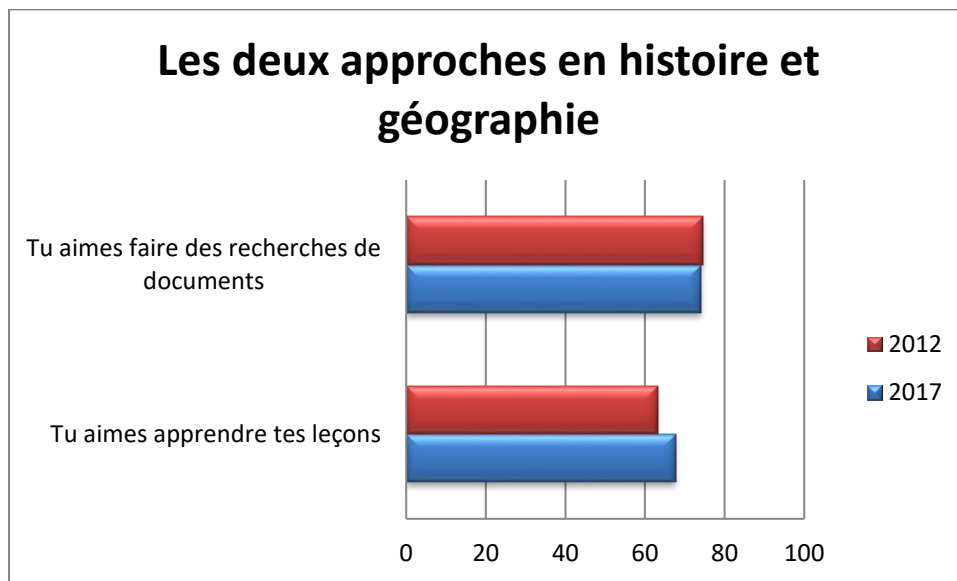


Figure 2 - Ressenti en classe

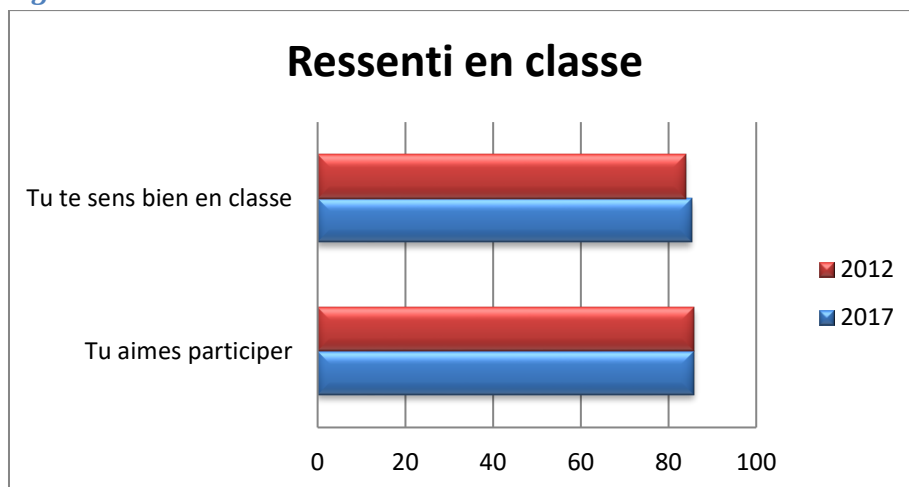


Figure 3 - Accompagnement à la maison

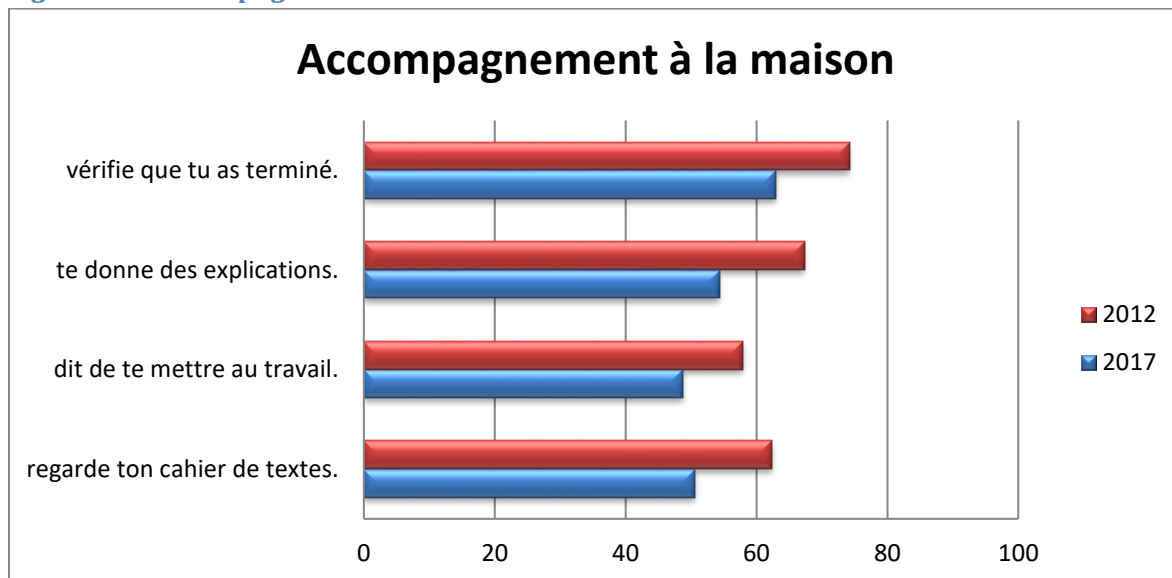


Figure 4 - Comment l'intérêt pour ces disciplines se manifeste-t-il ?

