

Préambule : comment évaluer les acquis des élèves ?

Nicole Braxmeyer

Professeure chargée d'études au bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation et de la prospective

Les évaluations-bilans des acquis des élèves conduites par le bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogiques (DEPP-B2) ont pour objectif de faire le point sur les connaissances et les compétences des élèves dans des disciplines (domaine cognitif) ou des attitudes (domaine conatif), à des moments-clés du cursus scolaire, en regard des objectifs fixés par les programmes d'enseignement. Ces évaluations n'ont pas valeur de délivrance de diplômes, ni d'examen de passage ou d'attestation de niveau. Elles donnent une photographie à un instant « t » de ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cursus scolaire, en ce sens il s'agit bien d'un bilan. Elles sont passées auprès d'un échantillon statistiquement représentatif de la population scolaire concernée. Le dispositif n'est pas conçu pour donner des informations sur un élève particulier, une classe ou un établissement scolaire. Destinées à être renouvelées périodiquement, ces évaluations-bilans permettent de disposer d'un suivi de l'évolution des acquis des élèves dans le temps. Elles apportent aussi l'éclairage qui intéresse tous les niveaux du système éducatif des décideurs aux enseignants sur le terrain, en passant par les formateurs : elles informent, bien sûr, sur ce que savent et savent faire les élèves à la fin d'un cursus ; elles éclairent sur l'attitude et la représentation des élèves à l'égard de la discipline ; elles interrogent les pratiques d'enseignement au regard des programmes et elles contribuent à enrichir la réflexion générale sur l'efficacité et la performance de notre système éducatif.

La réalisation de ces évaluations, proposées aux élèves, quels que soient les cheminements pédagogiques rencontrés au cours de leur apprentissage et avec des enseignants différents, nécessite plusieurs étapes.

Pour ce qui est de la présente évaluation, les épreuves ont été construites à partir d'un cadre de référence établi selon les exigences des programmes d'enseignement en vigueur en 2004 : du cycle III pour le premier degré et de la sixième à la troisième pour le collège. Ces exigences se déclinent en termes de connaissances que les élèves doivent acquérir et de compétences qu'ils doivent maîtriser à la fin d'un cursus scolaire. Les situations d'évaluations et les supports proposés aux élèves sont de difficultés variables, objets de questions indépendantes les unes des autres afin qu'une question ne constitue pas un frein ou, a contrario, un élément qui induise la réponse à la question qui la suit. Le matériel documentaire qui accompagne ces

évaluations est constitué de supports propres aux disciplines concernées : textes, cartes, documents iconographiques, graphiques, croquis, schéma, etc., en usage dans l'enseignement.

Les questions posées aux élèves sont du format questions fermées et se déclinent en « questions à choix multiples » (QCM) ou en vrai/faux. En effet, pour ces évaluations à grande échelle, la taille de l'échantillon représente une double contrainte : celle du nombre d'items proposés aux élèves et celle du traitement des réponses. Le format de questions fermées autorise la saisie automatique des réponses des élèves (réponses cochées, chiffres reportés ou entourés) car la taille de l'échantillon et le nombre d'items ne permettent pas d'envisager les corrections par des experts. Cependant, pour le collège (voir infra), des questions dites ouvertes ou construites ont été aussi proposées pour évaluer des connaissances et des compétences à l'occasion de productions écrites courtes ou élaborées.

À la fin du processus de conception, c'est près de dix heures d'évaluation qui auraient été nécessaires pour que les élèves répondent à la totalité des items produits. Pour limiter le temps de la passation pour chaque élève tout en proposant la totalité des items construits à l'échantillon désigné, un dispositif spécifique, utilisé couramment dans ce type d'évaluations, a été utilisé. Les items ont été répartis dans des blocs (16 pour l'école comme pour le collège) ; ces blocs ont été distribués selon un plan préétabli dans des cahiers (20 pour l'école, comme pour le collège) d'évaluations différents (« cahiers tournants »), chaque cahier proposant à chaque élève deux fois 50 minutes d'évaluation disciplinaire (plus le questionnaire de contexte). De ce fait, les élèves d'une classe n'avaient pas tous des cahiers identiques.

La saisie des réponses des élèves est automatisée, ce qui n'est guère d'un usage habituel dans le domaine scolaire. Pour le collège, la correction des questions expertes (questions ouvertes) par des professeurs s'est effectuée par télécorrection via une application informatique spécifique élaborée par la DEPP.

Sur le plan méthodologique, le bureau de l'évaluation, des politiques éducatives et des expérimentations s'appuie sur les concepts et les méthodes de la mesure en éducation et de la psychométrie reconnus et utilisés internationalement dont l'objet est de construire une mesure fiable, c'est-à-dire valide et fidèle¹. Pour ce qui concerne l'aspect disciplinaire, les situations d'évaluation sont basées sur les préconisations des programmes d'enseignement lesquels s'inspirent de courants didactiques et pédagogiques reconnus.

1. Laveault et Grégoire, 1997, Linn, 1989, Dicks et al. 1994

Les acquis des élèves en fin d'école primaire

Jean-Marc Pastor,

chargé d'études,

Agnès Brun,

chargée d'études statistiques,

bureau des évaluations et des outils pour le pilotage pédagogique

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

Les outils d'évaluation des acquis des élèves en fin d'école ont été réalisés en conformité avec les programmes d'enseignement et les évaluations-bilans conduites par la DEPP. Cet article montre les difficultés à évaluer les acquis des élèves ciblant des connaissances et compétences spécifiques à une discipline en construction à l'école primaire. À ce niveau scolaire, comme l'indiquent les programmes d'enseignement, il y a une forte imbrication entre acquisition de la maîtrise de la langue française et maîtrise du langage dans des disciplines spécifiques. À cette étape de l'analyse, il paraît délicat de dégager les connaissances et compétences propres à chacun de ces deux domaines. L'histoire-géographie et l'éducation civique par leurs compétences propres contribuent à l'acquisition de la maîtrise de la langue en la diversifiant grâce à l'apport d'un langage spécifique. Les questionnaires destinés aux élèves recueillent leurs opinions et permettent d'approcher leurs motivations, leurs perceptions du travail effectué en classe et l'intérêt qu'ils portent pour l'histoire, la géographie et l'éducation civique en dehors de l'école.

Cette évaluation-bilan des acquis des élèves à la fin du cycle III de l'école primaire démarre, dans le premier degré, le cycle des évaluations en histoire-géographie en tant que discipline constituée. Elle se situe dans la suite immédiate de la mise en place progressive des programmes de 2002¹. À cet égard, elle constitue un état initial pour les cycles d'évaluation ultérieurs nécessaires à la comparabilité dans le temps. Tant du point de vue de la construction des situations d'évaluations que de l'analyse des réponses des élèves, elle est donc riche d'enseignement pour l'institution, puisqu'il s'agit de rendre compte des compétences des élèves au regard des attentes de programmes mis en place récemment. Elle interroge aussi sur la place des disciplines spécifiques dans l'enseignement à l'école primaire. Les questionnaires de contexte auxquels élèves et enseignants ont répondu permettent d'approcher les motivations et les perceptions du travail effectué en classe dans la discipline et l'intérêt qui lui est porté.

Une première année a été consacrée à la réflexion préalable (contenu, choix, etc.) et à la conception d'une version expérimentale de l'épreuve. Après une phase de correction et de réajustement, l'évaluation a été passée en mai 2006 auprès d'un échantillon représentatif de

303 classes et 7 688 élèves de CM2 de l'enseignement public et privé sous contrat, de la France métropolitaine.

VERS UNE STRUCTURATION DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES EN HISTOIRE, GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE

Le programme du cycle 2, dans son introduction, précise que les enseignements sont organisés en grands domaines d'activités plutôt qu'en champs disciplinaires. C'est le cas pour « Découvrir le monde » qui reste le domaine privilégié de la curiosité et en même temps l'occasion d'une première structuration des grandes catégories de connaissance : « *le temps, l'espace, la matière, la causalité* ». À la fin du cycle 2, l'élève a appris à passer « *du temps et de l'espace qu'il vit personnellement à un temps et un espace perçus et distanciés* »². Au cycle 3, « *le maître l'aide à consolider cet apprentissage à*

NOTES

1. BO Hors série n° 1 du 14 février 2002, page 68.

2. BO Hors série n° 1 du 14 février 2002, page 40.

travers une approche disciplinaire »³. Cette problématique du passage de « Découvrir le monde » aux champs disciplinaires est commune non seulement à l'histoire, la géographie et l'éducation civique, mais aussi aux sciences. C'est donc à ce stade de l'école que ces disciplines commencent à être abordées en tant que disciplines constituées.

À l'entrée au cycle 3, la maîtrise du langage et de la langue française est un grand domaine général qui doit être présent dans toutes les activités. Afin de commencer à spécifier ce qui est propre à chaque domaine, les différencier, les programmes comportent deux types d'horaires : les horaires « propres » centrés sur l'apprentissage de la langue française et les horaires « transversaux » centrés sur l'apprentissage spécifique à chaque domaine disciplinaire dont l'histoire, la géographie et l'éducation civique. Dans ce contexte, les programmes du cycle 3 relatifs à la maîtrise du langage et de langue française mettent en jeu deux types de compétences : **Les compétences générales**, relatives à la maîtrise de la langue française permettent aux élèves d'accéder progressivement à une autonomie dans leur travail : « Pendant le cycle 3, les élèves commencent à passer d'un usage scolaire de la langue caractérisé par un fort accompagnement du maître à un usage plus personnel qui leur permet progressivement de travailler avec moins de guidage. Les élèves prennent alors plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage ». Comme « ces compétences sont en

cours d'apprentissage et donc fragiles », elles doivent donc être travaillées en permanence quelle que soit l'activité programmée. À cet effet, chaque domaine disciplinaire comporte, dans l'horaire qui est le sien, des « ateliers » de lecture destinés à renforcer les compétences de tous les élèves¹. **Les compétences spécifiques**, relatives à la maîtrise du langage, sont mises en oeuvre en histoire, en géographie et en éducation civique¹. Elles visent à construire les connaissances et les savoir-faire du domaine disciplinaire considéré : « En histoire, les élèves doivent pouvoir commencer à rassembler des documents autour d'un sujet, en donner la nature, la date et l'auteur ». « En géographie les élèves doivent commencer à nommer et comprendre les espaces dans lesquels ils vivent ». À la fin du cycle 3, « les élèves sont capables d'écrire de courtes et modestes synthèses ».