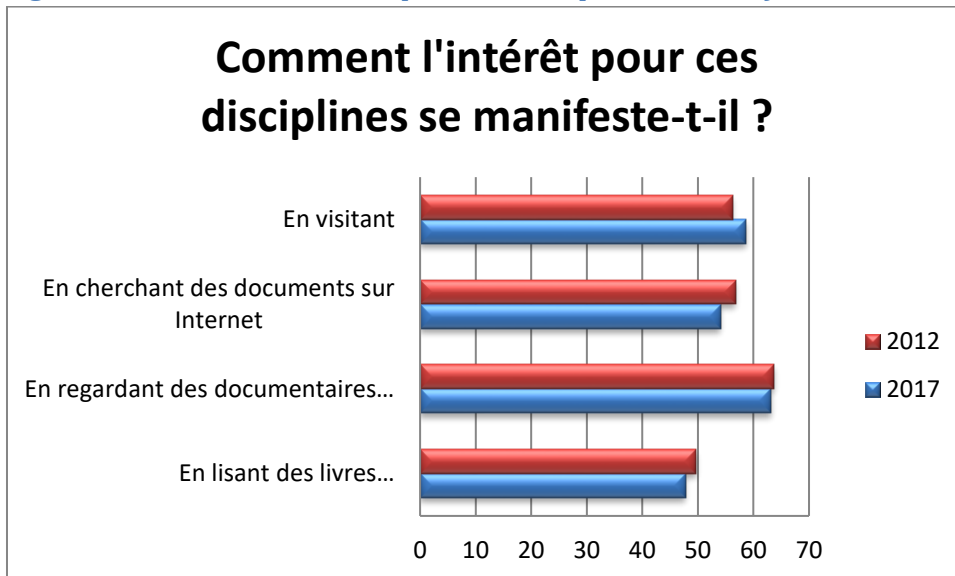


Figure 5 - Perception de l'élève par rapport à son groupe d'amis

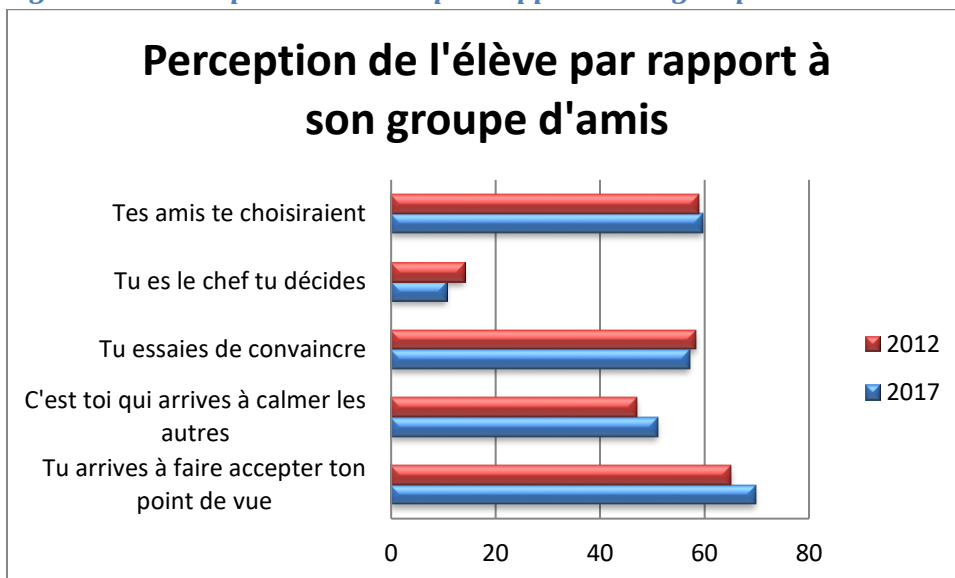


Figure 6 - Difficulté de l'évaluation

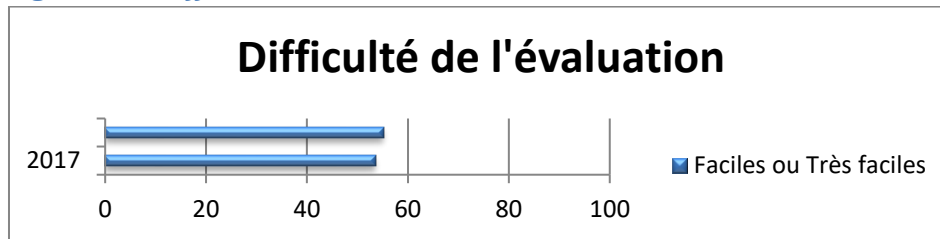


Figure 7 - Implication dans le travail

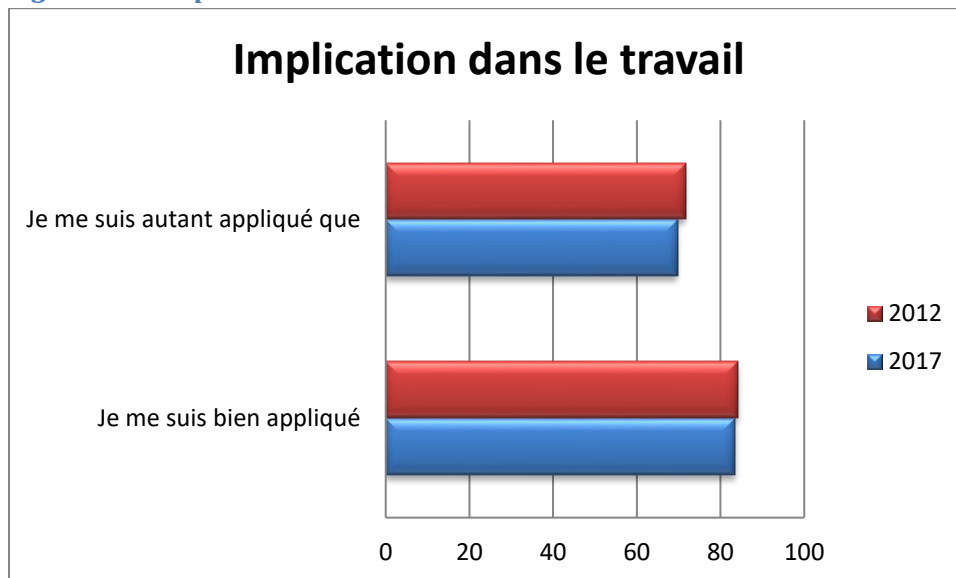
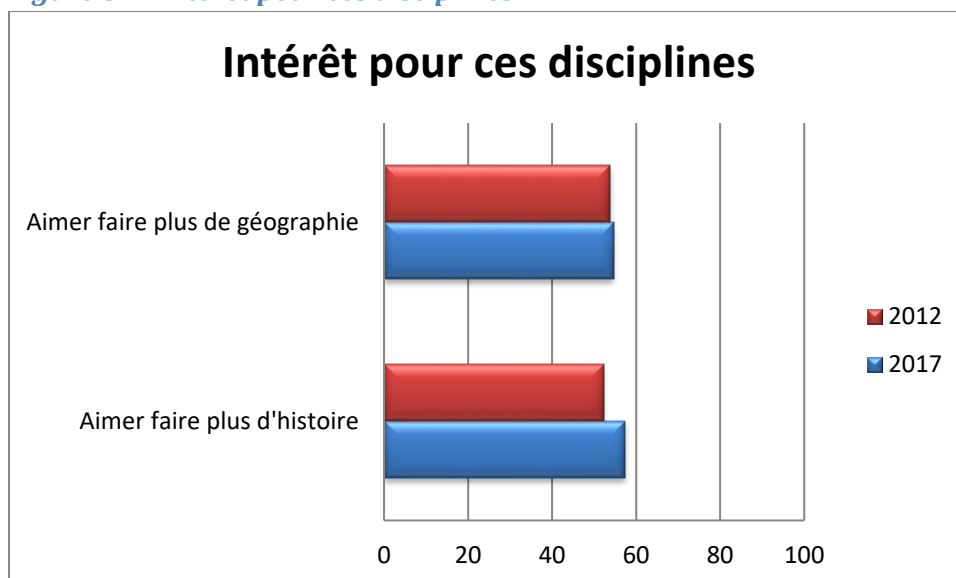


Figure 8 - Intérêt pour ces disciplines



## Que disent les enseignants ?

Lors de l'enquête CÈDRE, un questionnaire identique a été proposé aux enseignants en 2012 et 2017 afin de recueillir leurs avis sur leurs pratiques professionnelles dans le domaine de la culture humaniste. Ce questionnaire visait plusieurs aspects précis de leur travail :

- leur interaction avec les collègues ;
- leur moyen d'accès aux sources d'information ;
- leur approche des programmes d'histoire, géographie et couteux Éducation morale et civique ;
- Leur pratique dans le domaine de l'évaluation ;
- Leur regard sur l'intérêt que portent leurs élèves sur l'histoire/géographie et sur l'EMC ;
- La place des outils numériques dans leurs pratiques de classe ;
- Enfin, une question ouverte pour exprimer les difficultés qu'ils rencontrent dans l'enseignement de ces trois disciplines de la culture humaniste.