Ces premières étapes de la structuration de disciplines par la différenciation du langage et de la langue française d'une part et, d'autre part, l'apport spécifique de connaissances ont été source d'interrogations dans la conception de cette évaluation en histoire, en géographie et en éducation civique. Dans ce contexte spécifique au cycle 3 de l'école primaire, cette évaluation vise alors à rendre compte des connaissances et des compétences suivantes :

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

– « **Nommer** » un personnage, un lieu ou un événement... Par exemple, en voyant l'image d'un édifice, indiquer le mot cathédrale ; en voyant un tableau

représentant Louis XIV, nommer précisément ce roi.

– « **Dater** » des événements sur une frise chronologique en situant la période historique s'y rapportant.

– « **Localiser** » sur une carte : une ville, un département, une région, un fleuve, etc.

– « **Connaître les attributs** » de personnages, de lieux, d'événements, de monuments, etc. Identifier les éléments constitutifs de ces derniers ; par exemple les attributs du roi : la couronne, l'épée et le globe...

– « **Connaître les fonctions** » de personnages, de lieux, d'événements, savoir dire ou identifier leur utilité... Par exemple, à quoi sert une caravelle au temps des grandes découvertes ?

– « **Connaître la notion** » ou plus exactement la représentation symbolique d'un lieu, d'un événement, d'une personne... Par exemple, les caravelles symbolisent les grandes découvertes.

– « **Connaître le lexique** » approprié à une période donnée ; par exemple pour Jeanne d'Arc, dire pour chaque mot proposé (le sacre, le vote, le royaume, le trône, le président, la France, l'Angleterre), s'il correspond à son époque.

L'évaluation des compétences vise la capacité des élèves à traiter des informations, notamment à vérifier s'ils sont capables de :

– « **Remettre en ordre chronologique** » des événements historiques

– « **Relier des documents** »

– « **Interpréter et Analyser** » les informations essentielles à la compréhension de la situation

– « **Construire un résumé synthétique** » à partir d'un choix de propositions données

– « **Choisir la synthèse appropriée** » à partir des documents proposés

– Utiliser les « **Outils de la discipline** » : les légendes, le paratexte des

NOTE

3. Documents d'application de programmes, histoire et géographie au cycle 3, page 7.

documents, qu'ils soient de nature historique ou géographique.

Le matériel documentaire utilisé pour l'ensemble de cette évaluation fait appel à toutes les compétences de traitement de l'information : lecture de textes, d'images, de cartes ou de graphiques. Les tâches suivantes étaient proposées aux élèves : comprendre globalement la situation, effectuer les tâches de lecture et d'observation, comprendre spécifiquement la situation, rechercher et prélever les informations, les organiser et les mémoriser, faire les inférences nécessaires pour construire une réponse.

On notera que :

- les connaissances « Connaître les attributs », « Connaître les fonctions », « Dater » et la compétence « Remettre en ordre chronologique » ne sont évaluées que dans des situations se référant à l'histoire ;
- la connaissance « Localiser » est évaluée uniquement dans les situations de géographie ;
- en ce qui concerne l'éducation civique, cette évaluation bilan apprécie les différents acquis des élèves à l'aide de supports se référant aux grands textes, aux institutions : la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, le droit de vote, la Convention des droits de l'enfant, la V^e République, les symboles de la République, le découpage administratif de la France et de l'Europe. Par contre n'est pas pris en compte tout ce qui est de l'ordre des attitudes : « *participer à un débat...* », « *participer activement à la vie de la classe...* », « *respecter ses camarades...* », « *refuser tout recours à la violence...* » et « *prendre part à l'élaboration de la vie de la classe ou de l'école* » qui ont été étudiées en 2006⁴.

QUELQUES RÉSULTATS

Les élèves étaient confrontés à un questionnement précis sur plusieurs points des programmes d'histoire, de géographie ou d'éducation civique. Il ne s'agissait pas de répondre à une interrogation à la suite d'une leçon, mais, en autonomie totale, de répondre aux items recouvrant l'ensemble de ce qu'ils ont appris à l'école. Cette forme d'évaluation peut être perçue comme difficile par les élèves. Rappelons qu'à l'issue de l'école primaire, les élèves ne sont susceptibles de recevoir un enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, en tant que disciplines constituées, que depuis le début du cycle 3.