## Profil des enseignants interrogés (Figures 1, 2, 3, 4 et 5)

L'ensemble des champs institutionnels, didactiques, pédagogiques et numériques a été balayé. Il est à noter que les enseignants qui ont répondu au questionnaire sont en charge des classes de l'échantillon CÈDRE, qu'ils sont majoritairement des femmes (72%), que 95% ont plus de trente ans, que le niveau de diplôme est égal ou supérieur au DEUG (82% ont un DEUG et au-delà), qu'une majorité a plus de 10 ans d'ancienneté dans le métier et que seuls 33,2% ont une formation initiale dans le domaine de la culture humaniste. L'étude CÈDRE interroge les seuls enseignants des classes évaluées dans le protocole ; il ne s'agit donc pas d'un échantillon représentatif de l'ensemble des enseignants du premier degré.

## Ce que disent les enseignants de leurs pratiques professionnelles ? (Figures 6, 7 et 8)

Les deux points de mesure du dispositif CÈDRE en 2012 puis 2017, permettent, à cinq ans d'intervalle, une comparaison sur ce que disent les enseignants à propos de leurs pratiques professionnelles. Ce questionnaire est basé sur des questions « fermées » auxquelles nous avons associé une question « ouverte » leur permettant de rédiger une réponse au sujet des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ces disciplines en classe.

Notre observation se focalise sur les évolutions constatées entre les deux points de mesure et la détection de points d'achoppement dans l'enseignement de ces disciplines tout en rappelant que lors de cette période des modifications importantes des programmes ont eu lieu et que le socle commun a été revisité.



# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

Quatre points saillants sortent de notre analyse : les difficultés liées au programme et d'une façon corollaire celles liées au temps ; les ressources disponibles pour l'enseignement et le manque criant de formation en histoire et géographie.

## Difficultés liées au programme

En regroupant les deux items « J'aborde tous les thèmes et tous les points de chaque thème » et « J'aborde tous les thèmes, j'approfondis certains d'entre eux et passe plus rapidement sur d'autres mais j'en traite tous les points », c'est près de trois enseignants sur dix, tant en 2012 qu'en 2017 qui se conforment complètement au programme en vigueur.

L'affirmation « J'aborde tous les thèmes mais je m'autorise à ne pas traiter tous les points de chaque thème » est choisie respectivement en 2012 et 2017 par 43% et 38% montre sans doute des enseignants qui découpent le programme en chapitres mais n'ont pas nécessairement le temps d'aborder tous les points. Nous notons toutefois une diminution du choix de cette affirmation.

L'affirmation « Je m'autorise à ne pas traiter tous les thèmes » est choisie respectivement en 2012 et 2017 par 26% et 22% pointe ici des enseignants qui font des « impasses » sur des pans entiers du programme. Là aussi, nous notons une diminution de l'attractivité de cette affirmation.

L'affirmation « Je m'appuie sur l'ancien programme » est choisie respectivement en 2012 et 2017 par 3,5% et 9%

Le dépouillement de la question ouverte concernant les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés dans la mise en œuvre des programmes apporte un éclairage sur la perception des programmes. Nous constatons un ressenti fort qui se traduit par des adjectifs qui reviennent souvent : « **lourds, denses, vastes, chargés, ambitieux, énormes, pas clairs, compliqués...** Il faut noter également, avec le bouleversement des cycles (le cycle 3 se termine désormais en 6ème ) que les enseignants de 2017 ont l'impression qu'ils n'ont plus que deux ans pour mettre en œuvre le programme ce qui génère une pression supplémentaire, celle de ne pas aborder toutes les notions et ainsi pénaliser les élèves lors de leur passage en 6ème .

Alors qu'en 2012 les enseignants rencontraient des difficultés à maîtriser et enseigner les notions en histoire et en histoire de l'art, en 2017 c'est au contraire le programme de géographie qui semble particulièrement compliqué à mettre en œuvre. Par exemple, la notion « d'habiter », déroute les enseignants qui ont du mal à trouver une cohérence d'ensemble de ce programme. Les enseignants pointent l'absence de formation continue en culture humaniste d'autant que la plupart d'entre eux ont une formation initiale très éloignée des sciences humaines. Leurs réponses montrent une attente forte d'outils pédagogiques performants, de banques de ressources fiables, de documents d'accompagnement solides..., qui permettraient de les aider à aborder avec leurs élèves des notions de plus en plus complexes.

# Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

## Difficultés liées aux ressources disponibles

Les ressources institutionnelles étant peu présentes voire inexistantes au moment de la passation, le questionnement porte sur trois types d'outils utilisés en classe par les enseignants : le manuel scolaire, le guide du maître et les documents issus d'Internet.

L'enseignement de l'histoire-géographie à l'école élémentaire nécessite, de la part du professeur, une recherche documentaire afin de mettre en place des situations d'apprentissage pertinentes. Les enseignants utilisent donc des supports que les programmes qualifient d'outils et qui permettent d'aborder des notions complexes et de mettre en œuvre les compétences des élèves.

Les enseignants du panel utilisent majoritairement **les manuels scolaires** pour faire la classe, mais la tendance est à la forte baisse. Ils étaient 96,1% à le faire en 2012, ils ne sont plus que 75,4% en 2017. Cette baisse est sans doute due au changement de programme intervenu l'année précédente de l'évaluation. Dans ce cadre, le renouvellement des collections de manuels n'a pas eu lieu et celles disponibles dans les classes se trouvaient obsolètes ; notamment en géographie.

En 2012 comme en 2017, c'est un enseignant sur deux qui utilise un « **guide du maître** » pour préparer ses séances en histoire et géographie. Nous constatons une légère hausse entre les deux points de mesure. Toutefois, il semble que cela ne constitue pas un réflexe pour l'ensemble des enseignants. Comme précédemment, il est possible que le changement de programme n'est pas entraîné l'acquisition de tels outils. De plus, ce type de guide est associé généralement à une collection de manuels scolaires qui constitue un investissement important lors de leur renouvellement.

En 2012 plus de six enseignants sur dix utilisaient des **documents issus d'Internet** ; en 2017, ils ne sont plus qu'un sur deux. Le dépouillement de la question ouverte montre que des enseignants se disant « peu formés, peu spécialisés.. » ont recours systématiquement à Internet pour trouver des « ressources toutes faites ». D'autres enseignants pointent les limites des documents trouvés sur les sites quant à la véracité des sources et leur pertinence pour une utilisation en classe

## Difficulté liée au temps

Nous avons vu, au cours de cette analyse, que les enseignants placent les programmes comme la principale source de difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier. Le manque de temps arrive en second. En 2012, un enseignant résumait ces deux difficultés en une phrase « **le programme est vraiment trop vaste. On manque de temps d'enseignement** ». Il y a donc une corrélation évidente entre la complexité des notions à aborder et le temps accordé aux enseignants pour les faire acquérir aux élèves. Pour les enseignants de 2012 comme pour ceux de 2017, le volume horaire est loin d'être satisfaisant au regard de la complexité des notions à faire acquérir.

## Manque de formation

A cinq ans d'intervalle, le constat est le même, les enseignants sont toujours confrontés aux mêmes problèmes: des programmes ambitieux, un manque de temps pour les mettre en œuvre et des ressources insuffisantes qui les poussent à se tourner vers des supports problématiques comme internet. Le dépouillement de la question ouverte pointe le manque de formation tant initiale que continue comme le problème et la solution à une plus grande efficacité de l'enseignement dans ces disciplines. Celle-ci, en étant plus soutenue, permettrait, peut-être, aux professeurs des écoles qui ont une formation initiale très éloignée des sciences humaines, d'actualiser leurs connaissances et de revisiter leurs pratiques pédagogiques. De faire le lien avec le guide du maître et les manuels scolaires, de s'interroger sur les sources numériques disponibles sur Internet et de prendre connaissance de tous les outils proposés par l'institution pour mettre en œuvre le programme.

### Quelques pistes de réflexion

Depuis 2006, date de la première prise d'information en histoire-géographie et éducation civique en fin d'école, les performances des élèves n'évoluent guère. Nous pourrions nous féliciter de ce constat au regard d'autres disciplines pour lesquelles les performances diminuent. Toutefois, il semble important de se questionner car durant cette période les programmes ont été modifiés deux fois et dans des proportions non négligeables. En 2006, le programme distinguait nettement ce qui tenait des connaissances d'une part et d'autre part des compétences. Le protocole avait alors été scindé en deux parties « étanches » ; dans la première nous testions les connaissances des élèves en nous basant sur les notions mentionnées dans le programme, dans la seconde partie nous mesurions la capacité des élèves à utiliser les documents en prélevant des éléments de texte, en faisant des inférences et en montrant leur qualité à analyser ou synthétiser l'information. En 2012, une nouvelle approche instituait que les compétences ne pouvant pas « tourner à vide » elles étaient nécessairement attachées à des connaissances. Le protocole a été modifié et ce sens. Enfin en 2017, le programme s'il n'a pas bousculé les thématiques en histoire en conservant le découpage précédemment utilisé a par ailleurs apporté un paradigme nouveau en géographie que les enseignants n'avaient pas encore intégré lors de l'évaluation. Le programme a proposé un nouveau découpage du cycle trois qui couvre désormais les classes de CM1 et CM2 à l'école et la classe de sixième au collège. Certains enseignants ont trouvé dans ce découpage un raccourcissement de trois à deux ans de la période d'apprentissage de l'histoire et la géographie et donc une angoisse de ne plus arriver à « boucler le programme » dans le temps imparti. Comment dès lors expliquer une telle constance dans les résultats des élèves ?

- Les enseignants et le programmes

En histoire le découpage en chapitres et thèmes permet assez facilement de baliser une répartition et une ventilation dans l'emploi du temps. Ce découpage, nécessaire, permet d'assurer que les volumes horaires soient bien appliqués.