Il est important de lire les résultats des élèves à la lumière des déclarations des enseignants sur les programmes. À la question : « Vous diriez à propos des programmes... » 79 % des enseignants déclarent les répartir au cours des trois années du cycle 3 et ils sont 19 % à le continuer en s'appuyant sur ce qui a été fait dans la classe précédente, sans partition instituée. De fait, beaucoup d'enseignants estiment que les programmes sont très ambitieux et ils s'autorisent à ne pas traiter tous les points de chaque chapitre (48 %) voire tous les chapitres (28 %). Ils ne sont que 23 % à aborder tous les chapitres, en approfondissant certains d'entre eux et en passant plus rapidement sur d'autres mais en traitant tous les points.

2.1 Une première photographie des résultats

L'évaluation-bilan a permis de faire un état de la capacité des élèves, en fin d'école, à mobiliser des connaissances mémorisées et à maîtriser des

compétences de traitement de l'information. Aussi dans le contexte de trois disciplines en cours de construction, il est difficile d'identifier nettement la part de chacune. C'est pourquoi, à ce stade du traitement des réponses des élèves, il ne peut y avoir un constat complet, des performances propres à l'histoire, à la géographie ou à l'éducation civique, sauf à en tirer quelques remarques sur certains chapitres traités.

Le score moyen global à l'ensemble de l'épreuve est de **60,2 %**.

En observant les pourcentages de réussites par connaissances, on peut constater une gradation de celles-ci.

Pour les « connaissances », sont réussies respectivement à 73,4 % « **connaître les attributs** » ; à 69,9 % « **connaître le lexique** », à 62,1 % « **connaître les fonctions** » ; à 60,9 % « **connaître la notion** » ; à 60,1 % « **nommer** », à 56,4 % « **localiser** » et à 49,2 % « **dater** ».

Pour les « compétences » sont réussies respectivement à 66,6 % « **les outils de la discipline** », à 64,9 % « **relier des documents** », à 60,3 % « **construire un résumé synthétique** » ; à 51,4 % « **remettre en ordre chronologique** » ; à 52,5 % « **choisir la synthèse appropriée** » et 51,1 % « **interpréter et analyser** ».

Cette première photographie des résultats par connaissances et compétences permet de dire que les élèves ont des connaissances mémorisées (« connaître les attributs, connaître le lexique »). À l'école ils sont habitués à manier les documents et à rechercher

NOTE

4. Note d'évaluation 06.02 « Attitudes des élèves à l'égard de la vie en société en fin d'école et en fin de collège ».

des liens entre ceux-ci (« relier des documents »). Ils ont aussi l'habitude de manier les légendes et le paratexte des différents documents rencontrés en histoire, géographie et éducation civique (« les outils de la discipline »). Les élèves mettent en œuvre des tâches simples, dans lesquelles ils doivent prélever des informations dans les documents et trouver par une correspondance « terme à terme » une affirmation.

On peut être surpris par les moins bons scores dans les connaissances concernant « dater » et « localiser ». On peut faire l'hypothèse que les élèves ont des difficultés à se représenter mentalement le temps ou l'espace. Or, il s'agit là de connaissances spécifiques à l'histoire et à la géographie. Le repérage dans le temps et dans l'espace est une activité mentale qui nécessite des capacités d'abstraction peut-être difficiles à mobiliser à cet âge là. « Dater » était évalué à l'aide d'une frise chronologique ; or, celle-ci est un construit, peut-être difficile à appréhender car il suppose pour l'élève de maîtriser mentalement le « avant » et le « après » par rapport à un repère temporel (à mettre aussi peut-être en relation avec la lecture des nombres). « Localiser » était évalué à l'aide de cartes muettes sur lesquelles les élèves devaient par exemple, placer des villes. Or, ceci suppose, pour les élèves, d'avoir en mémoire des configurations territoriales et de situer des villes par rapport à des repères spatiaux ou les unes par rapport aux autres ; la mobilisation de la mémoire au travers de ce type de tâche n'est sans doute pas évidente à ce niveau de classe.

Parmi les compétences évaluées, la remise en ordre chronologique est une de celles où les élèves obtiennent de moins bons scores (51,4 %). Cette

compétence moins bien maîtrisée est sans doute à mettre en lien avec « dater ». Pour les compétences, « interpréter et analyser » et « choisir la synthèse appropriée » les scores moyens de réussite se situent dans la même proportion. Dans ce cas, les élèves étaient confrontés à des tâches complexes pour lesquelles ils devaient stocker en mémoire des informations (lecture de documents), faire les inférences nécessaires pour construire l'information lorsque celle-ci n'était pas présente explicitement, lire des propositions de réponses relativement longues (résumés, synthèses).

2.2 Regards par rapport au programme d'histoire

Si l'on examine les scores moyens de réussite des élèves aux situations visant plus particulièrement le programme d'histoire, on constate des différences en fonction des périodes historiques étudiées par les élèves (**tableau 1**).

Pour chaque période historique ont été construites différentes situations qui traitent d'un même sujet. L'observation des scores : 62 % à 68 % de réussite pour les situations concernant la Préhistoire, l'Antiquité et le Moyen-âge ; 56 % à 60 % pour les situations portant sur la période des

Tableau 1 – résultats en fonction des périodes historiques étudiées en histoire

Périodes historiques	Scores (% de réussite)
Préhistoire	68 %
Antiquité	62 %
Moyen-âge	66 %
Temps modernes	56 %
XIX ^e siècle	60 %
Monde actuel	56 %

Note de lecture : le pourcentage de réussite pour la période historique « Préhistoire » est de 68 %.

Source : ??

Temps modernes; le XIX^e siècle, le Monde actuel. Les écarts constatés pourraient corroborer l'hypothèse selon laquelle les élèves, à l'école, par les pratiques et les choix des enseignants, sont plus exposés aux trois premières périodes historiques.

De plus, en observant les pourcentages moyens de réussite, on constate des taux élevés lorsque la situation est construite autour d'un personnage célèbre, voire un groupe de personnages (Jeanne d'Arc, Charlemagne, Louis XIV, les poilus...). Lorsque la situation ne met pas en avant un personnage particulier, on constate des réussites plus faibles. Par exemple, pour les situations portant sur les grandes découvertes, le personnage de Christophe Colomb en tant que tel n'est pas mis en avant. On peut faire l'hypothèse que les élèves semblent mieux appréhender les thèmes lorsqu'ils sont abordés au travers d'un personnage historique marquant et représenté de manière iconographique (une gravure par exemple).

Par contre, l'évaluation en géographie couvrait l'ensemble du programme, mais le nombre d'items par partie de programme était trop faible pour permettre une analyse similaire à celle effectuée en histoire.

2.3 Regard sur les supports et les tâches demandées aux élèves

L'évaluation-bilan s'est appuyée sur des supports variés : textes continus, textes courts associés à des illustrations ou des graphiques, images, cartes, tableaux à double entrée, etc.

Parmi l'ensemble des supports que les élèves devaient lire et observer, on constate que le pourcentage de réussite moyen le plus faible (52 %) est obtenu

lorsque les supports sont des textes continus longs ; il y a un écart de 7 points pour ces textes par rapport aux autres types de supports (textes courts avec des illustrations ou cartes et graphiques, désignés sous le terme générique de documents discontinus). On retrouve ici le même constat que celui établi dans l'étude de 2004 concernant l'évaluation bilan dans le domaine de la maîtrise du langage et de la langue française⁵ qui avait mis en évidence un écart de même nature entre les performances selon que le support était constitué de textes continus (textes longs peu ou pas illustrés et que le lecteur doit lire en intégralité) ou de textes non continus (les documents).

Parmi les documents discontinus proposés aux élèves, il y a une gradation des pourcentages moyens de réussite : les pourcentages les plus élevés sont constatés pour les cartes (68 %), les supports iconographiques (64 %) et les schémas (64 %). Les pourcentages moyens de réussite sur les tableaux à double entrée sont plus faibles (55 %). On peut être surpris par l'écart constaté entre les pourcentage de réussite aux « outils de la discipline » (66,6 %) et particulièrement les cartes (68 %) et ceux obtenus à « localiser » (56,4 %). La recherche d'informations sur une carte est donc particulièrement réussie alors que la connaissance « localiser » l'est moins. En fait, ceci n'est pas antinomique. Dans le premier cas ce qui est visé est la lecture de la carte où l'élève recherche des informations ; dans le second cas il s'agit de mobiliser ses connaissances et de produire une réponse.

NOTE

5. Note d'évaluation 04.10 « La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire ».

2.4 Regard sur l'impact de la maîtrise du langage et de la langue française

Dans cette étude, **les compétences spécifiques** évaluées étaient donc relatives à la maîtrise du langage dans le champ disciplinaire concerné : il s'agissait du langage en histoire, du langage en géographie et du langage en éducation civique.

Une première difficulté pour les élèves est de s'approprier les éléments de ce langage spécifique. Ainsi la lecture d'un paysage, « lu » avec le regard de l'analyse picturale, nécessite le recours à un vocabulaire de type descriptif (en haut, en bas, une ville, une église, des rues, des maisons, des prés, des forêts, etc.). Si les élèves doivent expliciter l'intention de l'auteur, il leur est demandé de dire en quoi cette image, par exemple est porteuse d'émotion (sombre, triste, gai, clair, etc.). Ce même paysage observé et analysé par le regard du géographe ne vise pas la même intention : il recherche des informations sur les traces d'organisation humaine spatiale et utilise pour cela un vocabulaire spécifique de la discipline (le nord, le sud, plan, rural, urbain, littoral, etc.). Ainsi, la lecture de l'image en géographie n'est possible qu'avec une pratique et une méthodologie adaptée et l'apport d'un vocabulaire spécifique permettant de s'approprier et de manipuler le langage commun des géographes.