En géographie, le programme ne pointe pas des connaissances et donc ne précise ni chapitres ni thèmes. C'est plutôt une méthodologie qui est proposée, à charge de l'enseignant de la mettre en œuvre avec les atouts locaux. Dans ce cas, nous avons trouvé des enseignants dépités par cette partie du programme dans lequel ils ne trouvent plus les invariants de la géographie physique par exemple.

## Histoire, géographie, enseignement moral et civique en fin d'école

---

A partir de ces deux matières d'une même discipline, nous voyons que le programme induit des comportements différents et implique de nouvelles formes de mise en œuvre, notamment en géographie. Nombre d'enseignants ont une idée « personnelle » de ce qui est à enseigner aux élèves de leur classe et qu'ils puisent dans le programme les éléments qui appuient leurs thèses.

- Mythe de l'exhaustivité des contenus à enseigner.

Beaucoup d'enseignants pointent une mise du programme sur deux années là où ils en disposaient de trois avant la modification du cycle 3. Tout se passe comme si le programme ayant court dans l'ancien cycle 3 devait être intégralement proposé dans cette nouvelle période. Bien que « les thématiques et repères annuels de programmation », indiquent : « Le projet de formation du cycle 3 ne vise pas à une connaissance linéaire et exhaustive de l'histoire. » L'idée est de retenir dans les thématiques proposées des repères historiques communs qui sont élaborés progressivement et enrichis du cycle 3 au cycle 4. Ce qui laisse le temps aux élèves d'apprendre.

Si nous regardons en amont, les élèves ont parcouru le cycle 2 dans lequel, l'histoire et la géographie ne sont pas constituées en termes de discipline. Toutefois, au cycle 2, « Questionner le monde » participe à la mise en œuvre de notions dans ces deux matières. En géographie, les enseignants disposent des éléments qui permettront au cycle suivant d'aborder cette matière dans toute sa méthodologie : de l'espace proche à un espace plus complexe, en construisant progressivement les légendes, en utilisant des documents cartographiques et la reconnaissance de différents paysages...

En d'autres termes que ce soit en amont ou en aval des classes de CM1 et de CM2, les élèves auront le temps d'accumuler des connaissances et de se forger leur culture dans cette discipline. Il n'est sans doute pas nécessaire de vouloir à tout prix inculqué l'ensemble de l'histoire de France.

Dès lors, la question qui se pose est « comment lutter contre cette méconnaissance des programmes ? ».

Nous avons vu que les enseignants se rattachent aux guides du maître, aux manuels ou aux sites internet afin d'être le plus efficaces. Mais bien souvent il s'agit de plaquer des éléments qui ont été pensés dans d'autres contextes et qui ne peuvent s'appliquer directement.

Le métier d'enseignant doit leur permettre de créer les conditions favorables aux apprentissages des élèves. La nécessaire adéquation avec le contexte local de l'école ne peut se penser qu'en inventant des solutions adaptées. Si cet acte créatif est très valorisant, il est coûteux en temps mais aussi en formation ; deux traits saillants pointés par les enseignants.

Figure 1 - Profil "sexe"

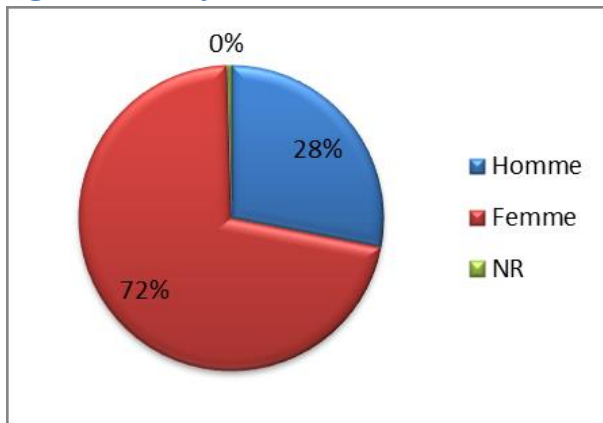


Figure 2 - Profil "Âge"

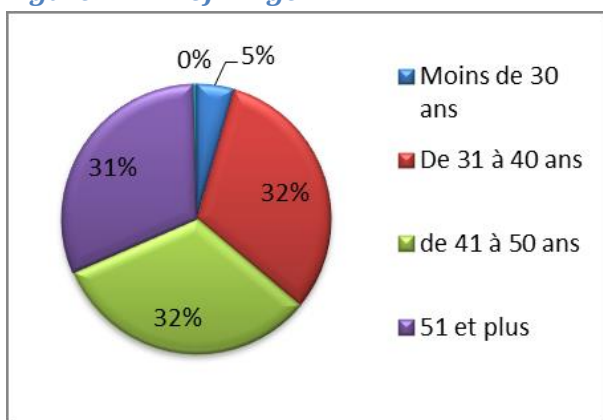


Figure3 - Profil "Diplôme"