La seconde difficulté est la pratique, l'entraînement, le maniement de la langue française en tant qu'outil de communication. En histoire comme en géographie, les connecteurs temporels, spatiaux et logiques permettent d'apporter des précisions essentielles à la description et à la comparaison. Par exemple, pour deux paysages proposés

à des époques différentes, les traces successives de transformation ne peuvent être décrites que par l'emploi de connecteurs temporels adéquats (avant, après, donc, alors que... ; imparfait ou présent de l'indicatif). Pour analyser des situations tant en histoire qu'en géographie ou en éducation civique les élèves sont amenés à réfléchir à leurs causes et à leurs conséquences et doivent maîtriser pour cela la lecture ou la production de connecteurs logiques. Aussi il n'est pas surprenant que les élèves qui présentent des taux de réussite élevés sur l'ensemble de l'épreuve réussissent les items mettant en jeu à la fois la maîtrise du langage et de la langue française et qui évaluent les compétences d'analyse et de synthèse. Ceci fait écho aux résultats observés lors de l'étude réalisée en 2004⁴. La maîtrise de la langue française et la maîtrise du langage spécifique à la discipline sont intimement liées et se renforcent l'une l'autre. Pour atteindre une compréhension fine dans un domaine disciplinaire spécifique, l'élève a besoin d'un niveau de langue élevé. En retour, le travail spécifique, dans un domaine disciplinaire, permet d'accroître le potentiel de mots d'usage, d'expériences et donc vient renforcer la maîtrise de la langue française. Une des spécificités de l'école est de différencier, petit à petit, au cours de la constitution d'une discipline, ce qui tient de la maîtrise de la langue française de ce qui tient de la maîtrise du langage.

LA MOTIVATION ET L'ATTRAIT DES ÉLÈVES POUR LES DISCIPLINES

Dans une troisième séquence de l'évaluation, un questionnaire de contexte était proposé aux élèves avec

des questions relatives à leurs motivations; leurs perceptions du travail en classe; leur intérêt envers l'histoire ou la géographie en dehors de l'école.

Ces opinions ont donné lieu à un état descriptif qui informe sur les valeurs communes mises en avant par l'ensemble des élèves de l'échantillon. À ce stade de l'analyse des réponses il n'a pas été possible de dégager une typologie des élèves par rapport à leurs opinions pour en tirer un effet éventuel sur les performances. On pourra, au cours de l'analyse fine repérer si les élèves perçoivent l'histoire, la géographie et l'éducation civique comme des champs disciplinaires constitués.

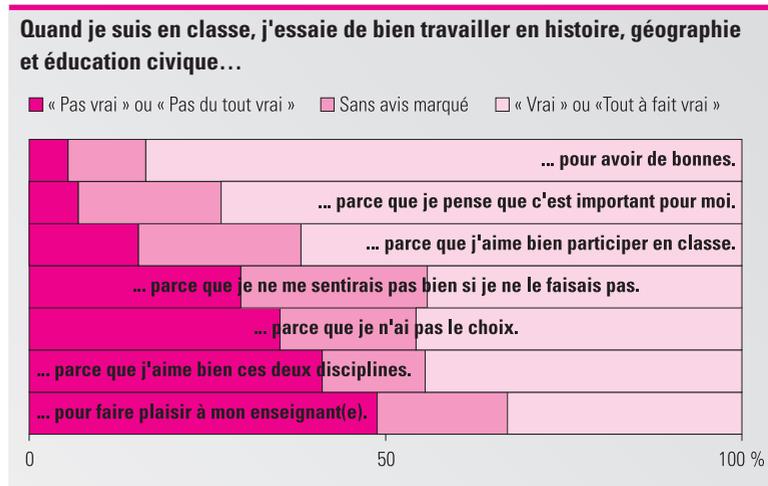
3.1 Motivation des élèves

Mêmes si ces questions ne sont pas spécifiques de la motivation des élèves dans la discipline histoire-géographie, elles permettent d'appréhender la manière dont les élèves se représentent le travail scolaire en général (**tableau 2**).

Les élèves déclarent : « quand je suis en classe, j'essaie de bien travailler en histoire, géographie et éducation civique... » :

« Pour avoir de bonnes notes » (83 %); « parce que je pense que c'est important pour moi » (72 %); « parce que j'aime bien participer en classe » (60 %). Avoir une bonne note apparaît ici la première motivation des élèves. La note est une preuve du travail réalisé, elle est communiquée vers l'extérieur et en premier lieu vers la famille. Elle montre la qualité du travail effectué. En retour, on peut faire l'hypothèse que ces élèves sont valorisés, donc renforcés dans leur motivation pour obtenir encore « plus » de bonnes notes. Les élèves déclarent travailler parce qu'ils pensent que « c'est

Tableau 2 : répartition des réponses des élèves aux questions relatives à la motivation



Source : MEN-DEPP

important pour eux », ils commencent probablement à percevoir l'importance de chacune de ces disciplines et vraisemblablement l'importance de l'école en général. L'école a une valeur à leurs yeux. C'est un lieu d'apprentissage incontournable, indispensable pour continuer son parcours scolaire. Cette motivation est sans doute une construction complexe, faite de cette prise de conscience d'une part, et, d'autre part du discours des parents sur l'importance de l'école pour leur avenir dans la société.

Une affirmation, majoritairement citée, se démarque quelque peu des deux premières car elle privilégie la notion de plaisir : les élèves travaillent en histoire, géographie et éducation civique à l'école parce qu'ils aiment bien participer. Cette affirmation renvoie probablement à une pratique d'enseignement de la discipline par une pédagogie de la découverte pour intéresser les élèves où ceux-ci sont sollicités et peuvent s'exprimer et y trouver du plaisir.

Il est intéressant de noter que les élèves ont surtout le sentiment de travailler pour eux-mêmes : seuls 30 % « tout à fait vrai » déclarent travailler

pour faire plaisir à leur enseignant; contre 51 % pour « pas du tout vrai ».

3.2 Perception des élèves sur le travail en classe

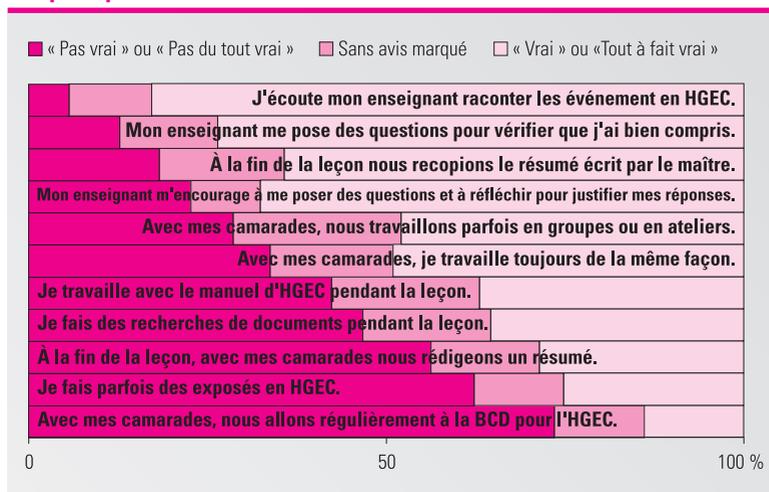
Les questions relatives au travail en classe dans la discipline peuvent donner une première image de ce qu'est une « leçon » même si c'est au cours d'un « atelier » qu'elle s'effectue (**tableau 3**).

Les élèves déclarent : « Quand je suis en classe... »

« J'écoute mon enseignant raconter les événements » (82 %); « mon enseignant me pose des questions pour vérifier que j'ai bien compris » (72 %); « à la fin de la leçon, nous recopions le résumé écrit par le maître » (68 %); « mon enseignant m'encourage à me poser des questions et à réfléchir pour justifier ma réponse » (62 %).

L'image donnée ici est celle d'une « leçon traditionnelle » d'histoire ou de géographie ; à savoir : les élèves écoutent l'enseignant raconter; ils répondent aux questions posées pour vérifier que le contenu proposé est bien compris, enfin, ils recopient le résumé

Tableau 3 : répartition des réponses des élèves aux questions relatives à la perception du travail en classe



Source : MEN-DEPP

proposé par leur enseignant. Le fait que les élèves sont majoritairement en accord avec l'affirmation « il m'encourage à me poser des questions et à réfléchir pour justifier mes réponses » tempère ce tableau un peu caricatural. Celle-ci fait écho au texte même du programme⁶ : « *Le maître prépare ainsi à l'entrée au collège en montrant aux élèves que l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux et imaginaires, et en l'initiant à une première forme d'esprit critique* ». Cette affirmation conduit à s'interroger sur les pratiques de classe et à poser l'hypothèse que les enseignants commencent, au CM2, à privilégier une approche d'analyse de documents pour entraîner l'élève à donner son point de vue et à justifier sa réponse en prenant appui sur les éléments pertinents des textes, des images, des graphiques ou plus largement sur tous les éléments des documents présentés.

Les élèves sont en désaccord pour trois affirmations : « avec mes

camarades nous nous rendons régulièrement à la BCD (75 %) » ; « je fais parfois des exposés » (62 %) ; « à la fin de la leçon, avec mes camarades, nous rédigeons un résumé » (58 %). Les élèves ne s'identifient pas aux affirmations qui caractérisent « l'élève en recherche ». Ce constat va à l'encontre des recommandations du programme telles que : « *l'élève doit commencer à rassembler des documents autour d'un sujet, en donner la nature, la date et l'auteur* » ; « *chaque séance se termine par l'écriture d'abord collective, puis progressivement individuelle, d'une courte et modeste synthèse* »⁶.

On remarque, lorsque l'on interroge les enseignants, que leurs perceptions du travail réalisé peuvent être différentes de celles des élèves. En effet, alors que seulement 26 % des élèves estiment qu'ils rédigent souvent un résumé avec leurs camarades, 58 % des enseignants déclarent privilégier, à la fin des leçons, une trace écrite élaborée avec les élèves. De même, alors que seulement 36 % des élèves estiment qu'ils travaillent souvent avec le manuel scolaire, 68 % des enseignants déclarent l'utiliser régulièrement.