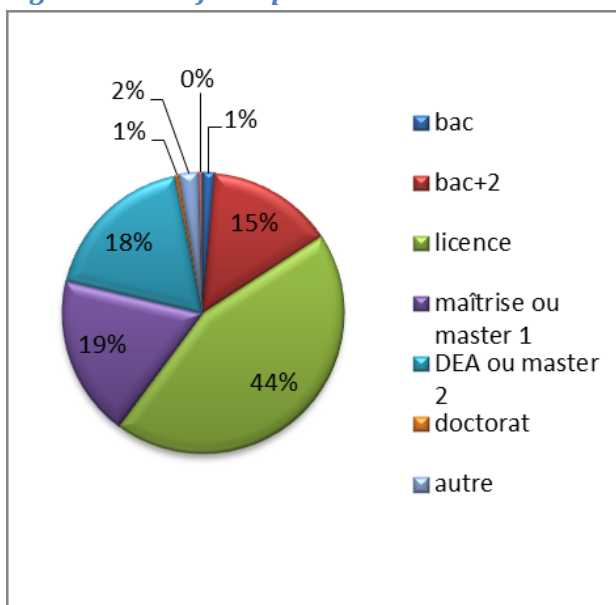


Figure 4 - Profil "Formation initiale"

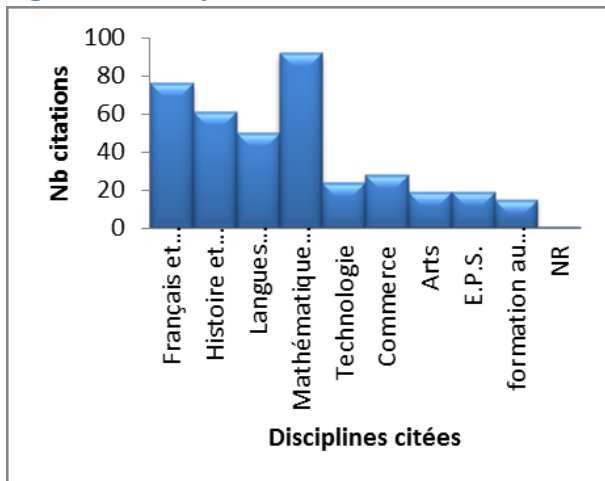


Figure 5 - Profil "Ancienneté"