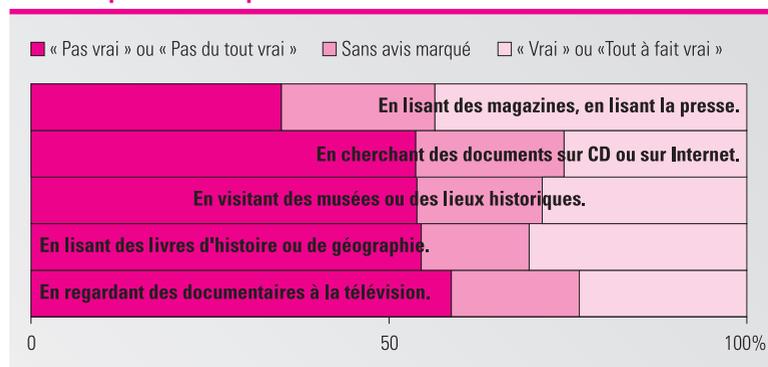
3.3 Intérêt pour l'histoire, la géographie en dehors de l'école

L'intérêt (et la réussite) pour une discipline peut être relié à l'attention que les élèves lui portent en dehors de l'école et au sens prospectif qu'elle peut alors prendre. Il était donc demandé aux élèves s'ils s'intéressent à l'histoire, la géographie et l'éducation civique en dehors de l'école (tableau 4).

Les élèves déclarent : « en dehors de l'école, je m'intéresse à l'histoire et à la géographie à l'éducation civique... »

Les affirmations proposées essaient de distinguer les sources potentielles

Tableau 4 : répartition des réponses des élèves aux questions relatives à l'intérêt pour ces disciplines en dehors de l'école



Source : MEN-DEPP

NOTE

6. BO Hors série n° 1 du 14 février 2002, page 78.

d'histoire, de géographie ou d'éducation civique auxquelles les élèves peuvent se référer.

La télévision semble être la seule source d'informations identifiée susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves en dehors de l'école. En effet ils sont plus nombreux à être d'accord avec l'affirmation « en dehors de l'école, je m'intéresse à l'histoire et à la géographie en regardant des documentaires à la télévision » qu'à être en désaccord (*tout à fait vrai* 42 %; « *pas du tout vrai* » 35 %). En revanche, le désaccord est plus grand que l'adhésion pour tous les autres médias (*pas du tout vrai*) : 55 % pour l'affirmation « en cherchant des documents sur CD ou sur Internet », 53 % pour « en visitant des musées ou des lieux historiques », 54 % pour « en lisant des livres d'histoire ou de géographie », 59 % pour « en lisant des magazines, en lisant la presse ». On observe un relief en "creux" des sources potentielles de documents. À ce niveau de classe, la presse et les magazines ne sont pas perçus comme des sources d'information possibles en histoire et géographie. Les livres et les musées sont au même niveau. Internet et le multimédia arrivent ensuite. La source identifiée est donc la télévision, les élèves regardent des documentaires et les identifient en relation avec l'histoire et la géographie. Mais la télévision est un média pour lequel le téléspectateur est moins actif

que pour les autres supports proposés. À ce niveau scolaire, on peut faire l'hypothèse que l'élève est plus consommateur qu'acteur de recherche d'informations.

On remarque toutefois, lorsque l'on interroge les enseignants, que plus de 70 % d'entre eux estiment que la majorité des élèves manifestent de l'intérêt ou de la curiosité à l'égard des trois disciplines.



Ce premier constat sur les connaissances et les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique doit être lu sans oublier que ces disciplines sont « *en construction* » à l'école et que leur enseignement est fortement lié à celui de la maîtrise du langage et de la langue française. Ceci à tel point que le programme officiel incite les enseignants à utiliser des supports de ces disciplines pour la pratique de la lecture⁷. Il est donc difficile, tant dans la construction de l'évaluation que dans l'analyse des résultats, de séparer ce qui tient spécifiquement de ces disciplines de ce qui tient de la maîtrise de la langue française. Il semble que les élèves soient plus à l'aise dans la maîtrise de connaissances et de compétences transversales que dans celles qui sont propres à la discipline.

Dans ce contexte, ce sont des résultats « moyens » qui sont observés tant dans les connaissances que dans les compétences maîtrisées en fin d'école primaire. De plus les déclarations des élèves sur leur motivation, leur intérêt ou leur représentation du travail en classe, tendent à confirmer qu'ils ne se représentent pas l'histoire, la géographie et l'éducation civique comme des disciplines à part entière. L'approche des programmes par les enseignants et leur manière d'enseigner ces disciplines facilitent-elles leur identification spécifique par les élèves ? À cet égard, on pourrait aussi s'interroger sur la lisibilité des programmes.

À l'entrée au collège les professeurs de ces disciplines prennent-ils en compte chez les élèves qu'ils accueillent, leur représentation de l'histoire et de la géographie ainsi que l'hétérogénéité de leurs connaissances et compétences pour engager leurs enseignements ?

La suite des analyses permettra d'aller plus avant dans les hypothèses avancées et, d'une part, de dégager si ce premier constat global diffère selon le type d'école (école publique hors ZEP, en ZEP ou école privée) et d'autre part de mieux décrire le contexte de l'enseignement de ces disciplines à l'école primaire. ■