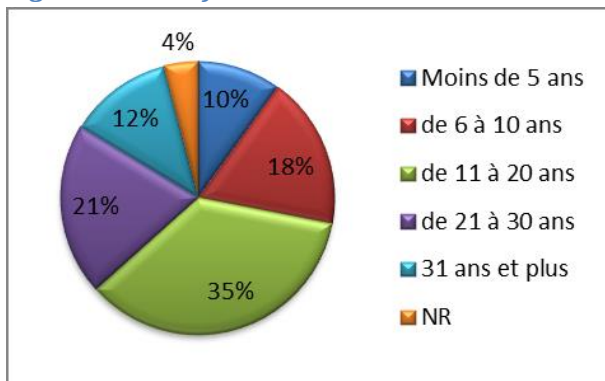


Figure 6 - Application des programmes en 2012 et 2017

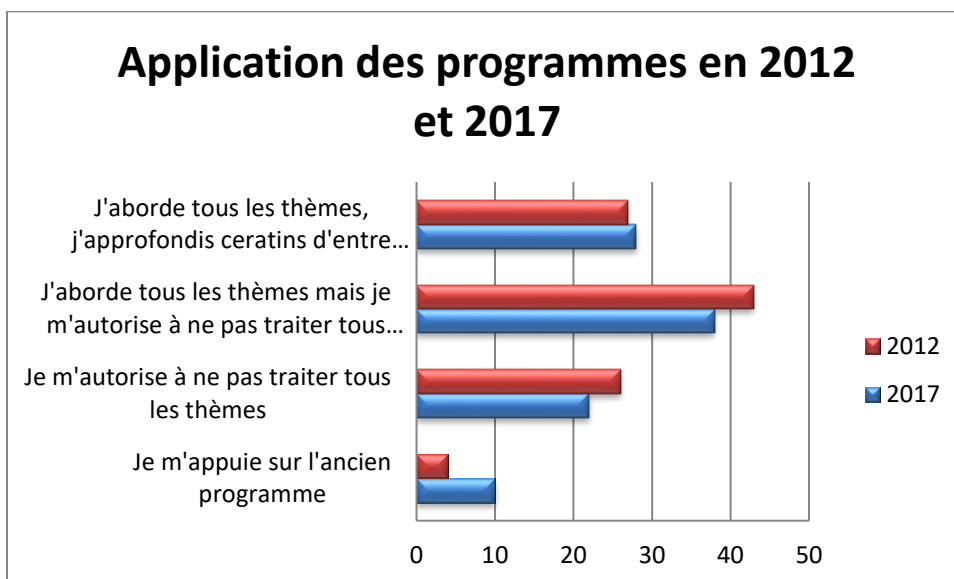


Figure 7 - Ressources en 2012 et 2017

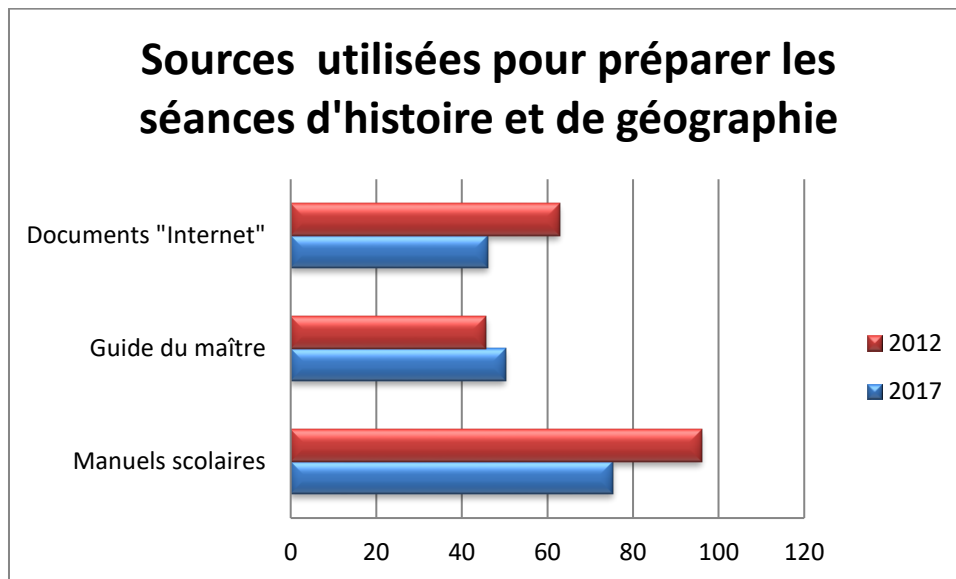
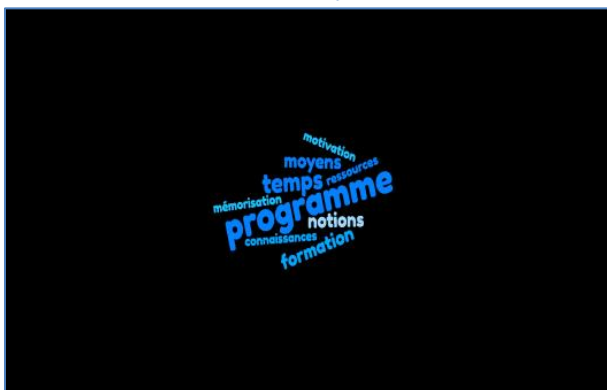


Figure 8 - difficultés perçues (question ouverte)







## Conclusions Perspectives

---

Les différentes analyses proposées dans ce dossier viennent se conforter l'une l'autre. Que l'on observe les items d'un point de vue de l'analyse psychométrique CÈDRE, du socle commun de connaissance, de compétences et de culture ou des facteurs de complexité nous observons quatre grands groupes d'élèves :

Les premiers recourent les groupes 4 et 5 de l'échelle CÈDRE. Nous sommes en présence d'élèves qui ont acquis des connaissances et des compétences dans ces disciplines. Ils ont tous les atouts pour continuer sereinement leur parcours scolaire au collège.

Le groupe 3 qui recourent des élèves qui ont profité pleinement des enseignements dans ces disciplines. Ces élèves ont des acquis mais ils doivent travailler fortement la maîtrise du langage pour notamment écrire en autonomie et être soutenus pour les conforter dans leur apprentissage.

Le groupe 2 qui montre des élèves en devenir et qui ont un besoin de guidage dans leur apprentissage. A l'heure du numérique, ils sont pénalisés par l'accès aux informations. Les nouvelles compétences les freinent dans leurs apprentissages.

Les groupes 1 et <1 qui sont constitués d'élèves fragiles. Ces derniers sont en difficulté dans la maîtrise de la langue qui est constitutive de l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique. Ils se trouvent doublement pénalisés par la maîtrise du langage spécifique utilisé dans ces disciplines.

Deux points nous ont alarmés lors du dépouillement des questionnaires de contexte des élèves : le premier concerne le nécessaire effort à réaliser pour mémoriser et progresser dans ces disciplines. Près du tiers des élèves « n'aime pas apprendre ses leçons ». Le second concerne l'autonomie des élèves. Le questionnaire montre de plus en plus des enfants sans réel accompagnement et qui peuvent être plus souvent tentés d'abandonner tout effort.

Le dépouillement du questionnaire des enseignants pointe au-delà des problèmes de ressources la difficulté à mettre en œuvre le programme. Ils semblent « déboussolés » par les attendus en géographie et réclament de la formation dans ce domaine.

La reprise de cette évaluation aura lieu en 2022. Nous pourrons à cette occasion mesurer la mise en œuvre effective du programme en géographie. L'évaluation proposera des unités au format « numérique » ; nous pourrons apprécier les progrès des élèves dans l'accès à l'information et les choix de navigation qui ont été pointés dans cette étude comme deux nouvelles compétences incontournables.